

FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA
MESTRADO EM DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

GILBERTO AVANCE FILHO

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA EMANCIPATÓRIA**

VITÓRIA

2021

GILBERTO AVANCE FILHO

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Direito de Vitória, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais, sob a orientação da Professora Dra. Gilsilene Passon Picoretti Francischetto.

VITÓRIA
2021

RESUMO

A partir da Revolução Industrial e da transformação tecnológica do Ocidente, cresceu a valorização da escolarização e da acumulação de conhecimento científico pela humanidade. A ideia de inteligência, nesse sentido, se vincula à ideia de racionalidade científica e representa uma das variáveis que compõe esse quadro de mudanças. Ocorre que, diante do desacordo entre as promessas de melhoria da vida da humanidade feita pela modernidade cientificista e a persistência de problemas graves como a guerra, a fome e o desemprego mundiais, cresce a relevância das críticas de suas limitações, o que também significa colocar em xeque a noção sobre inteligência. Portanto, considerando a perspectiva crítico-epistemológica e crítico-pedagógica concernente à emancipação de Boaventura de Sousa Santos, o objetivo constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa e as mais recentes diretrizes curriculares do curso superior em Direito, este trabalho se pergunta se é possível adequar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner para a promoção de uma educação emancipatória, legal e constitucionalmente adequada à educação jurídica brasileira. A hipótese do trabalho é que teoria gardneriana é compatível com a posição crítica de Santos, oferece uma perspectiva interpretativa do objetivo constitucional para educação brasileira de fomentar o pleno desenvolvimento da pessoa e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Por assim ser, concluímos com uma breve análise da possibilidade dos indicadores do Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação apontarem Instituições de Ensino Superior (IES) que pratiquem a atividade docente baseada nas múltiplas inteligências. A teoria de Howard Gardner parte da Psicologia, mas combina informações de fontes como a Biologia, Neurologia e Antropologia para criar um conceito próprio de inteligência humana que defende a sua multiplicidade, nivelamento de valor e disposição à influência social. Dada a capilaridade pedagógica da teoria, o autor critica a utilização exclusiva dos testes parametrizados como o do coeficiente de inteligência (QI) que a entendem como uma unidade e valorizam somente duas das nove categorias identificadas por Gardner, quais sejam, a inteligência linguística e a lógico-matemática. Por assim ser, essa dissertação se utiliza da metodologia dedutiva para defender que o estudo em questão ressoa nas lições de Santos quanto à crítica a indolência da racionalidade moderna e sua inaptidão para aos desafios contemporâneos e o atendimento às populações periféricas do capitalismo. No mesmo sentido, deduz a partir dos relatos constituintes pertinentes ao objetivo constitucional do pleno desenvolvimento e das inovações das diretrizes curriculares para o curso jurídico, a repercussão da Teoria das Inteligências Múltiplas nos âmbitos constitucional e legal brasileiro. Por fim, quanto ao sucesso do Instrumento de Avaliação em comento, nota que a insuficiência de indicadores e a superficialidade de menções úteis ao propósito corrente, não permitem uma avaliação adequada das IES dedicadas à educação das inteligências.

Palavras-chave: Inteligências. Múltiplas. Educação. Resolução 05. Direito.

ABSTRACT

From the Industrial Revolution and the technological transformation of the West, the valorization of schooling and the accumulation of scientific knowledge by humanity grew. The idea of intelligence, in this sense, is linked to the idea of scientific rationality and represents one of the variables that make up this scenario. It so happens that, given the disagreement between the promises of improving humanity's life made by scientific modernity and the persistence of serious problems such as war, hunger and global unemployment, the relevance of criticisms of its limitations grows, which also means putting in check the notion of intelligence. Therefore, considering the critical-epistemological and critical-pedagogical perspective concerning the emancipation of Boaventura de Sousa Santos, the constitutional objective of the full development of the person and the most recent curricular guidelines for the university degree in Law, this dissertation asks if it is possible to adapt the Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences for the promotion of an emancipatory education, legally and constitutionally adequate to Brazil's legal education. The work's hypothesis is that Gardnerian theory is compatible with Santos' critical position, offers an interpretive perspective of the constitutional objective for Brazilian education to promote the full development of the person and of the National Curriculum Guidelines for the undergraduate Law course. Therefore, we conclude with a brief analysis of the possibility that the indicators of the Instruments for Assessment of Undergraduate Courses point to Higher Education Institutions (IES) that practice teaching activities based on multiple intelligences. Howard Gardner's theory starts from Psychology, but combines information from sources such as Biology, Neurology and Anthropology to create a unique concept of human intelligence that defends its multiplicity, value leveling and disposition to social influence. Given the pedagogical capillarity of the theory, the author criticizes the exclusive use of parameterized tests such as the coefficient of intelligence (IQ), which understand it as a unit and value only two of the nine categories identified by Gardner, namely, linguistic intelligence and logical-mathematics. As such, this dissertation uses deductive methodology to defend that the study in question resonates with Santos' lessons regarding the criticism of the indolence of modern rationality and its inability to face contemporary challenges and the assistance to peripheral populations of capitalism. In the same sense, it deduces from the constituent reports relevant to the constitutional objective of the full development and innovations of curricular guidelines for the legal course, the repercussion of the Multiple Intelligences Theory in the Brazilian constitutional and legal spheres. Finally, regarding the success of the Assessment Instrument under discussion, he notes that the insufficiency of indicators and the superficiality of useful references to the current purpose do not allow for an adequate assessment of the IES dedicated to the education of intelligences.

Palavras-chave: Multiple. intelligences. Education. Resolution 05. Law.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 O CONHECIMENTO MODERNO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL: AS CONTRIBUIÇÕES CARTESIANAS E COMTIANAS E A CRÍTICA CONTEMPERÂNEA DE BOAVENUTRA DE SOUSA SANTOS	5
2.1 AS CONTRIBUIÇÕES MECANICISTA DE RENÉ DESCARTES E POSITIVISTA DE AUGUSTO COMTE PARA A FORMAÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA	5
2.2 A CRÍTICA À INDOLÊNCIA DA CIÊNCIA MODERNA E A CONSTATAÇÃO DE SUA CRISE PARADIGMÁTICA	22
3 OS REFLEXOS DO CONHECIMENTO MODERNO SOBRE O DIREITO E A EDUCAÇÃO JURÍDICA: O POSITIVISMO JURÍDICO E A CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS	30
3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO-MODERNO E A PROPOSTA DO CONHECIMENTO E DA EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO....	30
3.2 CIÊNCIA MODERNA E DIREITO ESTATAL: AS DUAS FACES DO PARADIGMA DA MODERNIDADE	46
3.3 O CAMINHO DO CONHECIMENTO E DA EDUCAÇÃO JURÍDICOS NO BRASIL E A VIRAGEM PARADIGMÁTICA	58
4 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA AS INTELIGÊNCIAS E PARA A EMANCIPAÇÃO	71
4.1 O DEBATE ACERCA DA INTELIGÊNCIA A PARTIR SÉCULO XIX E AS PONTES CRÍTICAS ENTRE HOWARD GARDNER E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS	73
4.2 HOWARD GARDNER, A TEORIA DA INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	80
4.2.1 A inteligência linguística	91
4.2.2 A inteligência musical.....	93
4.2.3 A inteligência lógico-matemática.....	95
4.2.4 A inteligência espacial.....	100
4.2.5 A inteligência corporal.....	103

4.2.6 As inteligências pessoais	105
4.2.7 A inteligência naturalista	108
4.2.8 A inteligência existencial	110
4.3 O PRINCÍPIO DO PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA E A APLICAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140

1 INTRODUÇÃO

As discussões concernentes ao conhecimento humano são tratativas que, no Ocidente, podem ser remetidas aos primeiros filósofos da Antiguidade a exemplo de Sócrates, Aristóteles e Platão. As perguntas sobre a origem, a possibilidade ou a essência do conhecimento são hoje categorizadas sob a disciplina da epistemologia.

O debate de temas circundantes ao conhecimento, razão e ciência persistem e intrigam por sua vasta extensão, assim, não é diferente a discussão acerca da inteligência. O domínio do conhecimento científico ganhou especial relevância nas sociedades modernas, capitalistas e industriais e sua valoração através do que se entende por inteligência é capaz de influenciar na distribuição de privilégios sociais como o estudo e o emprego.

Nesse sentido, a escolarização também se torna parte importante da vida ocidental a ponto de integrar o interesse público, principalmente com o advento da Revolução Francesa. Este ambiente dedicado ao aprendizado promovia a educação em locais físicos destacados do exercício profissional, diferentemente de como faziam as corporações de ofício da Idade Média. O aprendizado escolarizado moderno permaneceu personificado nas pessoas do mestre e do aprendiz, porém, distanciou-se do local do ofício.

A valorização do ambiente escolar é contemporânea à maturação da racionalidade moderna ocidental que, dentre outras características, defende a produção de conhecimento por meio da ciência, ou seja, uma instituição que busca a verdade independente da intervenção divina.

Contraposta às respostas provenientes da religião, a ciência moderna passa a procurá-las a partir do mundo natural. Nesse caminho, defende a posse da verdade ou do melhor caminho para sua obtenção, obtida por meio de sua metodologia. O uso combinado da razão, da definição dos objetos de estudo, da observação e da experimentação seria capaz de produzir parametrizações ou leis que revelariam o funcionamento do universo. Algumas de suas marcas, portanto, são a objetividade, a imparcialidade e o mecanicismo.

O prestígio social combinado entre ciência e educação formal termina por imprimir a valorização dos estudantes a partir dos cientistas e do seu domínio do saber. Isso significa que aqueles que seguem as premissas do conhecimento científico no ambiente escolarizado são premiados por semelhante comportamento. A objetividade dos alunos, assim, é quantificada por meio, principalmente, de testes escritos nas salas escolares. Mas nem sempre foi assim, afinal, as corporações de ofício mencionadas valorizavam o uso do conhecimento adquirido por meio da promoção do aprendiz a partir da apresentação de peças exemplares e no ambiente do ofício.

Essa configuração avaliativa moderna ganha seu auge com a aplicação dos testes de coeficiente de inteligência (QI), um método de avaliação que pressupõe a inteligência como algo singular e igualmente distribuído entre os indivíduos que pode ser aferido em massa e por meio de testes escritos.

Proveniente da Psicologia, os conhecimentos sobre a inteligência passam a receber a contribuição de outras áreas como a biologia, a neurologia e a antropologia. A inteligência, assim, passa a ser entendida do ponto de vista das habilidades apresentadas pelos seres humanos e outras espécies, dos experimentos neurológicos e dos estudos das ciências sociais que afirmam a influência social sobre o desenvolvimento do intelecto.

Um dos críticos da testagem de QI, Howard Gardner propõe o conceito de inteligências múltiplas e congrega em um estudo transdisciplinar informações de diferentes campos do saber para expor as incoerências de uma inteligência única e as evidências de uma pluralidade de habilidades cujas sociedades valorizam ou não, de uma forma ou outra, a depender do tempo e do espaço.

O Direito, assim como a maioria dos campos do saber contemporâneos, enquadra-se nos parâmetros modernos de conhecimento e educação e também sofre críticas que analisam os frutos dos esforços intelectuais dos juristas. Nesse sentido, as críticas epistemológicas e pedagógicas de Boaventura de Sousa Santos são direcionadas – mas não somente – ao conhecimento e educação jurídicos desde o final do século passado.

Dada a correlação entre ciência moderna, educação e inteligência, considerando a perspectiva crítico-epistemológica e crítico-pedagógica concernente à emancipação de Boaventura de Sousa Santos, o objetivo constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa e as mais recentes diretrizes curriculares do curso superior em Direito, este trabalho se pergunta se é possível adequar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner para a promoção de uma educação emancipatória, legal e constitucionalmente adequada à educação jurídica brasileira.

Trata-se de uma pesquisa que se justifica pela necessidade de propostas à abordagem da educação jurídica, as quais, ainda apresentam traços de um positivismo jurídico infértil do ponto de vista da pacificação social e de uma educação conformadora que não contribui adequadamente a inovação e a superação dos obstáculos colocados por uma contemporaneidade complexa.

Nesse sentido, para auxiliar a confecção de propostas pedagógicas edificantes, o primeiro capítulo discutirá a correlação entre as características do conhecimento moderno, moldado por uma ciência que não só explica a realidade, mas passa a intervir na condução da vida social. Uma das intervenções é a escolarização formal que será conduzida a partir dos objetivos imparciais e objetivos da ciência e terminará por contribuir para um ensino tecnicista. Para tanto, as lições de Boaventura de Sousa Santos serão utilizadas para apresentarmos a correlação e os desdobramentos críticos da ciência moderna como a razão indolente e o conhecimento-regulação.

Por sua vez, o segundo capítulo trabalha a contextualização do Direito em meio aos conceitos de razão indolente e conhecimento-regulação por meio do estudo historiográfico de Santos, além analisar de que forma o contexto de criação dos cursos jurídicos e sua história de desenvolvimento pouco revolucionária contribui para uma educação jurídica guiada nos mesmos termos que a educação moderna em geral.

Por fim, por meio da metodologia dedutiva debateremos de que maneira a teoria das inteligências múltiplas criada por Gardner pode ser entendida como integrante de um movimento emancipatório, apresentar sua ressonância constitucional e legal para a graduação em Direito no país, além de servir de base para o questionamento da

adequação do Instrumento de Avaliação dos Cursos Superiores para cursos jurídicos que visam a educação para as inteligências múltiplas.

2 O CONHECIMENTO MODERNO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL: AS CONTRIBUIÇÕES CARTESIANAS E COMTIANAS E A CRÍTICA CONTEMPERÂNEA DE BOAVENUTRA DE SOUSA SANTOS

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES MECANICISTA DE RENÉ DESCARTES E POSITIVISTA DE AUGUSTO COMTE PARA A FORMAÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA

O início da modernidade é tradicionalmente associado às primeiras navegações feitas a partir da Península Ibérica que cruzam o Oceano Atlântico e atingem o litoral das Américas. Apesar do atracamento de Colombo em 1492 na ilha de Guaani – atual San Salvador – constituir-se como um pequeno evento na escala da história da humanidade, os desdobramentos do contato do Velho Mundo com os territórios e povos americanos simbolizam um processo abrangente de transformação social, econômica, política e cultural em todo ocidente, razão pela qual é didaticamente estabelecido como um marco transitório entre as idades Média e Moderna.

O medievo, período anterior às Grandes Navegações, é caracterizado, em termos gerais, pela sociedade estratificada, economia baseada na subsistência, fragmentação do poder e grande influência da Igreja Católica sobre a produção cultural, intelectual e política europeias. Todas essas características podem ser explicadas a partir da organização da terra, segmentada em unidades chamadas feudos, cujo interior abrigava agrupamentos humanos dispostos em uma hierarquia social rígida na qual eclesiásticos ocupavam o lugar de maior destaque, acumulando poder temporal e espiritual sobre uma nobreza e um campesinato que se seguiam, sucessivamente, na ordem hierárquica. Os proprietária dos feudos, Igreja e nobres, titulares das forças militares e reguladores da vida cotidiana, abrigavam em suas terras uma massa campesina que os serviam por meio dos afazeres necessários a subsistência, principalmente, por meio do trabalho na agricultura.

Tipicamente isolados e fragmentados, os feudos não tinham como parte relevante de seu cotidiano o comércio e a moeda. Na verdade, a principal fonte de riqueza do homem feudal era a propriedade da terra e, a partir dessa titularidade, organizavam-se as relações de poder: a cessão de uma parte do território fazia de um nobre o senhor, de outro seu vassalo. A jura de lealdade e ajuda recíproca delimitavam os

aliados e inimigos e a guerra representava a principal forma da ampliação da riqueza, motivo pelo qual a Europa medieval foi palco de inúmeras batalhas.

O único senso de unidade europeu era a religião cristã ou o teocentrismo cristão, abrangentemente difundido na produção cultural, intelectual e política do período em questão. Originária da região da palestina e proveniente do judaísmo, a religião cristã adquiriu poder temporal ou secular no fim do Império Romano quando se tornaria a principal ferramenta de aclimação dos povos ditos bárbaros aos costumes romanos. Findo o Império do Ocidente, a Igreja permaneceria influente entre os reinos elevados no lugar dos territórios romanos e se tornaria também uma senhora feudal – a maior delas.

A respeito da influência cristã no mundo medieval, Nicolau Maquiavel, considerado o primeiro cientista político da modernidade, em sua obra “O príncipe” de 1532, faz uma distinção entre os tipos de Estados erguidos até então: repúblicas e principados. As primeiras correspondiam às cidades livres italianas que promoviam a política por meio da participação dos cidadãos, por sua vez, os segundos às monarquias comandadas por príncipes ou déspotas. O texto em comento tinha por objetivo analisar as formas com que se conquista, mantém-se ou perde-se um principado, razão pela qual são analisadas de que forma as circunstâncias ou as habilidades de um príncipe podem interferir nesses três contextos. Ocorre que, ao se dedicar a um tipo específico de principado, o eclesiástico, Maquiavel escreve pouco mais que quatro parágrafos para concluir que

[...] conservados sem aquela [habilidade ou virtú] e independente destas [circunstâncias favoráveis ou fortuna], uma vez que se alicerçam em tradicionais instituições religiosas, cuja natureza e poder são tamanhos que elas sustentam seus príncipes permanentemente no poder, sejam quais forem as suas formas de proceder e de viver. Somente estes podem dar-se o luxo de não defender os territórios e de não governar os súditos que possuem (MACHIAVELLI, 2008, p. 53).

As palavras do autor florentino reforçam nosso crédito à Igreja de instituição mais poderosa de seu tempo, afinal, além de grande proprietária de terras durante o período em questão, podia dispensar a proteção militar e a instituição de um governo formal nos principados eclesiásticos e mesmo assim manter-se no comando dos feudos.

A notável influência da Igreja sobre o pensamento e a cultura medievais apoiou-se em sólidas bases materiais: ao longo dos séculos, a Igreja se organizou politicamente, adquiriu inúmeros feudos e ganhou prestígio junto aos reis e à nobreza. Assim, a cultura medieval passou a refletir, de certa forma, o pensamento da Igreja, fenômeno conhecido como teocentrismo cultural, isto é, que subordinava o mundo às leis de Deus (VICENTINO, 2006, p. 160).

Assim, como principal fonte da cultura europeia, a Igreja se tornou a principal fonte de educação formal do medievo tanto no período da Alta Idade Média (séculos V a X) como da Baixa Idade Média (séculos X a XV). A primeira metade deste tempo histórico se caracteriza por uma alta instabilidade política ocasionada pelas guerras de consolidação dos reinos bárbaros, dessa forma, a educação e a produção de conhecimento são pequenas em termos quantitativos, apesar de contar com as escolas monásticas e episcopais, assim como com a filosofia patrística de Santo Agostinho¹ o qual, segundo Marcondes, produz a primeira grande obra filosófica desde o fim da Antiguidade Clássica (MARCONDES, 2007, p. 106).

O ensino na Idade Média, antes do surgimento das primeiras universidades, excluindo-se a Itália e a Irlanda, era assegurado pela Igreja. Havia dois distintos tipos de escolas: a monástica e a episcopal. A primeira, mantida por mosteiros, destinava-se à formação de monges, e a segunda à preparação de padres. Os estudos dessas escolas eram direcionados às ciências sagradas e habilitavam o futuro eclesiástico à compreensão e à exposição das escrituras (LAMPERT, 1997, p. 71).

A primeira metade do medievo, além do trabalho do ministério formal da educação, ainda conta com a atividade de preservação de vários textos antigos realizados por mosteiros como os beneditinos, os quais, além de contemplativos, exigiam o trabalho do monge que realizava, dentre outras tarefas, a atividade de copista.

Entretanto, mudanças significativas na produção do conhecimento e na educação ocorreram no período da Baixa Idade Média. A maior estabilidade política europeia e a retomada das rotas orientais a partir das Cruzadas permitiu a formação de núcleos urbanos, nesse sentido, a realidade interiorana dos feudos deixou de ser a única forma de se viver na Europa e o comércio se apresentava como alternativa de sobrevivência. As novas cidades medievais também eram chamadas burgos, palavra proveniente do

¹ Aurélio Agostinho (354-430), bispo de Hipona no norte da África, foi responsável por realizar a primeira grande síntese entre o pensamento cristão e a filosofia grega de Platão, por vezes referenciado como platonismo cristão, cuja essência é a preparação da alma para a revelação da verdade divina, portanto, a defesa da superioridade da fé sobre a razão (MARCONDES, 2007, pp. 111-115).

latim *burgu* que significa fortaleza. Nessas cidades, a comercialização era uma forma muito significativa de labor e as muradas serviam para proteger seus habitantes de saques pelas riquezas que abrigavam.

Os artigos comercializados nos burgos do baixo medievo eram manufaturados corporações de ofício ou corporações profissionais, organizações que se constituíam entorno de uma atividade laboral para controlar a concorrência, preço e qualidade relacionado a determinado produto ou serviço (VICENTINO, 2006, p. 143).

A Dissertação de Passos nos ajuda a compreender a forma hierárquica com que se constituíam as corporações profissionais e a relação com o aprendizado das profissões pertinentes a essas organizações.

Os membros de toda corporação dividiam-se em categorias subordinadas umas às outras: os mestres (Meister), os aprendizes (Lehrlingen) e os oficiais (Gesellen). Os mestres, pequenos chefes de oficinas, proprietários da matéria-prima e das ferramentas, formavam a classe dominante de que dependiam as outras duas. Os produtos fabricados lhes pertenciam, assim como também ficavam em suas mãos os lucros da venda. Sob sua direção, os aprendizes iniciavam-se no ofício. Ninguém podia ser admitido no ofício da profissão sem apresentar uma peça pronta com qualidade, pois ela seria rigidamente avaliada. Os oficiais eram aqueles que terminavam o aprendizado, porém, por algum motivo, não podiam elevar-se à categoria de mestre (PASSOS, 2016, p. 41)

Por sua vez, Howard Gardner, dedicado a estudar processos educacionais ao longo da história humana na busca pela formulação de sua teoria acerca da inteligência humana, cita o sistema de aprendizado à forma dos grêmios medievais como uma forma transacional de educação. Nesse sistema o jovem deixa lar e vive por vários anos nas dependências do mestre de ofício até completar sua formação que acontece por meio de um ritual de transição: a confecção de uma obra prima.

Lá ele torna-se um membro da casa, encarregando-se de pequenos serviços observando o mestre ao trabalho, formando vínculos com os outros aprendizes que já se tornaram diaristas. Quando o aprendiz é julgado pronto, ele é lentamente iniciado nas habilidades do ofício, pelo recebimento de tarefas mais difíceis, por constantes avaliações por parte do mestre, pela partilha de segredos de perícia profissional eficaz. Se as lições são bem-aprendidas e a ligação interpessoal foi adequadamente mantida, o aprendiz tem a oportunidade de passar para níveis mais elevados de performance dentro da especialidade. A admissão na sociedade de mestres em si depende da conclusão de uma tarefa ou de uma peça que seja adequada para a agremiação específica. Esta “obra-prima” é, de fato, o exame final. Enfim, será permitido ao artífice juntar-se às classes dos mestres, ser inteirado de

todos os seus segredos e poderá receber aprendizes em seu próprio atelier (GARDNER, 1994, p. 262).

Como poderemos perceber, a história da urbanização está diretamente ligada a história do comércio e também contribui para explicar a mudança no contexto educativo ocidental a partir do século XIII com o surgimento das universidades. Piletti e Piletti destacam que uma das principais circunstâncias que impulsionam as universidades europeias foi o desenvolvimento do comércio e o crescimento das cidades, responsáveis pelo crescente interesse no ensino formal (PILETTI & PILETTI, 2003, p. 56) e Marcondes nos informa que as universidades resultam “da aplicação do modelo das ligas ou corporações de ofício no campo da educação, reunindo por um lado mestre e por outro estudantes (MARCONDES, 2007, p. 127).

Ao invés da investigação religiosa, guiada por monges com o intuito de promover a pregação dos escritos sagrados, as universidades apresentam traços do que Gardner chama de escola secular moderna, cujas principais mudanças seriam a não centralização em textos religiosos, a profissionalização dos cargos de professores e a constituição para proporcionar o trabalho produtivo e a cidadania (GARDNER, 1994, p. 268).

Entretanto, como nada na história dos grandes temas humanidade amanhece com uma nova face, em termos sociais e culturais, as universidades se viam influenciadas pela filosofia escolástica, cujo termo designa “de modo genérico, todos aqueles que pertencem a uma escola ou que se vinculam a uma determinada escola de pensamento e de ensino” (MARCONDES, 2007, p. 118), entretanto, dada a posição central da Igreja, passou a designar também um pensamento filosófico que aceita os dogmas do cristianismo como princípios para explicar os demais questionamentos do mundo.

Nesse sentido, no cenário educativo do final da Idade Média conviveram características de difícil compatibilidade defendidas por instituições em atrito. Enquanto a Igreja, por exemplo, determinava como escopo da educação a contemplação divina, o ensino universitário impulsionado pela burguesia buscava na educação a criação de ferramentas que auxiliassem a transformação da natureza em recurso produtivo. Essas incompatibilidades pareciam suavizadas pelo interesse

escolástico na realidade material como um dos fatores capazes de influir sobre o conhecimento, entretanto, como o conhecimento religioso e dogmas religiosos não podiam ser destacados um do outro, outras incompatibilidades se faziam mais sensíveis como a condenação da usura.

Conhecida por seu principal expoente, Tomás de Aquino, a escolástica tinha como objetivo a conciliação entre a razão e a fé, sinal de transição entre as eras históricas média e moderna e “deixou para o clero o papel orientador moral e espiritual da sociedade, condicionando assim a liberdade de escolha às concepções da Igreja” (VICENTINO, 2006, p. 162). Depois de sua morte, o pensamento deste filósofo medieval – que adquiriu a nomenclatura de tomismo – seria adotado pela Igreja e se confundiria em muitos momentos como a própria doutrina católica.

Dentre as concepções do tomismo estava a condenação da usura, popularmente conhecido como o empréstimo de dinheiro a juros. Essa doutrina acreditava que o acréscimo financeiro a uma quantia cedida a outrem em razão da diferença de tempo entre a cessão e o pagamento do empréstimo significava a tentativa de apropriação indevida do tempo, algo que caberia somente a Deus.

Que vende ele, de fato, senão o tempo que passa entre o momento em que empresta e aquele em que é reembolsado com juros? Ora, o tempo pertence somente a Deus. Todos os contemporâneos o dizem, depois de Santo Anselmo e de Pedro Lombardo: "O usurário não vende ao devedor nada que lhe pertença, somente o tempo, que pertence a Deus. Ele, portanto, não pode tirar proveito da venda de um bem alheio" (LE GOFF, 2004, pp. 36-37).

Ocorre que, ocupadas as Américas, as riquezas naturais e o afluxo de metais retirados do além-mar transformariam a Europa: impulsionariam o comércio e fortaleceriam os burgos – centros urbanos murados e caracterizados pela atividade comercial – a ponto de atribuir relevância a uma nova camada social, a burguesia. A estrutura social estratificada era desafiada pela prosperidade material burguesa que passava a modificar os valores do homem medieval. Como dito anteriormente, a escolástica foi responsável pela condenação da atividade bancária, recurso importante para o comércio na Europa moderna que permitia um sistema de títulos de crédito, facilitando o deslocamento de riquezas e potencializando o comércio.

A modernidade, como percebemos, apresenta a corrosão da hegemonia católica enquanto instância de poder espiritual e secular. No campo da religião, o protestantismo assume o papel de rival espiritual do catolicismo, por sua vez, no campo intelectual, um novo movimento faria frente ao conhecimento religioso: a Revolução Científica.

O período de quase um século e meio que vai da publicação de Sobre a revolução dos orbes celestes de Nicolau Copérnico (1543) até os Princípios matemáticos da filosofia natural de Isaac Newton (1687) ficou conhecido como Revolução Científica e é considerado, juntamente com o humanismo renascentista e a Reforma Protestante, um dos principais marcos do início da Modernidade (MARCONDES, 2016, p. 9)

Percebe-se, aqui, de que forma a escolha das Grandes Navegações como marco de um novo tempo histórico se justifica. A partir da expansão comercial por ela proporcionada, o fortalecimento da burguesia se consolida de forma a alterar o sistema social estratificado pelo de classe e posicioná-la acima da Igreja medieval. Nessa nova configuração a política ruma para a concentração de poder, a economia para o capitalismo comercial, a cultura para humanismo, o conhecimento para a ciência e a educação para a apreensão do mundo material.

Em relação às mudanças relativas ao conhecimento humano e à educação, as navegações iniciadas pelos portugueses no século XV representam muito bem as necessidades que sinalizam uma mudança de curso em termos de tempos históricos.

A necessidade de orientação em mares desconhecidos, de observação dos astros, de cálculo das distâncias, do aperfeiçoamento de instrumentos como o astrolábio, do desenho de mapas e portulanos, revolucionando a cartografia tradicional contribuíram para o desenvolvimento de uma verdadeira ciência nova, de um saber baseado na experiência (MARCONDES, 2016, p. 19).

O novo saber mencionado por Marcondes proporciona uma “revolução” por mudar radicalmente o que se entende por conhecimento. Antes sob o crivo da Igreja e dos dogmas religiosos, a “nova ciência” se fazia sem o texto bíblico por referência e se dedicava à experiência terrena.

Em sua obra dedicada à Revolução Científica, Marcondes relaciona o que entende serem os principais colaboradores para o impacto desse movimento, quais sejam: Leonardo da Vinci (1452-1519), Nicolau Copérnico (1473-1543), Andreas Vesalius

(1514-1564), Michel de Montaigne (1533-1592), William Gilbert (1544-1603), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), Johannes Kepler (1571-1630), William Harvey (1578-1657), René Descartes (1596-1650), Antoine Arnauld e Claude Lancelot, autores da Gramática de Port-Royal (1660), Robert Boyle (1627-1691) e, finalmente, Isaac Newton (1643-1727) (MARCONDES, 2016).

Nesta relação de autores temos estudiosos das mais variadas áreas como a astronomia, física, medicina e pintura, por esse motivo, é preciso realizar um recorte didático para que possamos avançar. Neste trabalho escolhemos a obra de René Descartes dado o amplo impacto de seu trabalho em todo o pensamento moderno, cuja grande contribuição foi a proposição de um método de produção do conhecimento para garantir resultados de pesquisa legítimos em qualquer área de investigação.

Que papel representa nela? Uma lenda de devoção pretende que tenha sido seu promotor, mas ela não resiste ao exame; basta consultar as datas e ler alguns textos para saber que a física mecanicista, nascida na época de Descartes, não foi criada por ele. Em contrapartida, é certo que foi um de seus artesãos, junto com Galileu, Pascal e Mersenne. Mas, mais do que estes, foi também seu teórico. Ora, não se pode contestar que nesse ponto ele ocupa um lugar privilegiado. Sob esse aspecto, ninguém uniu mais audácia a mais profundidade (DESCARTES, 1996, p. XV).

Apesar de educado diante da influência escolástica, René Descartes distanciou-se do pensamento medieval-religioso e se aproximou dos escritos dos gregos pagãos antigos como Platão e Aristóteles – não sem antes criticá-los e creditar a si mesmo a superação do modo pensar para a obtenção da verdade.

Descartes, além dos estudos de filosofia antiga acerca do espírito, dedicara-se também ao estudo da natureza. Até a Revolução Científica, os estudos do campo da física acompanhavam os escritos de Aristóteles, portanto, uma física “qualitativa, descritiva e classificatória, de intenção contemplativa, ela se baseava na ideia de que o mundo forma uma totalidade finita, ordenada, em que todas as coisas têm um lugar definido, como um imenso organismo” (DESCARTES, 1996, p. XIV). Descartes e outros pensadores, por sua vez, mudariam radicalmente os parâmetros de estudo da física e sua própria contribuição neste ramo do conhecimento era tida como

“quantitativa, matemática, suscetível de inúmeras aplicações e na qual o mundo é aprendido como uma máquina” (DESCARTES, 1996, p. XIV).

Entretanto, as referidas mudanças na visão sobre o cosmos indicavam desafios à pregação da Igreja sobre o funcionamento do universo e Descartes testemunhou, em primeira mão, o custo de contrariar o clero. Contemporâneo a Galileu, o autor assistiu a repressão realizada sobre o pensamento do cientista italiano, razão pela qual decidiu suavizar o impacto de seus estudos com a publicação de uma obra introdutória. Trata-se do livro “Discurso do método” (1637) que assenta o terreno para seu trabalho sobre a natureza defendido em “O mundo ou o Tratado da luz” cuja redação se iniciou em 1630 e sua publicação se efetivou em 1664 sob o título “Tratado do homem”.

Nas páginas da obra em questão é possível perceber o conflito entre o ânimo de Descartes com a apresentação de seu método para o alcance da verdade e o receio de ofender a Igreja ou mesmo Deus. Ao dividir com seu leitor o caminho pelo qual percorreria até sua conclusão metodológica, o pensador faz menção à tentativa de, na busca pelo conhecimento verdadeiro, assumir tudo que aprendera até então como falso, porém, balizado por uma “moral provisória”.

[...] que consistia em apenas três ou quatro máximas que gostaria de vos expor. A primeira era obedecer às leis e aos costumes de meu país, conservando com constância a religião na qual Deus me deu a graça de ser instruído desde minha infância, e governando-me em qualquer outra coisa segundo as opiniões mais moderadas e mais afastadas do excesso, que fossem comumente aceitas e praticadas pelas pessoas mais sensatas entre aquelas com quem teria de conviver (DESCARTES, 1996, p. 27)

Apesar de seu caráter introdutório, o “Discurso sobre o método” detém passagens e ideias claras que expressam características do que se passa a valorizar como conhecimento legítimo para a modernidade e como o conhecimento religioso não se adequava ao novo ponto de vista epistemológico. Na obra em questão, Descartes deixa clara a sua frustração com o processo educativo ao qual foi submetido ao relatar que, terminados seus estudos formais, parecia-lhe errado o sentimento de ignorância que lhe acometia. Os infinitos debates filosóficos, apesar de realizados “pelos mais excelentes espíritos que viveram” (DESCARTES, 1996, p. 12), tornavam a filosofia um campo infrutífero para a busca da verdade, afinal, “[...] nela não se encontrava

coisa alguma sobre a qual não se discuta e, por conseguinte, que não seja duvidosa [...]” (DESCARTES, 1996, p. 12).

Imbuído de um “imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso” (DESCARTES, 1996, p. 14), cuja ocupação o autor entendia como a melhor e mais importante dentre as que o homem podia se ocupar (DESCARTES, 1996, p. 7), resolveu procurar uma ciência que pudesse “encontrar-se em mim mesmo, ou então no grande livro do mundo [...]” (DESCARTES, 1996, p. 13), razão pela qual se interessou a viajar e concluiu encontrar mais verdades no raciocínio de uma pessoa sobre os assuntos que lhe dizem respeito do que as que são feitas por “um homem de letras faz em seu gabinete” (DESCARTES, 1996, p. 13) sobre o mesmo assunto.

Ao final de seu período de viagens e experiências acreditou alcançar um método que lhe proporcionaria “conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida” (DESCARTES, 1996, p. 8) e, portanto, aponta suas 4 premissas: a) nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; b) dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quanto fosse possível e necessário para melhor resolvê-las; c) conduzir o pensamento por ordem do objeto mais simples para o mais composto e; d) fazer a maior enumeração e de pontos e revisões gerais até esgotar o objeto e nada mais ter para omitir (DESCARTES, 1996, p. 23).

Nesse ponto, Descartes, diferentemente do pensamento dedutivo do ensinamento eclesiástico, propõe o método indutivo de pensamento. Ao invés de partirmos das escrituras sagradas para então chegarmos a uma conclusão, ceticamente, escolheríamos aquilo sobre os quais podemos fazer as afirmações mais simples para então caminharmos até uma conclusão mais composta e razoável.

Descartes atribuiu aos matemáticos a inspiração para seu método, afinal, considerava que “[...] entre todos aqueles que até agora procuraram a verdade nas ciências, só os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é, algumas razões certas e evidentes [...]” (DESCARTES, 1996, p. 24). Conceitos da geometria e da álgebra como “linhas” e “variáveis” serviram de referência para a construção de um

método seguro em busca da verdade e capaz de ser utilizado “às dificuldades das outras ciências” (DESCARTES, 1996, p. 26).

O “Discurso do Método” conta ainda com os fundamentos da metafísica de Descartes, cuja contribuição mais célebre talvez seja a máxima primeira “penso, logo existo” (DESCARTES, 1996, p. 38). Entretanto, como este não é um trabalho de investigação filosófica propriamente dito, basta dizer que de sua metafísica deriva sua noção de física – cuja abrangência significa em termos atuais: física, biologia e a psicofisiologia (DESCARTES, 1996, p. 96). Trata-se uma física guiada por leis naturais muito similares às leis da mecânica cuja ordenação é tão perfeita quanto divina – Descartes afirma com todas as letras que essas leis são criadas por Deus (DESCARTES, 1996, p. 63).

Essa defesa da identidade entre as leis da matemática e do mundo físico permite que, utilizando o método cartesiano, possamos desvendar o funcionamento do universo assim como fazemos com uma máquina – motivo de seu pensamento ser designado como mecanicista. Sua contribuição transforma a visão de mundo e ajuda a caracterizar a modernidade de tal forma que a educação também se transforma.

Embora mais orientadas ao desenvolvimento da ciência, as contribuições de Bacon, Galileu e Descartes tiveram repercussões na educação. Esta, a partir de então, passou a dar mais ênfase ao método indutivo, através do qual o próprio aluno chega à descoberta do conhecimento, ao estudo da natureza e a preocupar-se com a sistematização dos procedimentos didáticos. Seria preciso estudar e aprender de forma científica, segundo métodos bem planejados (PILETTI & PILETTI, 2003, p. 78)

Exemplo dessa influência é a obra do celebrado autor Jan-Amos Komensky (1592-1670) ou Comenius como é mais comumente referenciado, reconhecido pela UNESCO como predecessor intelectual da organização internacional, assim como sua Didática Magna tida como a primeira obra de uma ciência da educação (THOMAS, 1957, p. 3). O pensamento deste educador se volta para a sistematização do ensino e da proposição de metodologias específicas em função do conhecimento apresentado (ciências em geral, artes, línguas e moral).

No século XVII o mecanicismo cartesiano atinge seu ápice com a publicação de “Princípios matemáticos de filosofia natural”, obra de Isaac Newton (1642-1727)² que “faz a integração entre as diferentes teorias da Revolução Científica, da astronomia matemática de Copérnico à astronomia de Galileu e Kepler, dos cálculos às observações e experimentos” (MARCONDES, 2016, p. 87). A partir do desenvolvimento de sua mecânica celeste, Newton uniu a física a astronomia e explicou o movimento dos astros com uma lei de gravitação universal. Nascido na Inglaterra, “desenvolveu seu trabalho em matemática inspirado na Geometria de Descartes” (MARCONDES, 2016, p. 87) e, assim como Descartes partilhava de um encantamento honesto pelo próprio trabalho que pode ser visto em uma famosa passagem citada por Marcondes.

Não sei como o mundo me vê, mas para mim mesmo eu pareço um menino brincando na praia e me divertindo ao encontrar vez ou outra uma pedrinha mais redonda ou uma concha mais bela do que o usual, enquanto o grande oceano da verdade se encontra diante de mim sem ser descoberto (NEWTON apud MARCONDES, 2016, p.88)

O impacto desse movimento intelectual dentre os séculos XV e XVII sobre a Europa tornou a tradição cristã em tradição ocidental, processo tão abrangente que faz Marcondes duvidar de sua conclusão até os dias de hoje. Certamente é possível conceber sua influência no século seguinte, como a análise de Boaventura de Sousa Santos nos faz compreender.

No século XVIII este espírito precursor é ampliado e aprofundado e o fermento intelectual que daí resulta, as luzes, vai criar as condições para a emergência das ciências sociais no século XIX. A consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo oitocentista (SANTOS, 1988, p. 50).

O espírito precursor mencionado por Santos se refere ao mecanicismo cartesiano enquanto o positivismo oitocentista faz referência ao positivismo científico elaborado por Augusto Comte (1798 – 1857), herdeiro direto do conhecimento revolucionário. Assim como Descartes demonstra relevância significativa para a transformação do

² Nascido na Inglaterra, formado pelo Trinity College em Cambridge onde teve contato com a obra de Descartes responsável pela inspiração da publicação de sua “Geometria”. Trilhou toda sua carreira acadêmica na mesma instituição mas também se tornou parlamentar entre 1703 e 1727, período em que se recebeu a honraria de cavaleiro, Sir Isaac Newton (MARCONDES, 2016, pp. 87-88).

pensamento moderno dada sua teorização sobre o conhecimento, Comte também deixa uma marca expressiva no século XIX por suas contribuições teóricas acerca do conhecimento humano.

A contemporaneidade de Comte em relação à Revolução Francesa fez com que toda a sua educação formal fosse sediada em instituições criadas a partir do levante revolucionário e, naturalmente, imbuídas de seus princípios burgueses. Maior expoente entre essas instituições, a Escola Politécnica de Paris marca, especialmente, a vida do autor. José Arthur Gianotti, escrevendo sobre a vida e obra de Augusto Comte nos ensina que

Comte fala da Politécnica como a primeira comunidade verdadeiramente científica, que deveria servir como modelo de toda educação superior. A Escola Politécnica tinha sido fundada em 1794, como fruto da Revolução Francesa e do desenvolvimento da ciência e da técnica, resultante da Revolução Industrial (GIANNOTTI, 1983, p. VII).

Diante desse contexto, é possível entender a valorização de Comte em relação aos conhecimentos astronômicos, físicos e matemáticos, mas seus interesses não se esgotariam nas ciências exatas. A frustrada candidatura ao emprego de professor nos EUA o leva a aceitar a ocupação de secretário do pensador Claude-Henri de Rouvroy ou Conde de Saint-Simon, tido como pai do socialismo utópico. Essa convivência leva-o a escrever sobre temas filosóficos, econômicos e sociais em busca do que cunhou como “física social” ou “sociologia”, entendida “no mais amplo sentido da palavra, incluindo uma parte essencial da psicologia, toda a economia política, a ética e a filosofia da história” (GIANNOTTI, 1983, p. XII).

O primeiro grande livro sobre suas perspectivas intelectuais está em seu “Curso de Filosofia Positiva”, obra na qual se debruça sobre o escopo do pensamento humano. Nas primeiras palavras da apresentação do Curso, Comte menciona como o início do pensamento pode ser atribuído a grandes autores da Revolução Científica como Francis Bacon, Galileu Galilei e o próprio René Descartes.

[...] já que convém fixar uma época para impedir a divagação das idéias, indicarei a data do grande movimento impresso ao espírito humano, há dois séculos, pela ação combinada dos preceitos de Bacon, das concepções de Descartes e das descobertas de Galileu, como o momento em que o espírito

da filosofia positiva começou a pronunciar-se no mundo, em oposição evidente ao espírito teológico e metafísico (COMTE, 1983b, p. 8).

Assim, podemos compreender a ligação de Comte com dois pontos importantes tratados até o momento: sua identificação com o ideário burguês e o reconhecimento da contribuição do mecanicismo cartesiano como fundação de sua filosofia.

Sobre os fundamentos de seu pensamento, este autor expõe em seu Curso o que denominou Lei dos 3 Estágios. Comte entendia que o espírito humano, desde a origem do homem, podia ser classificado em 3 categorias sucessivas de evolução. O primeiro degrau do conhecimento, chamado teológico ou fictício, ocorreria nos primórdios da Antiguidade e se caracterizava pela explicação de fenômenos a partir de mitos e mitologias, ou seja, por meio de figuras supranaturais como Zeus e sua ira. Por sua vez, o segundo degrau do conhecimento, chamado estágio metafísico ou abstrato, referia-se ao conhecimento proposto pelos filósofos, mais especificamente, os filósofos preocupados com o estudo da natureza como fonte dos fenômenos.

Neste ponto, Comte critica a restrição dessa atitude à esfera do raciocínio argumentativo, nesse sentido, faz referência ao pensamento de Platão e de sua Teoria das Figuras que explicava que a origem do conhecimento se dava exclusivamente a partir da abstração do pensamento, ponto de partida equivocado para Comte que mais valoriza o pensamento aristotélico e sua percepção da experiência como primeiro passo para o conhecimento. Por fim, último degrau, o estágio positivo teria sido alcançado no momento em que passa a “preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas [do universo], a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude” (COMTE, 1983b, p. 4).

O positivismo comtiano, nesse sentido, valoriza a racionalidade humana assim como fazia Descartes, entretanto, reforça a necessidade da observação como parte determinante do conhecimento. Essa afirmação pode ser apreendida do próprio texto do Curso de filosofia positivista em que o autor afirma que “Todos os bons espíritos repetem, desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados (COMTE, 1983b, p. 5).

Essa postura positivista, segundo Comte, representava a maturidade da compreensão humana, aliás, uma constatação também empírica, segundo a analogia que marca sua obra:

Ora, cada um de nós, contemplando sua própria história, não se lembra de que foi sucessivamente, no que concerne às noções mais importantes, teólogo em sua infância, metafísico em sua juventude e físico em sua virilidade? Hoje é fácil esta verificação para todos os homens que estão ao nível de seu século (COMTE, 1983b, p. 4).

Aliás, ainda sobre a identificação entre o legado cartesiano e a produção intelectual de Comte, é preciso voltar a destacar que sua “sociologia” também recebia o nome de “física social”. O termo Sociologia, como nos explica Giddens, foi um recurso de identidade intelectual já que os rivais intelectuais já faziam uso do termo relacionado à “physis” (GIDDENS, 2012, p. 24). De todo jeito, assim como Descartes, Comte pregava o uso de uma metodologia idêntica para todas as áreas do conhecimento de forma convergir e homogeneizar a sabedoria humana.

Da mesma forma que a metodologia aplicada à física natural poderia é capaz de identificar as leis naturais que regem o funcionamento ordenado do cosmos, também a vida social poderia ser estudada buscando-se as leis de seu funcionamento.

[...] o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas causas, sejam primeiras, sejam finais (COMTE, 1983b, p. 7).

Ao registrar essas leis universalmente aceitas, o positivismo científico poderia cumprir seu principal objetivo: prever os fenômenos para melhor controlá-los. Esse intuito é depurado de outro texto comtiano, Discurso sobre o espírito positivo, cujas palavras afirmam que “[...] o verdadeiro espírito positivo consiste sobretudo em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir disso o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais” (COMTE, 1983c, p. 51).

A previsibilidade do conhecimento buscado pelo positivismo nos leva à sua identificação com o propósito burguês no contexto da Revolução Industrial. É a partir da previsão dos eventos que se possibilita o desenvolvimento da técnica, ou seja, de

um conjunto de prescrições ordenadas que deve ser seguida de maneira invariável para que se obtenha o determinado resultado esperado. E é do estímulo à técnica que se construiu toda a tecnologia necessária à Revolução Industrial, baseada nos princípios da produção em massa.

O positivismo tem simultaneamente um caráter ortodoxo, ao se outorgar o estatuto de religião da humanidade, e heterodoxo, ao se conceber como filosofia política, ou simplesmente como gênero literário. Para a vertente heterodoxa, a ordem é o estado de polícia, e o progresso é representado pela sociedade tecnicamente desenvolvida, ou seja, industrializada, ideal a ser alcançado [...] (BELLINTANI, 2009, p. 1)

Comte acredita que essa nova sociedade industrial, por se fundar em um conhecimento científico, metódico, legalista e técnico, teria os cientistas no lugar dos sacerdotes e políticos.

O controle que o método, as leis universais e a técnica proporcionam ao homem do século XIX permitem a ele a compreensão da ordem mecanicista do mundo de Descartes e a promoção do progresso industrial. Nas palavras de Comte:

Para a nova filosofia, a ordem constitui sem cessar a condição fundamental do progresso e, reciprocamente, o progresso vem a ser a meta necessária da ordem; como no mecanismo animal, o equilíbrio e a progressão são mutuamente indispensáveis, a título de fundamento ou destinação (COMTE, 1983c, p. 69).

Analisadas as afinidades intelectuais da teoria comtiana com o mecanicismo cartesiano e o ideário burguês, resta ponderarmos a sua influência sobre a educação. Diferentemente de Descartes que não se estende ao debate pedagógico, Comte escreve em “Discurso sobre o espírito positivo” algumas de suas considerações acerca das mudanças necessárias ao processo educativo. Diante do fato do espírito positivo se colocar como a primeira etapa de um projeto de ordenação social, a educação universal, para todos e gratuita faziam parte da mudança em sua obra.

O Positivismo influenciou de maneira considerável a sociedade nos séculos XIX e XX. Tendo em vista que a Educação é uma atividade social, também foi marcada por esta influência. Nas escolas, a influência do positivismo se fez sentir com força devido à influência da Psicologia e da Sociologia, ciências auxiliares da Educação. O positivismo esteve presente de forma marcante no ideário das escolas e na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. O currículo multidisciplinar –

fragmentado – é fruto da influência positivista (ISKANDAR & LEAL, 2002, p. 90).

Guiado pela ideia de ordenação, Comte defendia uma “ordem nos estudos positivos” (COMTE, 1983c, p. 79) que deveria contemplar uma organização didática inspirada na concepção de Molière de “clareza de tudo”. A ordem dos estudos deveria seguir um critério que “Consiste em classificar as diferentes ciências segundo a natureza dos fenômenos estudados, conforme sua generalidade e sua dependência decrescente ou sua complicação crescente” (COMTE, 1983c, p. 91), parâmetro traduzido pelas disciplinas “matemáticas, astronomia, física, química, biologia e sociologia (GIANNOTTI, 1983, p. XIII). Percebe-se assim que sua sociologia é um resultado da compreensão das ciências exatas, cuja lógica então é aplicada à organização de uma sociedade racional, industrializada e harmônica.

A afinidade entre os pensamentos aqui comentados e sua capilaridade nas sociedades ocidentais a partir do fim da Idade Média proporcionam a consolidação de uma notável instituição: a ciência moderna. O estímulo da racionalidade humana, o uso do método científico, a empiria dos estudos científicos, a busca das leis universais, a ordenação do saber são características desta instituição que atribui a si o mérito do conhecimento verdadeiro e útil à humanidade – a especulação filosófica ou a contemplação divina permanecem em degrau inferior a missão científica. A consequência da apreensão do mundo pelo molde científico prometia, assim, a destinação a superação dos grandes problemas da humanidade.

Ocorre que, consolidadas a ciência moderna e o capitalismo industrial, persistem no século XXI mazelas que parecem imunes aos remédios prescritos pela modernidade. Nesse sentido, no subtópico seguinte analisaremos a crítica feita por Boaventura de Sousa Santos acerca dos equívocos cometidos pelo conhecimento produzido pela ciência moderna e as consequências deletérias proporcionadas ativamente por essa racionalidade cujas origens atribuímos à Revolução Científica e o desenvolvimento guiado por movimentos intelectuais influentes como o positivismo científico.

2.2 A CRÍTICA À INDOLÊNCIA DA CIÊNCIA MODERNA E A CONSTATAÇÃO DE SUA CRISE PARADIGMÁTICA

Apesar do entusiasmo compartilhado pelo racionalismo cartesiano do século XVI na busca pelo conhecimento verdadeiro e do determinismo do positivismo comtiano do século XIX no progresso da humanidade, os séculos XX e XXI apresentaram experiências incompatíveis às expectativas criadas para a humanidade.

A valorização da razão abstrata ou sua combinação com a observação certamente impulsionaram a transformação material do mundo e, ao fazerem, permitiram que o homem se libertasse de obstáculos antes insuperáveis. A título de exemplo, Medicina e Farmácia foram responsáveis pelo aumento da expectativa de vida humana e a indústria da energia permitiu o início da superação das distâncias terrestres que a indústria da informática consolidou.

Entretanto, o mesmo não pode ser dito em nome das transformações na vida humana. A mesma racionalidade criteriosa e, portanto, hierarquizante não evitou o genocídio dos nativos americanos, o extermínio de várias culturas africanas e asiáticas cujos territórios foram repartidos entre colonizadores europeus e norte-americanos, assim como não impediram conflitos aterradores como as Grandes Guerras, realizadas em nome do progresso.

Sobre o que chama de “as promessas da modernidade” (SANTOS, 2002a, p. 23), Santos argumenta que considerados os valores da igualdade, liberdade e paz perpétua não é possível ignorar seu descumprimento massivo. Para provar seu ponto de vista, Santos relaciona que, em termos igualitários, entorno de 20% da população mundial controla e consome mais de 75% da produção e da energia elétrica geradas pela humanidade; sob o prisma da liberdade, quinze milhões de crianças trabalham em regime de cativeiro ao redor do globo; além disso, a concretização da paz perpétua se vê cada vez mais distante se consideramos o crescimento da população mundial em 3,6 vezes entre os séculos XVIII e XX e o compararmos com aumento de 22,4 vezes o número de mortos em guerras (SANTOS, 2002a, pp. 23-24).

Dado o descumprimento das promessas modernas, autores como Boaventura de Sousa Santos publicariam durante a década de 1980 críticas como “Um discurso sobre as ciências” que identificam problemas básicos na visão de mundo que a modernidade construiu. Em outras palavras, o autor aponta problemas de ordem epistemológica presentes desde as obras revolucionárias como a de Descartes até o positivismo comtiano e explica de que forma se construiu um conhecimento que ativamente proporciona grandes males da humanidade, além de sinalizar sua crise paradigmática.

Para o autor, o debate em questão apresenta não só relevância do ponto de vista da coerência teórica, mas também apresenta implicações na vida cotidiana, principalmente, das populações periféricas. Como Santos aponta, o mérito que distingue o debate moderno sobre o conhecimento científico é

o facto de a ciência moderna ter assumido a sua inserção no mundo mais profundamente do que qualquer outra forma de conhecimento anterior ou contemporânea: propôs-se não apenas compreender o mundo ou explicá-lo, mas também transformá-lo (SANTOS, 2010, p. 138).

Dada relevância do potencial transformador da ciência na modernidade, faz-se igualmente importante seu debate crítico como o guiado por Santos. Nesse sentido, importa começá-lo pela defesa da neutralidade e da instrumentalidade do conhecimento científico, que se justifica pelo fato de buscar a verdade por meio da razão, característica imanente a todo ser humano, e fazê-lo por meio de métodos que garantem o resultado lógico da investigação científica, ou seja, impedem a parcialidade da investigação.

Em contraposição ao que defende a ciência moderna, é possível atribuir a sua investigação a “contaminação” por axiomas, dentre os quais, a certeza da verdade se apresenta como o mais latente. O valor da verdade faz com que o cientista moderno veja o mundo sob uma perspectiva binária, ou seja, uma visão dividida entre verdadeiro e falso, racional e irracional.

Sob esse aspecto Santos destaca a contraposição feita pela ciência entre conhecimento científico e senso comum: “A ciência moderna construiu-se contra o

senso comum que considerou superficial, ilusório e falso” (SANTOS, 1988, p. 70). Trata-se da herança grega acerca do conhecimento que é notada na oposição entre episteme e doxa na obra de Platão, cuja contrariedade ao trabalho dos sofistas antigos, considerados os precursores da advocacia contemporânea, proporciona o pano de fundo desse trabalho intelectual. Por venderem a capacidade da articulação do discurso e da defesa de diferentes interesses, Platão acusava os sofistas de serem manipuladores de meras opiniões e não estariam imbuídos na busca pela verdade, portanto, faziam um desserviço à cidade. O homem deveria estar incumbido da busca da verdade ou da episteme.

Epistemologia – do grego episteme – designa, na filosofia de Platão, a esfera mais alta do conhecimento [...] e constitui a teoria do conhecimento que hoje chamar-se-ia científico, um tipo especial de conhecimento, que se pretende verdadeiro, racional sistematizável, transmissível, etc (ADEODATO, 2019, p. 38) .

Nesse sentido, a doxa, a opinião, esfera falsa e de aparente conhecimento, contrasta a mesma separação binária feita pela ciência moderna, que no polo da ilusão e da falsidade coloca o senso comum. Baseado em evidências imediatas e desestruturado, o senso comum se reveste da imprecisão e da subjetividade, portanto, conhecimento descartável para os cientistas modernos. Ocorre que a imprecisão e a subjetividade são inerentes à humanidade (e, conseqüentemente, às humanidades acadêmicas), motivo pelo qual a ciência moderna se caracteriza por mais uma dicotomia, dessa vez, entre homem e natureza. A natureza, exterior ao homem, imutável porque existe independentemente dele, inspira a confiança do cientista que vacila diante de sua própria falibilidade.

Obtém-se dessa dicotomia a separação entre sujeito e objeto que, ao atribuir a segurança cognitiva ao segundo, condena a contemplação e a passividade do homem em relação ao mundo e lhe atribui o papel de desbravador da verdade. Nos moldes positivista, seu horizonte é o desvelamento das leis que regem a natureza e, assim, pode manipular e prever seu comportamento.

Por esse motivo Santos destaca da ciência moderna, principalmente, seu mecanicismo e determinismo. Ao julgar a natureza como algo completo que pode ser entendido por partes por meio da linguagem da matemática (como as máquinas), o

cientista moderno acredita que está diante do fim da história, afinal, controla o futuro e só precisa repetir o presente para atingir suas ambições. Seu conhecimento independe do tempo e do espaço, pressupõe a ordem e a estabilidade do mundo e suas leis exploram as causas dos fenômenos, portanto, ignoram os fatores desviantes da história e se concentram na explicação do como funciona ao invés do porquê funciona.

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim) (SANTOS, 1988, p. 51).

Dada a conveniência entre o determinismo mecanicista e as pretensões burguesas, a ciência moderna, assim, constitui-se em instituição e o prestígio de sua racionalidade dedicada à natureza, pouco a pouco, escorre para o estudo da sociedade – Comte, como apontamos anteriormente, utiliza o termo Física Social para determinar o esboço do que hoje chamamos de Sociologia.

No mesmo sentido, muitas outras esferas do conhecimento foram fundadas no século XIX e, imbuídas do espírito positivista segregacionista e detentor da verdade, revestiram-se das características da ciência moderna. Nesse sentido, Gardner relata que “Os esforços para instituir a psicologia como ciência iniciaram com seriedade na segunda metade do século XIX, com estudiosos Wilhem Wundt na Alemanha e William James nos Estados Unidos [...]” (GARDNER, 1994, pp. 11-12).

O autor ainda nos informa que a relação entre filosofia, medicina e psicologia, incomodava os pretensos psicólogos científicos, por assim dizer. Nesse sentido, distanciaram-se de qualquer metafísica ou de estudos experimentais com o cérebro humano e se concentraram na descoberta das “leis de faculdades mentais” (GARDNER, 1994, p. 12).

Como anotamos anteriormente sobre a contribuição de Iskandar e Leal, a Psicologia se torna influente sobre a educação a partir do século XIX, portanto, suas perspectivas

científico-positivistas também são conduzidas ao processo de aprendizagem. O exemplo mais significativo da contribuição desse campo do conhecimento científico moderno é a testagem da inteligência. Segundo Gardner,

Pelo menos até anos recentes, a maioria dos psicólogos concordaria com a avaliação de que a testagem de inteligência era a maior contribuição da psicologia, sua principal proposição para a utilidade social e uma importante descoberta científica em seu próprio direito (GARDNER, 1994, pp. 12-13).

Como é possível notar, os estudos sobre psicologia na educação obedecem aos ditames da cientificidade objetiva, parametrizada e quantificável matematicamente por delimitar o grau de inteligência dos seres humanos.

Entretanto, em “Um discurso sobre as Ciências”, Santos enumera uma série de problemas hoje encontrados com a suposta segurança proporcionada pela ciência. O autor apresenta argumentos em prol de uma profunda e irreversível crise paradigmática, resultante de uma combinação de condições sociais e teóricas e que apresenta 4 principais fragilidades desse modelo de ciência.

Sobre a primeira fragilidade, referente às condições teóricas, Santos observa que a crise e as “insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou” (SANTOS, 1988, p. 54). Nesse sentido, ao explorar os seus limites, proporcionou a revelação de suas fragilidades das quais o primeiro a destacá-las foi Albert Einstein. Ao determinar que “a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada pode ser tão somente definida” (SANTOS, 1988, p. 54), o físico teórico apontou a arbitrariedade que a ciência é capaz de realizar e colocou em xeque o tempo e espaço absolutos de Newton.

Lembremo-nos, como anotado acima por Marcondes, que Newton foi responsável pela consolidação do mecanicismo iniciado por Descartes, afinal, integra diferentes teorias da Revolução Científica, de cálculos às observações e experimentos, nesse sentido, o abalo da teoria newtoniana implica o desmoronamento de parte significativa da racionalidade moderna.

A segunda fragilidade veio por meio dos avanços da mecânica quântica no campo da microfísica. “Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (SANTOS, 1988, p. 55). Essa descoberta faz com que o rigor das leis da física que tanto inspiraram Descartes e Comte seja considerado probabilístico, não absoluto. Além disso, já que a medição dos objetos os transforma, também não podemos continuar a acreditar no mecanicismo newtoniano, afinal, se não podemos medir em partes, não podemos afirmar que o universo é uma soma de partes ou mesmo dividi-lo para melhor observar. E, ainda, vê-se relativizada a distinção sujeito/objeto que “perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um continuum” (SANTOS, 1988, p. 55).

A terceira fragilidade é representada pelo teorema da incompletude e pelos teoremas sobre a impossibilidade que questionam o rigor da Matemática: “[...] é possível formular proposições indecidíveis, proposições que se não podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o caráter não-contraditório do sistema” (SANTOS, 2010, p. 55). Nesse sentido, vê-se fragilizado o elogio dos pensadores revolucionários que dedicavam à matemática o papel de linguagem da natureza.

A quarta e última fragilidade vem da teoria das estruturas dissipativas de Prigogine e o princípio da "ordem através de flutuações" cuja importância

[...] está na nova concepção da matéria e da natureza que propõe, uma concepção dificilmente compaginada com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 1988, p. 56).

Importante compartilhar, aqui, que Santos afirma não se tratarem de teorias isoladas, mas, ao contrário, fazem parte de um movimento que ainda revela duas facetas sociológicas: essa reflexão crítica realizada em conjunto tem sido feita pelos próprios cientistas e ela é conduzida considerando questões que antes eram relegadas somente aos sociólogos (como a análise das condições sociais na produção de conhecimento).

Nesse sentido, para devidamente caracterizar as consequências deletérias dessa racionalidade moderna, Santos cunha o termo “razão indolente”, termo que tenta representar a apatia dessa racionalidade em face dos problemas contemporâneos e que pode ser entendido a partir de três pontos.

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, essa riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como conhecemos (SANTOS, 2010, p. 94)

Ao se isolar sobre objetos de estudos que seus métodos conseguem compreender, a ciência moderna ignora a experiência social oriental ou mesmo aquelas realizadas no ocidente, porém, sem a obediência aos seus critérios cognitivos. Esse desperdício de vivências importa no desperdício de soluções mais adequadas para problemas que este conhecimento revolucionário, mas relativo, não responde adequadamente, o que, na visão de Santos, merece a fundação de uma nova ciência social desvinculada dos preceitos modernos que a fundou. Para compreender melhor o que denomina de indolência, Santos divide o conceito em quatro dimensões, quais sejam

[...] a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar matéria prima; e a razão proléptica que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2010, p. 95)

A impotência a que Santos se refere pode ser analisada nas correntes determinista e realista da filosofia que, por defenderem que a governança da realidade se faz a partir da lógica entre causa-efeito e que a matéria existe independentemente da consciência humana, respectivamente, nada é possível fazer além de se dedicar a compreensão a partir da lei de causa-efeito dos movimentos e desvelar a identidade da matéria que aguarda ser destrinchada (SANTOS, 2002b, p. 240).

Por sua vez, a arrogância moderna é exemplificada pelas ideias do livre-arbítrio e do construtivismo, as quais, respectivamente, defendem a supremacia do ser humano e sua autonomia para a tomada de decisões em relação a seu próprio destino e seu papel ativo enquanto sujeito que intervém e constrói a realidade (SANTOS, 2002b, p. 240).

O caráter proléptico, por seu turno, representa teoria do fim da história enquanto movimento cambiante e imprevisível. Crente no domínio da natureza, a razão indolente se conforta na repetição do presente para o aperfeiçoamento da realidade que entende desvendada. Nesta teoria, o curto prazo prevalece sobre o longo prazo e a predominância da visão burguesa de mundo se estabelece automática e infinita (SANTOS, 2010, p. 51).

Por fim, dado o viés epistemológico que trilhamos até aqui, vale destacar a expressão metonímica da indolência, a qual, assim como a figura de linguagem, representa a tentativa de fazer com que o conhecimento científico se passe como gênero quando, na verdade, constitui uma espécie. Sua pretensão hegemônica proporciona o que Santos denomina monocultura do saber, afinal, recusa outras formas de sabedoria e promove o que o autor chama de epistemicídio ou assassinio do conhecimento.

As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares. Nos casos mais extremos, como o da expansão europeia, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio (SANTOS, 2010, p. 87)

Analisemos, assim, no próximo capítulo de que maneira o conhecimento produzido pela modernidade reflete a monocultura e o epistemicídio trabalhados por Santos. Sua crítica epistemológica demonstra um conhecimento falível e impotente frente as diferentes realidades sociais, entretanto, arrogante o suficiente para reclamar um caráter absoluto que não mais se sustenta. Além disso, insta analisar a forma com que o conhecimento moderno e seu paradigma influenciaram as ditas ciências humanas, especificamente por meio do exemplo do Direito, assim como a formação dos cursos jurídicos brasileiros.

3 OS REFLEXOS DO CONHECIMENTO MODERNO SOBRE O DIREITO E A EDUCAÇÃO JURÍDICA: O POSITIVISMO JURÍDICO E A CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS

3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO-MODERNO E A PROPOSTA DO CONHECIMENTO E DA EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO

As promessas realizadas pela ciência moderna até o século XIX não se concretizaram. Ao tentar compreender o motivo desse fracasso, Boaventura de Sousa Santos começa pela identificação de fragilidades de ordem epistemológicas, quais sejam: a imparcialidade, a utilidade das medições e parametrizações, a falibilidade da matemática e uma nova concepção desordenada da matéria.

Apesar de sua falibilidade, a ciência moderna se desenvolveu para ser uma instituição de interpretação e transformação material da realidade. Nessa trajetória de consolidação, conviveu com duas espécies de conhecimento, quais sejam, o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Santos ressalta que o conhecimento-regulação coexistiu com a forma emancipatória de conhecer, principalmente nas primeiras décadas em que a burguesia lutava pela quebra dos grilhões que a Igreja colocava sobre sua visão de mundo. Entretanto, depois da conquista do poder com a afirmação da Revolução Industrial, os últimos 200 anos – período que se estende entre o positivismo oitocentista e os dias atuais – apresenta o predomínio do primeiro sobre o segundo.

[...] o conhecimento-regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento-emancipação: a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância. Este desequilíbrio a favor do conhecimento-regulação permitiu a este último recodificar nos seus próprios termos o conhecimento-emancipação. (SANTOS, 2002a, p. 79)

Todo conhecimento se caracteriza por uma trajetória entre ignorância e saber, portanto, distinguem-se pelo modo como se caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um ao outro (SANTOS, 2002a, p. 78). Nesse sentido, regulação e emancipação diferem quanto seus pontos de partida e chegada: enquanto a regulação apresenta o caminho entre o caos e a ordem, a emancipação apresenta a trajetória entre colonialismo e solidariedade.

A organização do conhecimento-regulação entre caos e ordem provem da concepção racionalista e empirista da ciência moderna que entende a origem do conhecimento a partir do intelecto humano – como melhor se encaixa Descartes – ou dos dados da realidade material que os sentidos humanos são capazes de captar – como melhor se classifica Comte. Há uma dimensão individualista da produção do conhecimento regulador porque seu empreendimento depende apenas da posse do indivíduo da razão ou dos sentidos. Por sua vez, o conhecimento-emancipação ressalta a influência da vida social sobre a produção do conhecimento como em Santos, por exemplo, resta-se alheio ao debate da origem racional ou empírica do conhecimento, pelo fato de asseverar que só existe conhecimento em sociedade, elemento ignorado pela ciência moderna (SANTOS, 1988, p. 60).

Além do individualismo, o conhecimento-regulação também é caracterizado pelo mecanicismo, perspectiva que acredita na dispersão desordenada das peças que compõem a realidade, motivo pelo qual o indivíduo deve se dedicar a sua ordenação para proporcionar atributos como a verdade, segurança, a clareza e a transmissibilidade. Por sua vez, para a perspectiva emancipatória, consideradas as falibilidades epistemológicas acima apontadas, assim como o não-cumprimento de suas promessas, o caos é melhor compreendido como complexidade ou multiplicidade. O caos nada mais seria do que um produto criado pela propaganda pejorativa da ciência moderna para desacreditar conhecimentos diferentes daqueles que não se submetem ao seu dogmatismo e evitar a multiplicidade de perspectivas sobre o saber da humanidade.

Nesse sentido, para a emancipação não é pertinente compreender a realidade a partir do caos à ordem, mas da posição de opressão de determinado saber à ponte construída solidariamente entre opressor e oprimido. Além do pressuposto da produção social de todo conhecimento, o conhecimento-emancipação é marcado pela opressão típica do contexto social do colonialismo. Santos se refere a esse fenômeno como monoculturalismo ou monocultura do saber, entendidos como o desdobramento de um conhecimento-regulação que se coloca de maneira valorosa em posição superior a qualquer outro e promove ativamente o silêncio daqueles que não se submetem ao seu método de conhecimento (SANTOS, 2010, p. 102). A promoção do

silêncio de saberes acarretou, também, a ocultação de outras culturas como a partilhada pelos nativos americanos quando da colonização da América.

O colonizador (sujeito) se impõe sobre o colonizado (objeto) de forma a conformá-lo em acordo com seus valores e, conseqüentemente, sua visão sobre o conhecimento, sem qualquer consideração da visão de mundo de quem oprime. Daí que o conhecimento-emancipação entende a ignorância como a imposição, opressão ou colonização e o saber como a solidariedade entre dois sujeitos mutuamente respeitados e imbuídos da ideia de complementariedade dos saberes. O respeito deriva da compreensão que nenhum saber ou ignorância é absoluta e que a comunicabilidade entre saberes é a melhor forma de se produzir o conhecimento.

A lógica dualista que define a investigação científica entre sujeito ativo e objeto passivo se explica pelo purismo do objeto cognoscido e tem como efeito a ideia de submissão deste em relação àquele. Não se atinge a ordem com a contaminação do objeto pelo sujeito cognoscente da mesma forma que ela não é atingida sem a dominação. Ao contrário, o conhecimento-emancipação não vê separação rígida entre sujeito e objeto, porque atento à implicação do sujeito na construção do conhecimento, reconhece que não há produção de conhecimento que não esteja orientada pelo sujeito e concebe seu trabalho cognoscente como um caminho que inicia por um estado colonizado por experiências passadas, segue por um trajeto de compreensão da seletividade do objeto e da autorreflexão do sujeito neste último, até consolidação da solidariedade.

Ao final do processo de conhecimento, não se fazem afirmações absolutas e imutáveis sobre o objeto, mas afirmações temporárias e solidárias do sujeito para com o objeto. Temporárias porque o tempo altera as condições da vida e solidárias porque o sujeito vê como resultado do processo de conhecimento um reconhecimento de si. Ele, sim, contamina ou colabora, a depender do ponto de vista, para uma realidade que é também fruto da sua percepção de mundo, portanto, também considera o objeto como sujeito em sentido estrito.

Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos

tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SANTOS, 1988, p. 30).

Como se percebe, a investigação realizada a partir desses dois tipos de conhecimentos detém perspectivas muito diferentes, o que revela a adoção de paradigmas próprios. Enquanto o conhecimento-regulação representa o paradigma do conhecimento verdadeiro, útil e progressista, o conhecimento-emancipação concebe o conhecimento prudente para uma vida decente.

A prudência se apresenta como a orientação da produção de conhecimento emancipatório em reação à atividade científica irresponsável que em nome do progresso proporciona ativamente consequências deletérias às populações periféricas e ao meio ambiente. Santos denomina essa postura de “peritagem heroica” (SANTOS, 2002a, p. 31).

A peritagem heroica é o fenômeno da atribuição do heroísmo ao cientista moderno que, mediante o cenário da profissionalização diante do qual é colocado, ativamente percorre um caminho adequado para revelar conhecimentos úteis a humanidade. A ciência moderna leva ao extremo as discrepâncias entre capacidade de ação e capacidade de previsão (causa e consequência) ao dedicar suas técnicas a sistemas sociais cada vez mais complexos. Para evidenciar essa afirmação podemos nos reportar à descoberta de inúmeros fenômenos como a invenção do avião de transporte e a sua conversão militar utilizada na Primeira Grande Guerra, o fenômeno do nazismo alemão que “sob as capa dos valores universais autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma ‘raça’ de um sexo e de uma classe social” (SANTOS, 2002a, p. 30), ou à mecanização da produção que leva ao desequilíbrio entre demanda e oferta de emprego.

Ocorre que, analisadas a ignorância ou a desconsideração da ciência moderna sobre o descompasso entre as possibilidades de ação e as consequências de seus feitos, o caráter valoroso do cientista é abalado pela irresponsabilidade de sua prática. Por não assumir sua incapacidade de previsão das consequências negativas e, portanto, não

trabalhar para reduzir riscos de sua atividade, faz do aceite das consequências, sejam elas quais forem, coragem.

Diferentemente, “[...] o conhecimento-emancipação conquista-se assumindo as consequências do seu impacto. Daí que seja um conhecimento prudente finito que mantém a escala das ações tanto quanto possível ao nível da escala das consequências” (SANTOS, 2002a, p. 32). Atitude similar ao pragmatismo, a prudência imputa ao sujeito cognoscente uma análise da realidade que parte das consequências do conhecimento pretendido, do grau de precisão do julgamento que faz sobre a distância entre os atos e as consequências. A proximidade entre as ações e de seus desdobramentos deve ter a primazia como critério de decisão da intervenção sobre o real.

Essa preocupação com as consequências da produção do conhecimento leva Santos a mais uma categoria teórica: a do conhecimento edificante em detrimento do conhecimento técnico da ciência. O tecnicismo científico tem como consequência duas características indesejadas para o homem pós-moderno: o conhecimento conforme e sua finalidade ensimesmada. A técnica se submete ao conhecimento científico e o reproduz fidedignamente, sem grande inovação ou criticidade, portanto, conformado. Além disso, a finalidade da técnica é a produção conhecimento como um fim em si mesmo, ou seja, faz-se, inclusive em detrimento do sofrimento humano. Por sua vez, a aplicação edificante coloca a vida decente do homem como pauta crítica de sua produção, portanto, motiva a ação rebelde contra a violação da decência, assim como a estabelece como finalidade última de seu propósito, buscando evitar o sofrimento da humanidade.

A condição indecente sobre a qual grande parte da humanidade se encontra submetida, como notamos no tópico anterior, serve assim de mola propulsora para a teoria de Santos que acusa a ciência moderna de produzir ativamente as condições para a manutenção desse estado de indecência. Para combater a invisibilização promovida pela ciência moderna em relação aos saberes colonizados, ou seja, para o combate à razão metonímica mencionada acima, Santos prescreve o procedimento de investigação denominado sociologia das ausências. Segundo Santos, somente a partir do resgate do passado ausente resultante da atuação epistemicida do colonizar,

é possível se fazer o conhecimento edificante. Essa atividade arqueológica tem como vantagem o resgate de figuras desestabilizadoras e ultrajantes que despertam a não conformação e a rebeldia, como consequência, proporcionam alternativas baseadas no passado oprimido para o presente (SANTOS, 2010, p. 83).

“A sociologia das ausências opera substituindo as monoculturas por ecologias” (SANTOS, 2010, p. 105), cuja dimensão epistemológica se traduz na ideia de ecologia de saberes, ou seja, de um conjunto de epistemologias criadas a partir das culturas subalternizadas juntamente à ciência moderna e contra sua hegemonia. Essa proposta plural de epistemologias não implica no relativismo, ou seja, com a pretensão da convivência de diferentes saberes não se está afirmando que todos os saberes são igualmente válidos. A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes de permitir uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique de antemão tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna (SANTOS, 2010, p. 108).

Entretanto, a indignação com o passado desperdiçado pela opressão do colonizador deve ocorrer em paralelo ao compromisso com as experiências contra hegemônicas do presente, daí que se apresenta outro procedimento de combate ao paradigma moderno, a sociologia das emergências. Esse procedimento se concentra em analisar aquilo que emerge no presente como possibilidade de futuro plural e concreto. Enquanto o caráter proléptico da razão indolente projeta o futuro sobre um tempo expandido e progressista, ou seja, um futuro infinitamente maior do que o presente cuja expectativa é a melhoria da vida humana guiada pelo progresso, a sociologia das emergências contrai o futuro e o analisa sob a ótica da cautela, do cuidado, da prudência. A ideia de progresso esconde a discrepância entre riscos e conquistas, portanto, a desmistificação desse ideário passa pela sua contração e cautela.

Como se percebe, tanto a sociologia das ausências quanto a sociologia das emergências valorizam o presente, entretanto, a primeira se faz com as alternativas do passado e a segunda projeta as alternativas do futuro. No mesmo sentido, ambas trazem em si a ideia de pluralidade, o que nos leva a indagar como é possível dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo e apresentar uma alternativa a teoria dominante? A resposta para essa pergunta está, em Santos, na ideia de

tradução, “[...] procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências” (SANTOS, 2010, pp. 123-124).

Sobre o trabalho de tradução entre saberes, esta assume a forma de uma hermenêutica diatópica, entendida como “[...] trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2010, p. 124). Santos, dessa maneira, prescreve uma forma do investigador se colocar em diferentes topoi para compreender as insuficiências recíprocas de diferentes culturas por meio do diálogo.

A opressão nas relações humanas e a relevância do diálogo também é captada pelo filósofo da educação Paulo Freire em sua investigação sobre relação opressor-oprimido da sociedade brasileira da década de 70 e, mais especificamente, no processo de educação formal chamado de educação bancária.

A obra “O fim do império cognitivo” de Santos nos ajuda a compreender a relação entre a construção teórica desses dois autores, cujo reconhecimento faz pelas palavras de Santos ao delimitar que sua proposta de epistemologias construídas no Sul e para o Sul, ou seja, libertando-se da opressão do paradigma moderno de ciência como produção de conhecimento-regulação a partir dos centros capitalistas, ganha força na dimensão pedagógica a partir de Freire.

No plano intelectual, elas não seriam possíveis sem duas propostas que revolucionaram a pedagogia e as ciências sociais no final da década de 1960 e ao longo da década de 1970: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a investigação participativa (IAP) de Orlando Fals Borda. Esses dois pilares portentosos contribuíram decisivamente para a formulação das epistemologias do Sul (SANTOS, 2020, pp. 355-356)

A partir do reconhecimento do movimento histórico de humanização-desumanização a que a sociedade submete os indivíduos, Freire idêntica que, ao momento da publicação de “Pedagogia dos oprimidos”, era necessária a potencialização da humanização.

O debate que Freire proporciona nessa obra começa por lembrar a discussão que perpassa todo esse primeiro capítulo: o homem como objeto do conhecimento. “Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema” (FREIRE, 2020, p. 39).

Assim como Santos, o qual valoriza as experiências dadas fora dos grandes centros mundiais no convívio com culturas não-hegemônicas, Freire também faz referência a uma teoria criada a partir da valoração empírica de parcelas não-hegemônicas da população.

As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo (FREIRE, 2020, p. 33)

O filósofo brasileiro parece reportar ao mesmo problema de Santos que reconhece que no conhecimento científico, rígido, apartado do sujeito, purificado e dedicado a invariabilidade da natureza, eventualmente, encontra sua limitação, apresenta uma crise paradigmática e retorna ao homem.

Entretanto, apesar de reconhecer as duas possibilidades, Freire ensina que a vocação ontológica do ser humano é humanizar-se: “[...] a desumanização, mesmo que fato concreto da história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos” (FREIRE, 2020, p. 41).

O autor apresenta, assim, a relação que explica e justifica a criação de sua pedagogia: a relação opressor-oprimido que impulsiona a desumanização de ambos e projeta uma realidade distorcida da vocação ontológica do homem, portanto, que faz necessária uma pedagogia que rompa com essa distorção. Para Freire, ele deve pertencer ao oprimido, visto que “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 2020, p. 41). O poder dos opressores “quase sempre se expressa em falsa generosidade” (FREIRE, 2020, p. 41) ao lado que o os oprimidos são a categoria mais indicada para entender

radicalmente o significado terrível de uma sociedade opressora e, portanto, lutar por uma libertação autêntica.

A realização da libertação, portanto, também não decorre naturalmente ou ao acaso, mas pela “práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2020, p. 43). Pensada para um projeto revolucionário, a pedagogia do oprimido se situa no seu primeiro momento chamado em que se realizam “trabalhos educativos”, processo que envolve o “[...] problema da consciência oprimida e da consciência opressora; dos homens opressores e dos homens oprimidos, em uma situação concreta de opressão” (FREIRE, 2020, p. 57).

Freire acredita que os opressores, nesse movimento de libertação, sentir-se-iam como oprimidos, porém, uma identificação impertinente quando comparada aos “milhões de pessoas que morrem de fome, dor, tristeza, desesperança” (FREIRE, 2020, p. 61). É que essa é a forma de compreender o mundo da classe dominadora “Sem a posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens os opressores não se podem entender a si mesmos” (FREIRE, 2020, p. 63) e para isso “transforma tudo a seu poder de compra” fazendo do “dinheiro é a medida de todas as coisas” (FREIRE, 2020, p. 63).

Em consonância com o entendimento de Santos, essa compreensão de si enquanto sujeitos que dominam, os opressores se utilizam da ciência e conhecimento moderno para permanecerem opressores, “Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora, com a qual manipulam e esmagam” (FREIRE, 2020, p. 65).

Neste ponto, o conhecimento científico, assim como analisado por Santos, torna-se instrumento de opressão. Enquanto Santos determina que o capitalismo, colonialismo e o patriarcado são os três pilares que fazem uso da ciência para tal, a visão de Freire se restringe a situação de classe, porém, apesar da diferença, a premissa se apresenta nos dois pensamentos.

Tal como em Fals Borda e Paulo Freire, a contradição entre opressores e oprimidos é fundamental nas epistemologias do Sul, mas a caracterização da dominação que a sustenta é agora mais complexa. Para eles, o modo de dominação principal, se não mesmo único, é o capitalismo, enquanto para as epistemologias do Sul a dominação tem três pilares: capitalismo, colonialismo e patriarcado [...] (SANTOS, 2020, p. 363)

Assim, para que não se reverta em opressão, esses trabalhos educativos sempre devem ser feitos por meio do diálogo com os oprimidos, portanto, não devem ser feitos para os oprimidos. Freire identifica uma prática deletéria que impede a realização de um trabalho libertador: a educação bancária.

O diálogo em Freire é tido como a essência da educação como colaboração para a liberdade, nesse sentido propõe ao leitor a superação de uma educação fundada no silêncio do educando como critério de sua valorização.

Antes de pensarmos em diálogo, Freire nos leva a entender de que forma as palavras devem ser entendidas a partir de dois elementos constitutivos: ação e reflexão. Para o autor “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2020, p. 107). Palavras inautênticas, em Freire, ou valorizam demasiadamente a ação, portanto, conformam-se como ativismo, ou o fazem em relação à reflexão, portanto, torna-se palavrearia e sua opacidade gera a alienação.

Lembremo-nos que na atividade de humanização, compreendidos os temas de sua época, as tarefas dos homens são voltadas à ação transformadora do mundo, tarefa que é direito de todos os homens, por isso não pode ser feita isoladamente sob pena de apropriação indevida. Neste ponto ingressa, para além da ideia de palavra, o conceito de diálogo. A palavra que é reflexão, mas também ação é titularidade de cada homem, portanto, necessita do diálogo para que não se conforme em opressão.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2020, p. 109).

A educação bancária, carente de diálogo, caracteriza-se por uma relação educador-educando de identidade com a de opressor-oprimido. Trata-se de uma relação fundamentalmente narradora, dissertadora, ou seja, cuja maior característica é a sonoridade proporcionado pelo agente educador. Observa-se nela uma tendência a petrificação, afinal, “fala da realidade como algo parado estático, compartimentado e bem-comportado” (FREIRE, 2020, p. 79). Fala, portanto, de retalhos como se desconectados da totalidade.

Assim como envelopes que recebem depósitos, os educandos são avaliados enquanto a docilidade com que os recebem e os educadores pela quantidade que conseguem depositar. Homens, aqui, são considerados grandes arquivos inertes que tem por função armazenar e, quando solicitados, apresentarem as informações da maneira mais fidedigna possível a originalmente arquivada.

Uma característica deste “depósito” é a generosidade com a que é feito, algo como uma doação. Esse ato generoso, por sua vez, “se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2020, p. 81). Nesse sentido, o critério de docilidade do educando representa uma premiação pela adaptação ou de ajustamento à realidade. Trata-se de estímulo à passividade para a preservação da ingenuidade.

Esse processo educativo, nas palavras de Freire, “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 2020, p. 84). A adesão à realidade é o contrário do que a educação libertadora pretende. Imbuídos numa relação de opressão a educação de, na verdade, “transformá-la para que possam fazer-se para si” (FREIRE, 2020, p. 85).

Por fim, nos vemos em um ciclo ao nos depararmos com a conclusão de Freire de que a educação bancária implica a “falsa visão dos homens. [...] Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2020, p. 87). Como se percebe, a educação bancária estimula a visão mundo racionalista, mecanicista, positivista.

Por assim ser, a visão de Santos sobre a educação emancipadora não poderia ser mais diferente. Até este momento nos dedicamos a explicar a crítica epistemológica de Boaventura de Sousa Santos. Essa atividade implica explicar os equívocos da compreensão do mundo a partir do paradigma moderno assim como as vantagens do paradigma prudente para uma vida decente. Entretanto, a obra de Santos não se contém à epistemologia, mas se alastra para o debate acerca da educação. Dada a afinidade de seu debate ao tema desse trabalho, trataremos aqui de sua perspectiva sobre o papel da universidade no século XXI e de seu projeto de educação emancipadora.

Em primeiro lugar, sobre o papel da universidade na contemporaneidade, Santos, assim como denuncia a crise do paradigma epistemológico da modernidade, também nos apresenta o fenômeno da crise universitária. Cada vez mais demandada por Estado e sociedade, a universidade não parece preparada para enfrentar os desafios (SANTOS, 1999, p. 163), afinal, se encontra idealizada sob a égide dos preceitos modernos.

A história da universidade a partir dos países centrais demonstra como ela se tornou lugar privilegiado da produção da alta cultura e do conhecimento científico no século XIX (SANTOS, 1999, p. 166). A finalidade última da universidade, portanto, não deixa de refletir características marcantes do conhecimento científico moderno: “A busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação e a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna (SANTOS, 1999, p. 163). Santos nos aponta os três grandes objetivos dessa instituição, quais sejam, a investigação (sistemática para chegar à verdade), a promoção de um centro de cultura para a educação do homem como um todo (já que a verdade é maior que a ciência) e transmissão da verdade (SANTOS, 1999, p. 164).

Esses objetivos nos sugerem a ideia da unidade do conhecimento, entretanto, as crises de hegemonia, de legitimidade e institucional apontam a necessidade de novas finalidades e objetivos. A crise da hegemonia da universidade se inicia nos anos sessenta dada a falta de sintonia com as exigências sociais emergentes expressa por

alguns pressupostos dicotômicos como alta-cultura e cultura popular, educação e trabalho, teoria e prática, universidade e produtividade universidade e comunidade.

Em relação a alta-cultura e cultura popular, Santos nos ensina que a primeira é uma cultura-sujeito enquanto a segunda uma cultura-objeto, mais adequada ao fenômeno de massas cuja lógica de produção e distribuição não foi captada pelo centro universitário fazendo com que perdessem a centralidade na produção da cultura (SANTOS, 1999, p. 168). Por sua vez, sobre educação e trabalho o autor aponta que a centralidade deste na vida pós-industrial não foi acompanhada pela universidade que tem dificuldade em captar as necessidades e sinais de seu mercado produtivo e, portanto, perde espaço para instituições de menor dimensão, maior flexibilidade e proximidade com o espaço da produção (SANTOS, 1999, p. 170). Quanto aos apontamentos relativos à teoria e prática, lembra que orientada para a investigação desinteressada, a universidade se concentra nos aspectos teóricos e desconexos com a realidade, motivo pelo qual nos anos setenta se viu abalada sua relevância econômica, social e política (SANTOS, 1999, p. 173). Sobre universidade e produtividade, nos atenta para o fato de que a primazia da investigação básica perdeu prestígio frente a investigação aplicada, principalmente na área tecnológica, razão pela qual os próprios setores produtivos criaram seus próprios centros de investigação e o Estado passou a selecionar as universidades com centros de investigação especializada (SANTOS, 1999, p. 174). Por fim, no tocante à universidade e comunidade, retrata o fato de ser criticada por raramente mobilizar seu conhecimento a favor de soluções sociais e se tornar valorizada apenas pela capacidade da formação profissional (SANTOS, 1999, p. 178).

Já a crise de legitimidade deriva, em parte, da crise da hegemonia, afinal, ao deixar de ser a resposta central, a universidade divide sua legitimidade com outras instituições. Mas também explica a perda de legitimidade o elitismo do conhecimento produzido pela universidade dedicado a uma minoria de intelectuais e a insurgência de princípios filosófico-políticos relacionados à democracia. A queda das monarquias europeias leva consigo a ideia de privilégios e a defesa de um conhecimento superior ministrado a uma minoria também abala a imagem desta instituição (SANTOS, 1999, p. 182).

Por último, a crise institucional pode ser explicada pela crise do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade industrial nos países centrais. A falência dessa proposta de estado deteriorou as políticas sociais, de habitação, saúde e educação e os mesmos cortes orçamentais mudam a perspectiva sobre o investimento nas universidades para o gasto com as mesmas. Nesse sentido, assim como o setor produtivo, a produtividade das instituições passa a ser medida da sua necessidade ou superfluidade e a dificuldade da definição dos critérios do que seria o produto da universidade, como avalia-la e quem deve fazê-lo aumentam sua instabilidade (SANTOS, 1999, p. 185).

Este diagnóstico das crises atinentes à universidade foi revisitado por Santos em um texto escrito 15 anos depois e a sua conclusão é de que as crises só haviam se intensificado (SANTOS, 2005, p. 138). O desinvestimento do Estado na universidade pública aumentou ainda mais diante dos ditames do neoliberalismo que ainda somou aos motivos da crise universitária a globalização mercantil da universidade (SANTOS, 2005, p. 138).

Por assim ser, Santos propõe um novo modelo de atuação universitária alinhado com sua crítica epistemológica: da universidade à pluriversidade (SANTOS, 2020, p.375) ou do conhecimento universitário ao pluriversitário (SANTOS, 2008, p.41). Este novo cenário é repensado na relação entre ciência, universidade e sociedade em que “A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência (SANTOS, 2008, p.42).

O conhecimento pluriversitário deve ser contextual, resultado da partilha entre pesquisadores e utilizadores, transdisciplinar e produzido em sistemas abertos menos perenes e menos rígidos ou hierárquicos (SANTOS, 2008, p.41). A pluriversidade, por sua vez, é a resposta às ações do capitalismo universitário e do colonialismo universitário.

Enquanto devemos entender o capitalismo universitário como “[...] o fenômeno que transformou a universidade numa empresa capitalista que, conseqüentemente, deve funcionar segundo critérios próprios do capitalismo” (SANTOS, 2020, p.378), olhamos para o colonialismo universitário como resultado das instituições superiores criadas a

partir colonização europeia do século XV em suas colônias que pavimentaram o modelo universitário colonial e assumiram diferentes formas ao longo dos anos.

O capitalismo universitário faz do resultado do trabalho da universidade um conhecimento com valor de mercado, nesse sentido, a pluriversidade se caracteriza pela desmercantilização do conhecimento. Já o colonialismo universitário propõe a investigação científica abissal, o que faz da pluriverisdade uma investigadora pós-abissal, ou seja, promotora de investigações de compreendam a linha profunda proporcionada pela modernidade europeia entre metrópole e colônia, lógica responsável pela razão indolente anteriormente mencionada, e atuem na promoção da ecologia dos saberes.

Para além dos estudos sobre o ethos de uma universidade adequada à superação das consequências deletérias do cientificismo moderno, Santos também se dedica a inspirar a pedagogia de um processo educacional libertador. Esse campo de estudo de Santos é representado pela pedagogia do conflito. Afim aos estudos filosóficos mencionados anteriormente, o espanto move a proposta pedagógica de Santos: “Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e sua impossibilidade política” (SANTOS, 2019, p. 19).

O motivo da apatia tecnicista na obra de Santos começa pela teoria do fim da história, explicação a serviço da burguesia a quem interessa a repetição do presente indefinidamente, visto sua hegemonia enquanto classe social. Essa visão banaliza os conflitos e o sofrimento humano passados como etapa necessária ao progresso, motivo pelo qual uma teoria da história diferente merece ser erguida. A direção dessa nova perspectiva deve ser orientada pela revelação das imagens desestabilizadoras desse passado em que conflito e sofrimento humano não são só aparentes, mas “Um passado indesculpável por ter sido produto de iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e à própria natureza” (SANTOS, 2019, p.19).

Esse deve ser o cerne de um projeto educativo emancipatório. Ele combate a trivialização do sofrimento humano no campo da educação calcado na ideia de que

“Todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social [...]” (SANTOS, 2019, p.21) e compreende que o sofrimento provocado pela injustiça social começa pela injustiça cognitiva (SANTOS, 2010, p.157). Por assim ser, irredimido com a repetição do presente, transforma a sala de aula em “campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar” (SANTOS, 2019, p.22).

No processo de construção de possibilidades, três são os conflitos entre conhecimentos que devem presidir o projeto educativo emancipatório: a) entre aplicação técnica e edificante; b) entre conhecimento-regulação e conhecimento emancipação; e c) entre imperialismo cultural e multiculturalismo. Já abordamos o segundo desses conflitos anteriormente, por isso passamos a explicar o primeiro e o último deles.

Com dito anteriormente, a aplicação edificante do conhecimento não tem o fim em si mesma, nesse sentido, é realizada sempre considerando o contexto de sua aplicação e sua finalidade. Seu fim considera os meios que são utilizados para se fazer valer, nesse sentido, avalia seus impactos para cumprir seu compromisso ético e social.

Por contexto, a aplicação edificante quer destacar a valorização dos saberes locais e, para tanto, precisa revelar os argumentos dos grupos sociais envolvidos, torna-los legítimos e credível seu uso para que haja uma comunicação equilibrada entre saberes hegemônicos e contra hegemônicos. Essa atividade visa a criação de sujeitos socialmente competentes que possam aplicar o conhecimento em proveito próprio, não sob pautas estranhas a sua realidade.

Por sua vez, o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo é ilustrado por Santos como a necessidade de alteração da perspectiva de Mercator enquanto projeção cartográfica. Gerardo Mercator foi um cartógrafo do século XVI que propôs uma projeção em que o continente europeu se posicionava centralmente, o que tornava seus contornos desproporcionalmente maiores em relação aos demais continentes. Esse trabalho de representação geográfica demonstra a visão eurocêntrica do colonizador enquanto ocupante de novas terras, entretanto, também explica bem o mesmo subjugo das mentes e costumes dos colonizados.

Sendo assim, o conflito em questão serve para tornar clara as formas contra hegemônicas da cultura e permitir que os sistemas educativos trabalhem com diversas leituras sobre a situação cultural do mundo, o multiculturalismo. Ao fazê-lo as possibilidades culturais relativizam a opção hierárquica eurocêntrica e fornecem as opções necessárias ao debate das escolhas mais adequadas ao contexto sobre o qual se reflete.

Assim, apresentamos as características do conhecimento moderno, seus desdobramentos para a constituição de uma educação formal influenciada por sua visão de mundo, sua crise paradigmática e algumas das implicações deletérias de sua pretensão hegemônica, assim como a proposta de um novo paradigma inspirado pela emancipação enquanto valor cognitivo e educativo em Santos. Nesse sentido, o objetivo dos próximos tópicos são analisar de que forma o conhecimento moderno e seu paradigma influenciaram as ditas ciências humanas, especificamente por meio do exemplo do Direito, cuja menção modernamente é ciência jurídica, assim como a formação dos cursos jurídicos brasileiros.

3.2 CIÊNCIA MODERNA E DIREITO ESTATAL: AS DUAS FACES DO PARADIGMA DA MODERNIDADE

Apresentamos anteriormente o surgimento e consolidação do paradigma moderno marcado racionalidade formatada pela Revolução Científica e mantida pelo positivismo científico. Reportamo-nos ao trajeto que leva a ciência moderna de proposta de explicação hegemônica da realidade, para a única forma de transformar o mundo de maneira legítima. Entretanto, sua pretensão transformadora não se restringiu ao campo da matéria física, mas espalhou-se para o campo social graças ao auxílio do direito. Santos identifica essa cooperação entre ciência e direito como uma das principais características da modernidade e que

[..] a ideia de criar uma ordem social assente na ciência, ou seja, uma ordem social onde as determinações do direito sejam resultado das descobertas científicas sobre comportamento social, é preponderante no pensamento social dos séculos XVIII e XIX, de Montesquieu a Saint-Simon, de Bentham a Comte, de Beccaria a Lombroso" (SANTOS, 2002a, p. 54)

A racionalidade que colocou a ordem enquanto sabedoria e o progresso como valor se prestou a controlar e prever não só os fenômenos físicos, mas também os fenômenos sociais e, para tanto, encontrou no direito o consorte para cumprir seu desígnio.

A ordem que se buscava era, desde o início e simultaneamente, a ordem da natureza e a ordem da sociedade. [...] O direito moderno passou, assim, a constituir um racionalizador de segunda ordem da vida social, um substituto da cientificação da sociedade, o ersatz que mais se aproximava – pelo menos no momento – da plena cientificação da sociedade que só poderia ser fruto da própria ciência moderna (SANTOS, 2002a, p. 119).

Vê-se, assim, que o projeto de cientificação da sociedade como pretendia Comte, ou seja, o planejamento que contava com um futuro em que o comportamento social fosse previsível, portanto, manobrado para o progresso industrial, precisava antes da ajuda do direito para conformar os corpos até que a ciência moderna se impusesse independente.

Nesse sentido, vemos o direito assumir duas grandes características: a estatal e a científica. Agora, sua produção se torna monopólio do estado que o produz sob a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência, o que, prospectivamente, leva à predominância da regulação em detrimento da emancipação jurídica, conseqüentemente, à indolência do direito.

Como dito anteriormente, a burguesia, classe social que consolidaria o modelo social e econômico capitalista, impulsionaria um conhecimento que lhe proporcionasse o reconhecimento social e a liberdade necessários à cultura burguesa. Portanto, ao mesmo tempo que defendia a ordem e regulamentação da vida sob sua perspectiva ética e política, o fazia sob o pretexto da libertação do contexto medieval repressivo e limitador, daí que conservava a tensão regulação e emancipação.

A mesma tensão pode ser observada no direito, segundo Santos, antes até de ser observada na ciência moderna, o que afirma “[...] partindo de três momentos importantes: a recepção do direito romano, o direito natural racionalista e as teorias do contrato social” (SANTOS, 2002a, p. 120). Nas três ocasiões em questão Santos ainda vê presente uma certa tensão entre os dois tipos de conhecimento de que

tratamos, conflito este, porém, que desaparece com a consolidação do capitalismo industrial no século XIX e dá lugar à prevalência do conhecimento-regulação.

O primeiro desses momentos, a recepção do direito romano, foi conduzido pela Universidade de Bolonha, na Europa do século XII até atingir toda a Europa três séculos mais tarde. Abordado como um direito erudito, portanto intelectualmente superior, o estudo do Corpus Iuris Civilis Justiniano abriria as portas para a assimilação do modelo jurídico antigo em todo território europeu.

[...] composto por quatro obras: o Codex, o Digesto (chamado também de Pandectas), as Institutas e as Novelas. O Codex foi completado em 529 e reúne a coleção completa das Constituições Imperiais, o Digesto (de 530) é a seleção das obras dos Jurisconsultos, as Institutas são um manual de Direito para estudantes e as Novelas são a publicação das leis do próprio Justiniano (CASTRO, 2007, p. 86)

Importante nos lembrarmos que a história da Roma Antiga, se considerarmos sua configuração política, divide-se entre um período monárquico, republicano e imperial, e a assimilação da codificação justinianéia representa a opção pela concepção jurídica do final do império do Ocidente que, contra o costume romano, reúne a produção legislativa em um compêndio que pretendia auxiliar o controle da crise que se encontrava. Em verdade, essa codificação só veria verdadeira efetividade no remanescente Império Romano do Oriente ou Império Bizantino, domínio sobre o qual se pode observar o alto controle do estado sobre a vida da população.

Nesse sentido, podemos entender como esse recorte é propositalmente realizado, afinal, aproveitava toda uma concepção de direito que se fazia independente dos senhores feudais e de suas pretensões. O direito romano representava a superação dos entraves do "sistema jurídico feudal".

Para além do direito canônico, havia ainda o direito feudal ou senhorial, o direito real, o direito dominial, o direito urbano e a lex mercatoria (o direito mercantil). O facto de uma pessoa poder estar sujeita a diferentes ordenamentos jurídicos conforme a situação ou a sua condição, bem como a ausência de regras explícitas de delimitação dos diferentes direitos, tornavam o "sistema jurídico" complexo, pesado, caótico e arbitrário (SANTOS, 2002a, p. 121).

Além de seu destacamento político-temporal, o direito romano era elevado a mais alta erudição jurídica já produzida, e seu ensino destacava como valores a ligação entre autoridade e razão, nesse sentido, sua codificação também representava uma nova ética política e social ajustada aos interesses burgueses voltados à liberdade individual. Essa valorização cultural romana que elogiava a racionalização deu origem a um saber jurídico moderno com as características da autonomia, humanismo e laicidade.

[...] o "direito erudito" começou por ser uma disciplina acadêmica, isto é, um conhecimento disciplinar que mais tarde se tornou poder jurídico — a forma de poder que Foucault contrapõe ao poder disciplinar — quando, em finais do século XII, passou a ser aplicado como direito residual. A partir daí, o direito romano reuniu as duas formas de poder-saber, e foi provavelmente esse o segredo dos notáveis resultados que obteve. (SANTOS, 2002a, p. 123)

O segundo momento no trajeto da prevalência do conhecimento-regulação jurídico, caracterizado pelo direito natural racionalista do século XVII e XVIII, “parte da ideia da fundação de uma nova ‘boa ordem’, segundo a lei da natureza, através do exercício da razão e da observação” (SANTOS, 2002a, p. 124). Para exemplificar sua afirmação, Santos deposita em Grotius e Vico suas maiores expressões, razão pela qual teceremos algumas palavras sobre a produção intelectual de ambos como racionalistas naturais.

Assentada em uma ética social secular que se emancipou da teologia moral, a teoria de Grotius afirma que o homem é naturalmente compelido a viver em sociedade, portanto, a preservação da ordem social, harmônica com a inteligência humana, seria a verdadeira fonte do direito – na acepção mais genérica do termo. Essa inteligência ou racionalidade em Grotius é universal e requer, segundo seu autor, uma nova metodologia que combine razão e experiência. O conhecimento-regulação, neste contexto, serviria ao regramento da vida social, cujo homem é compelido a constituir, proporcionando-lhe a ordem necessária a sua preservação (SANTOS, 2002a, p. 125).

Entretanto, característica típica da própria corrente do direito natural racionalista, o pensamento de Grotius serviria tanto para legitimar o despotismo esclarecido como para potencializar as ideias liberais e democratas da Revolução Francesa. É essa

duplicidade, de acordo com Santos, que representa a persistência da tensão entre regulação e emancipação (SANTOS, 2002a, p. 125).

Antes de dedicarmos algumas linhas sobre o trabalho de Gianbattista Vico, é preciso fazer a observação de Santos em relação à identidade da contribuição de Grotius para o direito e da sistematização e hierarquização da “nova ciência” de Galileu e Descartes. Para Santos, nesse pensador está marcada a primeira combinação moderna e direta entre direito e ciência.

Santos ainda nos remete a Vico, especialmente importante para demonstrar a tensão entre regulação e emancipação presente no direito da época. Vico decide, assim como Newton, descobrir os princípios últimos da história, porém, da história humana, não da história natural. Partindo da crítica de que a ciência da humanidade não poderia comungar dos mesmos princípios que a ciência da natureza, Vico procura no Direito e na Filologia princípios alternativos (SANTOS, 2002a, p. 126).

A Filologia serviria para a história humana da mesma forma que a matemática servia à ciência da natureza, ou seja, como conjunto de símbolos pelos quais o ser humano poderia decifrá-la. Assim, Vico considera o estudo do desenvolvimento da língua por meio dos textos antigos “uma expressão simbólica da realidade social e da transformação social através da qual podemos ‘penetrar’ numa determinada cultura e/ou sociedade, e reconstituí-la imaginariamente (aquilo a que Vico chama fantasia)” (SANTOS, 2002a, p. 127). Percebe-se, diante da semelhança entre os propósitos newtonianos de Vico, uma forte inclinação ao conhecimento regulação.

Entretanto, quanto à sua teoria do direito, é possível vislumbrar a interação entre regulação e emancipação a partir da visão de Vico sobre os axiomas que entende fundarem a ideia de direito.

A forma como a tensão entre regulação e emancipação se processa no campo jurídico reside, a meu ver, na distinção, fundamental ao pensamento de Vico, entre o certo (*certum*) e o verdadeiro (*verum*). No início da Ciência Nova, Vico apresenta os axiomas, ou *degnità*, que vão orientar a sua investigação. [...] O *certum* é a autoridade, a arbitrariedade, o resultado particularizado da vontade humana, enquanto o *verum* é a verdade, a emanação da razão, a universalidade decorrente da necessidade da natureza (SANTOS, 2002a, p. 128).

Vê-se aí a coexistência dos elementos de vontade e razão sobre os quais a teoria do direito se construirá. Nas teorias juspositivistas, como veremos à frente, a vontade ou a arbitrariedade se torna uma característica indesejada e a teoria positivista tentará ao máximo evitá-la.

Último dos três momentos em comento, o período de publicação das teorias do contrato social também apresentaria, na visão de Santos, a tensão em comento, porém, mais nitidamente dentro do campo jurídico moderno. Para Santos, Rousseau é o autor mais importante dentre os contratualistas.

Rousseau, que sempre criticou as Luzes a partir das Luzes, não se considera ligado a nenhum método naturalista científico. Pelo contrário, como já foi dito no Capítulo 1, no seu Discurso sobre as Ciências Rousseau critica implacavelmente a ciência moderna por esta ser incapaz de encarar o problema ético e político mais grave da época — "o homem nasce livre, mas por toda a parte está acorrentado" (1971: 165) — nos seus próprios termos, ou seja, em termos éticos e políticos. Daí que, a meu ver, Rousseau exprima, melhor do que ninguém, a tensão dialéctica entre regulação e emancipação que está na origem da modernidade (SANTOS, 2002a, p. 131).

Demonstrada a convivência entre os conhecimentos regulação e emancipação entre o século XVI e XVIII, passamos a analisar o século XIX, como momento da conquista hegemônica do capitalismo enquanto modo de produção e ascensão da burguesia ao topo dos estratos sociais. Após a conquista do posto, sepultou-se a articulação entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, condenou-se a emancipação ao caos e o conhecimento-regulação se tornou a única possibilidade de abordar a vida.

A deslegitimação social da emancipação ocorre quase simultaneamente no direito e na política, por um lado, e na ciência e na tecnologia, por outro: o caos sócio-político e o caos epistémico o caos concebido como ignorância do ponto de vista do referido no Capítulo 1 – conhecimento-regulação – estão, assim, estreitamente interligados. E o isomorfismo entre as transformações político-jurídicas e epistemológicas é acentuado pela mesma filosofia que gradualmente as penetra: o positivismo (SANTOS, 2002a, p. 141).

A contemporaneidade da consolidação da regulação no direito/política e na ciência/tecnologia apontadas por Santos transparece o fato de que o positivismo científico se transformou na consciência filosófica do conhecimento-regulação.

E uma filosofia da ordem sobre o caos tanto na natureza como na sociedade. A ordem é a regularidade, lógica e empiricamente estabelecida através de um conhecimento sistemático. O conhecimento sistemático e a regulação sistemática são as duas faces da ordem. O conhecimento sistemático é o conhecimento das regularidades observadas. A regulação sistemática é o controlo efectivo sobre a produção e reprodução das regularidades observadas. Formam, em conjunto, a ordem positivista eficaz, uma ordem baseada na certeza, na previsibilidade e no controlo (SANTOS, 2002a, p. 141).

Vê-se, aqui, mais uma vez, a estreita ligação entre direito e ciência como impulsos do paradigma moderno. A partir da conquista da previsibilidade da natureza e, até em certo ponto, seu controle, a pretensão expansionista da ciência moderna para toda e qualquer forma de conhecimento legou ao direito a tarefa de prever e controlar a esfera social. O direito se torna ato de vontade positivista pelo qual o Estado se constitui seu agente, razão pela qual é possível estabelecer uma relação íntima entre positivismo científico e positivismo jurídico.

Graças à ordem positivista, a natureza pode tornar-se previsível e certa, de forma a poder ser controlada, enquanto a sociedade será controlada para que possa tornar-se previsível e certa. Isto explica a diferença, mas também a simbiose, entre as leis científicas e as leis positivas. A ciência moderna e o direito moderno são as duas faces do conhecimento-regulação (SANTOS, 2002a, p. 141).

Sabemos que as leis científicas se referem às explicações genéricas e absolutas presentes no mecanicismo consolidado por Newton, porém, as leis positivas a que Santos se refere, aqui, remetem às ideias propagadas por autores iluministas como Montesquieu, cujo elogio das leis vem do fato da legislação ser produto da razão humana, elemento capaz de salvar o mundo das crendices medievais.

Nesse sentido, Fracischetto e Costa fazem uma relevante comparação entre os objetivos de ambas as leis, assim como reforçam o imbricamento apontado por Santos.

[...] não apenas a ciência moderna, mas também o direito moderno estatal formam os pilares sobre os quais se fundou a modernidade. Deste modo, enquanto o primeiro tratou de informar os critérios de verdade e de falsidade para as explicações sobre a vida, o segundo regulou-a, dentro dos limites da legalidade e da ilegalidade (FRANCISCHETTO; COSTA, 2020, p. 136).

Com isso não queremos afirmar que o positivismo científico é responsável pelo nascimento do positivismo jurídico, afinal, o debate entre direito natural e direito positivo pode ser encontrado desde a Antiguidade grega quando em Aristóteles, na obra que dedica a seu filho *Ética a Nicômacos* afirma:

A justiça política é em parte natural e em parte legal; são naturais as coisas que em todos os lugares têm a mesma força e não dependem de as aceitarmos ou não, e é legal aquilo que a princípio pode ser determinado indiferentemente de uma maneira ou de outra, mas depois de determinado já não é indiferente [...] (ARISTÓTELES, 2001, p. 103)

Observamos nesse trecho como o estagirita identifica dois tipos de direito ou justiça cuja distinção se afere pelo valor universal e a independência da vontade do homem. Uma distinção similar é realizada na Antiga Roma quando se distingue *jus gentium* e *jus civili* “visto que o primeiro se refere à natureza (*naturalis ratio*) e o segundo às estatuições do *populus*” (BOBBIO, 2006, p. 18). Também no pensamento medieval “Na *Summa theologica* (I, a II. ae, q. 90) de São Tomás, por exemplo, há uma extensa dissertação relativa aos diferentes tipos de lei. O autor distingue quatro, a saber: a ‘*lex aeterna*’, a *lex naturalis*, a *lex humana* e a ‘*lex divina*’” (BOBBIO, 2006, p. 19). Nesse caso, a *lex naturalis* e a *lex humana* corresponderiam a oposição entre direito natural e direito positivo.

De todo jeito, mesmo que o positivismo jurídico não possa ter sua origem atribuída ao positivismo científico, a configuração que adquire no século XIX, principalmente na Alemanha, permite que identifiquemos características recíprocas às duas instituições. Senão, vejamos. Durante a Idade Média, o *jusnaturalismo* era a corrente de pensamento mais aceita, afinal, mais coerente com a superioridade da divindade em relação ao homem, entretanto, a Idade Moderna representa a consolidação e predomínio do *juspositivismo*.

Pois bem: os seguidores de Jesus, do apóstolo de Tarso e de outros grandes pensadores a serviço do Catolicismo, fizeram um bom trabalho e é só no Século XVIII que aparecem o que poderíamos denominar de “Jesus Cristos às avessas”, os dois primeiros grandes juristas modernos: Samuel Pufendorf e Christian Thomasius (ADEODATO, 2001, p. 12).

As palavras de Adeodato nos permitem deduzir que sendo alemães e, portanto, nascidos no berço da Reforma Protestante, o objetivo de Pufendorf e Thomasius era

retirar a competência omnicompreensiva da Igreja destinando a competência da edição de normas para o Estado absolutista que nascia. Como vimos anteriormente em Santos, a saída do pluralismo jurídico medieval para o monismo jurídico estatal é uma das características que torna o Direito um aliado da ciência.

Além do monopólio da edição das normas, Adeodato ainda cita outros dois pressupostos, decorrentes, desse primeiro, que determinam o direito moderno ou dogmático: a relevância das fontes estatais em detrimento das fontes extra-estatais do direito e a capacidade da auto-referência do sistema jurídico. O segundo pressuposto representa, por exemplo, a desvalorização dos costumes em detrimento da lei e o terceiro a separação entre religião, moralidade e direito.

Essa configuração do direito moderno apresentada por Adeodato a partir de Pufendorf e Thomasius se desenvolve para se tornar o positivismo jurídico do século XIX, paradigma do direito que ainda contribui decisivamente para a produção jurídica no Brasil e no mundo.

Sobre o positivismo jurídico, Bobbio apresenta sete características que entende presentes nas suas diferentes vertentes: a) abordagem do direito como fato, não como valor; b) definição do direito em função do elemento da coação; c) consideração da legislação como sua fonte preeminente; d) consideração da norma jurídica como comando; e) pressupõe a coerência e a completude do ordenamento jurídico; f) utiliza como método científico a interpretação mecanicista; g) defende a teoria da obediência absoluta enquanto tal (BOBBIO, 2006, pp. 131-133).

À título de comparação, recordemo-nos, brevemente, das características da racionalidade moderna que podemos retirar da obra Santos: a) aborda a realidade de maneira mecanicista, ou seja, como se composta de partes que somadas representam uma figura homogênea (SANTOS, 1988, p. 51); b) segrega o conhecimento em partes dedicadas a compreensão autônoma de seus objetos (SANTOS, 1988, p. 55); c) separa o sujeito do objeto de estudo particionado para evitar a contaminação do sujeito na compreensão (SANTOS, 1988, p. 55); d) atribui ao conhecimento proporcionado segundo sua metodologia a posição hierarquicamente superior às demais (SANTOS, 1988, p. 51); e) pretende revelar as leis universais que regem cada

uma dessas partes com o intuito de controlar a realidade e prever o futuro (SANTOS, 1988, p. 57).

Como podemos notar, algumas comparações podem ser realizadas. Em primeiro lugar, quando comparamos a abordagem do direito enquanto fato e não como valor e a separação entre o sujeito e objeto da ciência moderna, percebemos a influência desta sobre aquele. O direito passa a ser analisado como um conjunto de dados sociais análogos àqueles oferecidos ao cientista pela natureza, dessa forma, assim como o cientista moderno, o jurista deve estudar o direito se abstendo de efetuar juízos de valor (BOBBIO, 2006, p. 131). Os valores são “vícios” do jurista, não do objeto, portanto, a concentração nos fatos impede que o conhecimento jurídico seja contaminado e permite atribuir à norma as características da neutralidade, objetividade e passividade que a verdade científica procura.

Por sua vez, a defrontação entre a definição do direito em função do elemento da coação e a defesa da posição hierarquicamente superior do conhecimento científico revela uma pretensão hegemônica que está presente no conhecimento verdadeiro do cientista e na única forma de justiça colocada pelo Estado.

[a concepção coercitiva do direito,] firmando-se no elemento da vis coactiva (como diziam os escolásticos), implicitamente nos remete à organização social que possua tal força de modo eminente e exclusivo, o Estado; logo, definir o direito em função da coerção significa considerar o direito do ponto de vista do Estado (BOBBIO, 2006, p. 174)

Ao se apropriar do monopólio da coerção e da produção do direito, o Estado moderno transforma o direito em direito estatal, único direito válido. Diferentemente da Idade Média que servia a justiça pelos diferentes sistemas citados, a justiça estatal positivista é a obediência à determinação da formalidade aprovada em exclusividade pelo Estado. Da mesma forma, a ciência moderna monopoliza a produção do saber e torna o critério de validade do conhecimento a obediência ao cânone científico. O direito promoveu a integração entre normatividade e coercitividade, submetendo sua racionalidade moral-prática a racionalidade científica cognitivo-instrumental.

Por outro lado, quando colocamos a estima pela legislação em detrimento de outras fontes do direito (como o costume) de frente à estima pelo conhecimento produzido

pela ciência, nos deparamos com a valorização da razão como guia da transformação do mundo. Como podemos notar em “O espírito das leis” (MONTESQUIEU, 1996), a ideia jusnaturalista da lei como expressão da razão é apropriada pelo positivismo e culmina na teoria formalista do direito em que “Uma norma é válida (isto é, existe juridicamente) se for produzida por uma fonte autorizada, ou, em outros termos, pode remontar a um dos fatos ou atos competentes ou capazes, segundo o ordenamento, de produzir normas jurídicas” (BOBBIO, 2006, p. 161). Além disso, ao se configurar como ordenamento complexo (ou seja, com mais de uma fonte do direito), o positivismo posiciona a lei acima dos costumes promovendo, assim, a hierarquia do direito na perspectiva do estado em detrimento da pluralidade da realidade.

Saint-Simon, autor influente sobre o positivismo científico foi um exemplo de pensador que elevava a ciência ao patamar supremo, afinal, em meio à crise moral europeia que atribuía ao início da Reforma Protestante e da conseqüente separação entre poder temporal e secular, dizia que a ciência devia se fazer a nova religião.

Quanto à comparação entre a pressuposição da completude do ordenamento jurídico e a interpretação mecanicista da realidade, observa-se a mesma tentativa de simplificação para a ordenação. Diante do problema, seja um conflito ou uma pesquisa, o direito e a ciência progridem com a crença da resposta para todos os problemas pode ser revelada pelo ordenamento (por meio da interpretação) ou pelo cosmos (por meio da investigação). As respostas se encontram no mundo (jurídico ou das coisas) de antemão, portanto, basta o esforço interpretativo ou investigativo. Entretanto, a crise do paradigma dominante demonstra a fragilidade dessa pressuposição diante da complexidade da vida social e da explicação do cosmos.

Nesse sentido, Costa e Francischetto analisam semelhantemente a completude do ordenamento a partir das características do positivismo trabalhadas por Tércio Ferraz: a ausência de lacunas e a ideia de sistema fechado.

Em ambos os exemplos, o que se observa é que as características marcantes do positivismo jurídico operam na direção da redução da complexidade do direito, o que, num primeiro momento, parece adequado – afinal, quando se pensa em complexidade, associa-se à ideia de caos ou desordem –, mas que, em realidade, não o é, tendo em vista que a redução da complexidade do

direito é, em última análise, a redução do próprio mundo (FRANCISCHETTO; COSTA, 2020, p. 139).

Por fim, o que talvez seja mais relevante destacar é a implicância da defesa da teoria da obediência absoluta enquanto tal para expor a fragilidade da neutralidade positivista, assim como Santos nos ensina que a produção do conhecimento em sociedade se vê guiada por valores que não são capazes de se separarem do cientista. A sintetização da teoria de que “lei é lei” (BOBBIO, 2006, p. 133) “significa que a obrigação de obedecer à lei não é apenas uma obrigação jurídica, mas também uma obrigação moral” (BOBBIO, 2006, p. 227).

Entretanto, Bobbio ensina que a diferença entre teoria e ideologia é a intenção de descrever ou avaliar: a teoria descreve, a ideologia valora (BOBBIO, 2006, p. 223). Apesar do discurso de superação dos valores do positivismo, notamos que enquanto o pensamento o jusnaturalismo pregava a obediência das leis enquanto justas, o positivismo jurídico prega a obediência das leis enquanto válidas, ou seja, “deduz a justiça de uma lei de sua validade” (BOBBIO, 2006, p. 227). A justiça é um conceito avaliativa, um modo de querer o direito, nesse sentido, querer a redução da justiça à validade é ato de vontade, portanto, influenciado pelo valor.

Sobre essa conclusão, Bobbio nos mostra exemplos como o de Bentham cujo objetivo era criticar o direito para modificar o “common law” inglês e adequá-lo às suas compreensões ético-políticas. Por sua vez, em Austin, apesar do formalismo, não faltam aspectos ideológicos mascarados

Assim, quando descreve o direito como comando estabelecido pelo soberano, tem-se a impressão de que ele não se limita à simples observação de uma realidade, mas formula implicitamente um juízo de valor, considerando positivo o fato de o direito ser um comando e não uma regra consuetudinária (BOBBIO, 2006, p. 224)

Da mesma forma, a escola da exegese francesa foi acusada de se encantar pela lei a ponto de lhe tornar um fetiche por encará-la como a forma melhor ou a única forma boa para se produzir o direito. Mas é aos juspostivistas alemães influenciados pela concepção hegeliana de estado que a ideologia positivista se apresenta mais nitidamente.

Segundo essa concepção (dita concepção do Estado ético), o Estado não tem um puro valor técnico, não é um simples instrumento de realização dos fins dos indivíduos (como é no pensamento liberal), mas um valor ético, é a manifestação suprema do Espírito no seu dever histórico e portanto é ele mesmo o fim último ao qual os indivíduos estão subordinados (BOBBIO, 2006, p. 224).

Assim sendo, apresentadas a reciprocidade entre o positivismo científico e o positivismo jurídico, também é possível atribuímos a mesma indolência ao conhecimento jurídico que observamos Santos conferir ao conhecimento científico. Trata-se, portanto, de um conhecimento jurídico impotente na medida em que, diante da injustiça social, nada pode fazer além de aplicar normas aos fatos que ele contempla.

Também arrogante, porque quando se coloca como autossuficiente, encontra fundamento em si mesmo, portanto, produz-se fora do contexto social, “Um direito que não enxerga a pluralidade das experiências do mundo e nega a complexidade das relações humanas, atuando ativamente em sentido contrário. Um fim em si mesmo, bastante por si só! (FRANCISCHETTO; COSTA, 2020, p. 139).

Da mesma forma metonímico, porque impõe o direito posto como o único conceito de direito, “[...] não observando o aspecto social em que o mesmo se encontra inserido, como se a ele fosse alheio ou superior” (FRANCISCHETTO; COSTA, 2020, p. 139). Ao avocar a exclusividade da produção legislativa e do uso da violência, faz com que toda a noção de direito se confunda com o direito estatal.

Por fim, proléptico porque se interessa pela manutenção da ordem acima da promoção da justiça (ou entende justiça como obediência à ordem), portanto, promove força à teoria do fim da história, mantendo a repetição infinita do estado das coisas construídos a partir de uma burguesia ancorada no capitalismo neoliberal.

3.3 O CAMINHO DO CONHECIMENTO E DA EDUCAÇÃO JURÍDICOS NO BRASIL E A VIRAGEM PARADIGMÁTICA

Até o momento, nos utilizamos da obra de Santos para demonstrar que a modernidade se caracteriza por uma racionalidade que apresenta com uma das faces do

conhecimento, a vertente reguladora. O caminho percorrido para que semelhante afirmação fosse feita foi trilhado sob a ótica da história europeia, afinal, a afirmação social da burguesia e a prevalência do capitalismo são protagonizadas no Velho Continente.

Colonizado pela porção ibérica da Europa, o Brasil representa a face subalterna da racionalidade moderna, afinal, seu papel na ciência moderna foi constituído como objeto a ser domado tanto em termos naturais quanto sociais. As riquezas naturais foram objeto de exploração para proporcionar a matéria prima do capitalismo comercial ou da acumulação prévia de capitais assim como a população nativa serviu ao propósito civilizacional do homem branco, europeu e cristão que entendia levar a humanidade ao progresso por meio da evangelização ou da escravidão.

Mesmo seu processo de independência política não é capaz de alterar esse status, afinal, as terras do pau brasil ganham como imperador um integrante da mesma família real que o subjugou ao pacto colonial. Certamente, diante da independência, as riquezas da terra e a população não mais estavam disponíveis a uma coroa europeia, mas o tempo do capitalismo comercial dava espaço para o capitalismo industrial e o papel de colônia dava lugar ao papel de massa de consumo. Em outros termos, o reconhecimento internacional do estado de independência política não foi suficiente para garantir sua posição de equivalência aos países cuja industrialização já havia se consolidado.

Nesse sentido, apesar de realizadas no contexto do final do século XX, parece razoável afirmar que as contribuições teóricas de Santos e de Freire podem ajudar a explicar como o Brasil inicia sua integração ao mundo ocidental e ingressa tardiamente na economia capitalista conhecendo exclusivamente os efeitos da regulação e da opressão. Essa afirmação pode ser justificada pela análise do contexto da independência do Brasil que demonstra a constituição de um estado aristocrático – no sentido genérico do termo – cujos quadros são ocupados por uma parcela privilegiada da população, instruída sob a configuração do conhecimento regulação e da educação bancária.

Sobre a formação do estado brasileiro, como nos reportamos à contradição política que envolve a independência, o país rompe laços com a coroa portuguesa, mas não com os Orleans e Bragança. Não surpreende, portanto, que a primeira proposta constitucional do Brasil, elaborada por 90 deputados, repercuta no fechamento do Parlamento e na outorga da primeira constituição brasileira.

Entre os deputados constituintes, predominava um liberalismo moderado, isto é, defendiam a monarquia constitucional que garantisse os direitos individuais e limitasse os poderes do imperador mas que não promovesse alterações estruturais que afetassem o domínio aristocrático-escravista e, mais ainda, um regime democrático (VICENTINO; DORGIO, 1997, p. 169)

Percebe-se como o projeto constituinte dos deputados de 1823 restava longe da proposta revolucionária francesa de 1789, afinal, propunha um progresso moderado, por assim dizer, entretanto, nem a estrutura aristocrática com suas fazendas escravagistas, nem a manutenção do restrito sufrágio seriam afetados.

Entretanto, mesmo a posição moderada desagradou o imperador que decidiu fechar a Assembleia Constituinte, prender alguns deputados e exilar outros. A promulgação daria lugar a outorga da Constituição Política do Império do Brasil, cujo projeto havia sido elaborado por um Conselho de Estado escolhido pelo próprio D. João I. Seu texto previa, dentre outras determinações, a divisão do poder estatal em 4, estendendo para além da tripartição de Montesquieu o Poder Moderador.

Em suma, a Carta Outorgada de 1824, de um lado, impedia qualquer participação política da maioria da população, dos grupos sociais menos favorecidos, mantendo a essência elitista da “Constituição da Mandioca”. De outro, concentrava os principais poderes nas mãos do imperador, diferenciando-se, por isso, do anteprojeto de Antônio Carlos. O exercício do poder moderador garantia a D. Pedro I o direito de nomear ministros, dissolver a Assembléia, controlar as Forças Armadas, nomear os presidentes das províncias e juizes, etc. Era, enfim, o principal poder político brasileiro, consagrando a forma centralizada de governo (VICENTINO; DORGIO, 1997, p. 173).

Instituído o diploma fundante do novo estado brasileiro, impunha-se a necessidade de organização de sua burocracia estatal, portanto, antes de qualquer outra capacitação profissional, o Império do “Brasil” inaugura o investimento no ensino superior a partir do campo do Direito. Anteriormente sediada em Coimbra, a capacitação para as

ciências jurídicas a partir de 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda, inauguram um novo período da educação pública brasileira.

No ano 1977 a Câmara dos Deputados, em comemoração ao sesquicentenário da criação dos cursos jurídicos no Brasil, publicou “Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil”, obra que reúne os debates sobre a inauguração do curso de direito no Brasil por meio da compilação das atas dos debates na Assembleia Constituinte em 1823, na Câmara dos Deputados em 1826 e no Senado em 1827 (BRASIL, 1977).

Durante a Assembleia Constituinte foi levantado o primeiro projeto de lei sobre o assunto que propunha a criação de “duas universidades, uma na cidade de S. Paulo e outra na de Olinda; nas quais se ensinarão todas as Ciências e Belas Artes” (BRASIL, 1977, p. 11), entretanto, “desde já um curso jurídico na cidade de S. Paulo, para o qual o Governo convocará mestres idôneos, os quais se governarão provisoriamente pelos estatutos da Universidade de Coimbra” (BRASIL, 1977, p. 11) com as adaptações que acharem convenientes seus administradores.

Os debates que se seguiram no dia 27 de agosto de 1823 eram quase unanimemente favoráveis a criação de instituições de ensino universitário brasileiro. Os pontos controvertidos, por sua vez, seriam o número de universidades (se uma ou se duas), onde se instalaria(m) (se na corte do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia ou Pernambuco) e os investimentos necessários para sua implantação.

Sobre a especificidade do projeto em determinar, antes de qualquer outro, um curso jurídico, o Deputado Fernandes Pinheiro assim se posiciona:

Estranhou-se altamente a singularidade e preferência de um curso jurídico: não só assim o exige a maior necessidade de formados nessa faculdade, para os empregos da ordem judiciária, mas porque a legislação é sem dúvida o primeiro e mais importante dos conhecimentos humanos, aquele que tem por objeto ensinar ao homem seus direitos e a norma seus deveres (BRASIL, 1977, p. 23).

O fim prematuro da Assembleia Constituinte de 1823 não retira da pauta os argumentos e as preocupações compartilhadas à época, razão pela qual o Decreto

de 9 janeiro de 1825 assinado por D. Pedro I institui provisoriamente um curso jurídico no Rio de Janeiro que proporcionasse

[...] o conhecimento de Direito Natural, Público, e das Gentes, e das Leis do Império, a fim de se poderem conseguir para o futuro magistrados hábeis e inteligentes, sendo aliás da maior urgência acautelar a notória falta de bacharéis formados para os lugares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou este Império [...] (BRASIL, 1977, p. 165).

Baixado este decreto, a necessidade de regulamentar o curso resulta no trabalho do Conselheiro de Estado, Luís José de Carvalho e Melo, Visconde da Cachoeira, em março de 1825 cujas palavras introdutórias marcam o que segue.

Tendo-se decretado que houve, nesta Côrte, um Curso Juridico para nelle se ensinarem as doutrinas de jurisprudencia em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrucção publica, e se formarem homem habeis para serem um dia sabios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para occuparem os lugares diplomatico, e mais emprego do Estado, por se deverem comprehender nos estudos do referido Curso Juridicos os principios elementares de direito natural, publico, das gentes, commercial, político e diplomatico, é de forçosa, e evidente necessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos (BRASIL, 1977, p. 587).

Podemos perceber pelos registros do trabalho do Visconde da Cachoeira, conselheiro de D. Pedro I, e das palavras do próprio imperador, uma forte razão para se aprovar em 1827 a Lei de 11 de agosto de criação dos dois primeiros cursos jurídicos brasileiros: a necessidade da capacitação burocrática de agentes estatais. Neste ponto podemos observar de que forma não só o conhecimento regulação se faz presente nos primeiros momentos do nascimento no cenário da educação nacional, mas também a relação de opressão de que Freire nos ensina.

A partir do que se afirma acima não se pretende ignorar as disputas políticas que tiveram palco na Assembleia Constituinte de 1823 e nos debates parlamentares de 1825 e 1826. Bastos identifica três correntes de pensamento que se chocam nos registros dos debates institucionais:

Assim, podemos falar de uma elite imperial que detinha o controle do Estado em formação e que, politicamente, se movimenta com baste autonomia. Ao seu lado, sobrevivia uma elite civil, acentuadamente dependente do Estado, incipiente representante dos interesses embrionários da sociedade civil. A elite civil, entretanto, não tinha parâmetros políticos próprios e se

movimentava institucionalmente de acordo com os propósitos do Estado. Ao lado desta fração adesista da elite civil, que tinha maior capacidade de adaptação aos propósitos da elite imperial, formou-se uma terceira vertente civil acentuadamente mais liberal e resistente aos objetivos das frações institucional e burocráticas (BASTOS, 2000, p. 7).

Entretanto, a aprovação da Lei Imperial de 11 de agosto de 1827 apresenta a vitória, principalmente, da elite civil dependente da sobrevivência de um estado aristocrático e, em parte, da própria elite imperial. A sobrevivência do direito canônico, a inclusão da disciplina de Economia Política e a pertinência do Estatuto do Visconde da Cachoeira representam, para Bastos, uma vitória de “[...] um curso destinado à formação das elites políticas e administrativas nacionais, na exata dimensão dos interesses combinados da elite imperial e da fração conservadora das elites civis” (BASTOS, 2000, p. 31).

A presença do direito canônico representava a influência da Igreja, braço do imperador na condução política do império. Por sua vez, a inclusão da Economia Política como disciplina do curso de direito representava a inclusão no currículo do jurista competências técnicas para o funcionamento do Estado e não métodos para a aplicação do Direito. Por fim, o uso do Estatuto do Visconde da Cachoeira significava a permanência de um regramento conservador feito pelo conselheiro de estado de D. Pedro I.

Entendidas, assim, a pretensão jurídica do Império brasileiro e a função do curso de ciências jurídicas, é possível concluir que os bancos das instituições de São Paulo e Olinda seriam ocupados por uma porção bem restrita da população brasileira.

[...] as elites políticas brasileiras sempre viram o Estado como entidade de apoio às suas próprias posições e, mais que isto, que deveria absorver seus quadros e garantir a sua formação. Desta forma, e por esta razão, as elites não sobrevivem independentemente do Estado, o que atrofia seu crescimento e dificulta a sua autonomia (BASTOS, 2000, p. 16)

Essa parcela restrita e privilegiada dos brasileiros pode ser depreendida das próprias exigências que faz Lei Imperial que funda os cursos de Direito de São Paulo e Olinda, quais sejam:

Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze

anos completos, e de aprovação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria (BRASIL, 1977, p. 582)

Não é preciso, aqui, empregar muitas linhas de argumentação para compreendermos que o país recém liberto – em termos políticos, ao menos – do pacto colonial detinha irrisórios meios de acesso à educação para capacitar estudantes de 15 anos em todas as disciplinas mencionadas pela lei em comento. Basta mencionar que 47 anos depois da independência o primeiro censo do Brasil apontou apenas 16% da população brasileira, livre, de meninos e meninas entre 6 e 15 anos, frequentavam o ambiente escolar (IBGE, 2020).

Delimitados o propósito burocrático da criação dos cursos de direito e o perfil socioeconômico dos ocupantes das vagas ofertadas nos cursos de ciência jurídica de São Paulo e Olinda no século XIX, é possível identificar a presença de um conhecimento jurídico tipicamente conformador. Entretanto, ainda resta ressaltar as diretrizes que balizavam a relação da aprendizagem na origem do estudo do direito, razão pela qual apresentamos como se caracteriza e o efeito provocado pelo chamado estilo coimbrão de ensino.

Antes da abertura dos cursos jurídicos nacionais, a formação da elite brasileira tomou lugar, destacadamente, dentro dos portões da Universidade de Coimbra. Isso nos leva a crer que os primeiros professores a ocupar as cadeiras lecionadas dos novos cursos brasileiros haviam sido forjados sob os costumes desta academia.

Essa presunção sobre a formação dos primeiros profissionais a se ocuparem do ensino jurídico no Brasil, pode ser observada no relato do deputado Francisco Gê de Acaiba Montezuma, Constituinte de 1823, antes da dissolução do parlamento.

[...] não quero senão lembrar que, quando estive na Universidade de Coimbra, havia lá 120 estudantes brasileiros, dos quais sessenta e tantos eram baianos e o que sucedia, então, sucedeu sempre; a Bahia foi sempre a que teve mais elementos de instrução pública, é a que tem mais relações com o estrangeiro por causa do seu grande comércio, e, é, por isso, a mais culta do Império (MONTEZUMA, apud BASTOS, p.6, 2000).

Além do mais, a influência da academia portuguesa pode ser atribuída ao uso do estatuto de Coimbra para regimentar as futuras instituições brasileiras, o qual, ao

longo dos debates entre 1823 e 1827 sempre foi referenciado ora como útil, ora como retrato da opressão portuguesa. No entanto, aprovou-se em 1827 a utilidade do Estatuto do Visconde da Cachoeira elaborado em 1825, inspirado no estatuto coimbrão.

Assim, o artigo 10 absorveu o Estatuto do Visconde da Cachoeira intencionando resguardar os fundamentos doutrinários que informavam a organização da Universidade de Coimbra, sem, todavia, desconhecer as especificidades que pretendiam para os cursos jurídicos no Brasil (BASTOS, 2000, p. 14)

Nesse sentido, reportamo-nos ao formato atribuído à universidade portuguesa denominado método coimbrão ou aula-conferência coimbrã, cuja tradição é reconhecida pelo ensino normativo e positivo do direito. Esse perfil português pode ser analisado em Nunes, a qual nos oferece uma pesquisa que pretende analisar o ensino jurídico no contexto universitário da época por meio de suas determinações curriculares.

A concepção de um ensino leccional está associada a uma tradição de ensino centrado na figura da professora ao assumir um papel de preceptora, sendo a aula expositiva o método exclusivo para o repasse do conhecimento jurídico de cunho normativo, configuração ainda muito presente em diversos contextos internacionais, como alertam Fernandez e Fernandez (2005). Sem oferecer oportunidades de atividades de ensino interativas e coletivas, tal tradição de ensino contribui para tornar os estudantes um objeto receptivo e passivo que escuta atenta, e, respeitosamente, a preleção da professora. Tais autores afirmam que, tradicionalmente, nas Faculdades de Direito ensina-se um conjunto de normas jurídicas que formam o Direito Positivo de uma determinada sociedade, portanto, acrescentam os autores que falar de Direito, nessa perspectiva, significa falar de normas, quer dizer, somente se considera Direito o que for norma, lei, sobretudo, produzida pelo estado, negando-se o pluralismo jurídico. (NUNES, 2015, p. 26)

A aula-conferência coimbrã se concentrava na exposição do conteúdo pelo professor e lega ao aluno a tarefa passiva de absorção e memorização do que lhe for exposto. Trata-se de uma visão hierarquizada do conhecimento humano em que uma autoridade o detém e o concede a um aluno o qual, desprovido da mesma autoridade, deve presumir verdadeiras e suficientes as informações para a compreensão dos fenômenos.

As características e efeitos do estilo coimbrão podem ser perfeitamente localizados em Paulo Freire e o fenômeno da educação bancária, tratada anteriormente. Dessa

forma, utilizamo-nos das palavras de Francischetto quando se manifesta sobre a consequência da combinação entre a apropriação elitista dos cursos de direito e o método de ensino coimbrão.

[...] é marcante o fato de que tanto em São Paulo quanto em Olinda a metodologia restringia-se às aulas-conferências, segundo o estilo da Universidade de Coimbra, e os cursos acabavam sendo um local de comunicação das elites econômicas, divorciadas de discussões mais profundas acerca da estrutura social reinante e da marginalização econômica e social em que se encontrava a maioria da população (FRANCISCHETTO, 2019, p. 18).

Fruto da condição socioeconômica do país e reflexo da pretensão estatal, não se pode atribuir grandes alterações no ensino jurídico ao longo do período imperial. A transição, nesse sentido, para o modelo republicano em 1889 pode, inicialmente, indicar mudanças substanciais no modelo de ensino do direito, entretanto, a história do país não apresenta a linearidade ou a coerência entre os modelos teóricos e a prática como característica marcante. A República, modelo que implica a distinção entre o público e o privado, portanto, exterminador da confusão desses espaços na figura do monarca, deu ênfase menor à dimensão pública do estado. Nesse sentido, processo levado a cabo pelo exército brasileiro (não pelo povo), o primeiro momento republicano fica marcado como um período oligárquico onde o estado atuava como fantoche das elites rurais brasileiras e reforçava o modelo econômico exportador de commodities como o café.

Os primeiros anos da proclamação da República não demonstram mudanças substanciais, aliás, “Educaionalmente, a República é proclamada sem um programa prospectivo definido [...]” (BASTOS, 2000, p.153). O primeiro currículo republicano dos cursos de direito não traduz debates parlamentares nem discussões pedagógicas profundas. As principais alterações ficam a cargo da Reforma Benjamin Constant realizada por meio do Decreto nº 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891.

Esta reforma é conhecida por decretar o fim da cadeira eclesiástica nos cursos de direito, vista a separação entre Estado e Igreja depois do fim da monarquia, e pela obrigação da presença dos cursos de ciência jurídica, ciências sociais e notariado nas Faculdades de Direitos. Essa tripartição representou, mais uma vez, que o estado

brasileiro precisava de advogados (ciência jurídica), administradores públicos, diplomatas (ciências sociais) e notários (notariado) (BASTOS, 2000, p.154).

A aprovação da Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, por sua vez, reorganizou, na República, o ensino do Direito, ampliando a duração do curso para cinco anos, redistribuindo a estrutura curricular e abolindo a tripartição entre ciências jurídicas, ciências sociais e notariado. Nesse sentido, o curso de Direito, “[...] formulado como curso para formação de advogados e magistrados, inicia-se como unidade de formação da elite administrativa, restaurada a proposta da sua criação em 1827 e que perdurará até 1879” (BASTOS, 2000, p.154).

A oscilação entre as reformas do curso de direito durante os primeiros anos da República representa os conflitos políticos que provocavam uma situação caótica. Como Bastos resume, “Até 1931, na verdade, os critérios de modificação do currículo jurídico eram absolutamente aleatórios e a sua filosofia e justificativa remanesciam do período imperial” (BASTOS, 2000, p.172).

O ano de 1931 é conhecido pela Reforma Francisco Campos que juntamente à Constituição de 1934 olham a educação como “uma questão de salvação nacional” (BASTOS, 2000, p.185). A Constituição atribui à educação o status de direito constitucional e as reformas sobre o direito se mostram uma tentativa de acomodar o curso jurídico às demandas e necessidades do capitalismo e da sociedade industrial. Como exemplo dessas alterações, o estímulo ao estudo direito positivo fica evidenciado a partir da inclusão da disciplina de Ciência do Direito. Da mesma forma, “[...] pela intuitiva consideração de que a ordem jurídica é, em grande parte ou na sua porção maior e mais importante, a expressão e revestimento da ordem econômica” (BASTOS, 2000, p.207), o rearranjo das disciplinas promoveu à cadeira Economia Política o espaço do o primeiro do curso.

Os anos que se seguem à Era Vargas e antecedem o período de ditadura militar também não impressionam quando do estudo das reformas da educação jurídica. A grande novidade foi a criação da Universidade de Brasília cuja estrutura de organização contrariava a criação, no Brasil, de escolas isoladas refletindo a proposta liberal de implantação de centros de ensino superior. “[...] foi o caminho necessário

para se resguardar o ensino jurídico da influência conservadora, principalmente da Universidade de Coimbra, dominada pelo romantismo e pelo universalismo escolástico” (BASTOS, 2000, p.222).

Em termos curriculares, a retirada da cadeira de Direito Romano e o incentivo de disciplinas de natureza sociológica apresentam mudanças consideráveis. O prestígio da disciplina romana se concentra na “[...] capacidade de se permitir identificar e diferenciar os institutos jurídicos codificados” (BASTOS, 2000, p.222), ou seja, realizar um estudo retroativo de instituições antigas em razão de sua tradição, desconexo com o presente. Por outro lado, a inserção das disciplinas de Sociologia e Ciência Política empregavam olhares sobre o contexto do Brasil no mundo, principalmente, pela perspectiva marxista (BASTOS, 2000, p. 255).

Todavia, quaisquer outras tentativas de inovação foram interrompidas pelo conflito político brasileiro dos anos 60, afinal, os “compromissos endógenos com o governo trabalhista janguista” (BASTOS, 2000, p. 258) da universidade brasiliense fizeram com que a instituição fosse tratada com extrema repressão ao longo do período ditatorial.

Não é surpresa que um regime autoritário, instituído para a promover uma suposta “manutenção da ordem”, não pretenda incentivar mudanças na educação jurídica voltadas à análise do contexto social. Pelo contrário, o modelo positivista se faz muito mais útil aos propósitos do controle, portanto, também não há que se notar grandes reformas nesse período, ponto central para Bastos, independentemente do momento da história da educação jurídica no país.

A questão central da reforma das faculdades de Direito está exatamente na vocação do ensino jurídico, tradicionalmente avesso às formulações críticas, que, pela sua essência, questionam a própria ordem jurídica, objeto tradicional de ensino do professor de Direito e de aprendizado do advogado. Advogar não é criticar a ordem, mas viabilizar sua aplicação, especialmente nos países de tradição positivista. Esta máxima, que tem o seu espaço de verdade, mas também o seu limite epistemológico, faz do ensino jurídico um ensino destinado a reproduzir a ordem estabelecida e das faculdades de Direito meros centros de retransmissão do conhecimento codificado e dos seus instrumentos compreensivos” (BASTOS, 2000, p. 246)

Com a redemocratização brasileira, entretanto, novos ares passam a soprar sobre o ensino e se inicia uma série de mudanças que afetaram o curso jurídico a ponto de

instituímos o que podemos chamar de “virada paradigmática”. Sobre esses avanços determinantes que norteiam o processo de ensino e aprendizagem do direito, utilizamos a análise de Francischetto que atribui à aprovação da Portaria nº1.886/1994

[...] momento em que se pôde falar em real possibilidade de mudanças nos cursos jurídicos. A instituição do tripé ensino, pesquisa e extensão, as matérias de formação básica, a busca pela interdisciplinaridade, o estágio curricular nos núcleos de prática jurídica e a monografia final de curso, são alguns exemplos do avanço que tal Portaria trouxe (FRANCISCHETTO, 2019, p. 13)

No mesmo sentido, Francischetto se debruça sobre os avanços obtidos pela aprovação da Resolução nº 05/2018 e apresenta mudanças que ressoam a mudança do paradigma positivista no Direito, afinal “a resolução nº 05/2018 trouxe muitas inovações que demonstram a preocupação com uma formação pluralista e mais próxima da realidade social” (FRANCISCHETTO, 2019, p. 56).

A taxativa necessidade articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o tratamento transversal de conteúdos relacionados a grupos sociais marginalizados, a aproximação entre o ensino superior e a ação na comunidade, a exploração de soluções alternativas de conflito, a compreensão dos impactos na adoção de novas tecnologias, trabalho com grupos formados ou não por profissionais do Direito, são exemplos de inovações trabalhadas por Francischetto que representam uma visão mais ampla de conhecimento, mais complexa de educação e mais responsável socialmente.

Essas alterações propõem uma virada paradigmática no âmbito jurídico o que, pela própria natureza revolucionária, faz pertinente a alteração das nomenclaturas associadas ao momento anterior. Por assim ser, a partir deste ponto adotamos, em detrimento da clássica expressão “ensino jurídico”, o conceito de educação jurídica.

O termo ensino faz referência ao ato de ensinar, portanto, orienta o pensamento à mesma hierarquização conhecida nos contornos da educação bancária de Freire porque parte da perspectiva do mestre para o aluno. Em contrapartida, a expressão educação jurídica pode representar um processo maior de ensino e aprendizagem,

portanto, identificando uma complexidade maior ao fenômeno e agregando o educando como parte integrante desse processo.

Nesse sentido terminológico nos auxilia o pensamento de Linhares que ao se debruçar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação percebe uma confusão entre os termos “Ensino Superior” e “Educação Superior” e apresenta sua crítica ao legislador.

Isso dá azo, entretanto, a uma imprecisão terminológica do ponto de vista filosófico, visto que a restrição ontológica do termo ensino (derivado do latim *insignare*), que significa instrução ou ação de ensinar, em detrimento do termo Educação, do latim *educatio*, empregado para indicar ação de desenvolver integralmente todas as faculdades dos indivíduos (LINHARES, 2010, p. 74).

Semelhantes alterações legislativas brasileiras apresentam dissonância em relação ao paradigma moderno e a prevalência do conhecimento-regulação e da educação bancária. Na verdade, aproximam-se do que Santos e Freire estipulam como conhecimento-emancipação e educação como prática da liberdade, respectivamente.

Delimitadas, então, as características do paradigma científico-moderno, foi possível entender como a ciência influencia a edificação do direito de forma a conformar mentes e corpos. Percebemos também que a forma de ensinar e aprender o direito, cujo exemplo brasileiro representa exemplo. A reprodução do conhecimento-regulação, a educação bancária e método coimbrão são expoentes dessa influência e a história da educação jurídica não parece sofrer grandes influências capazes de proporcionar a educação emancipatória até a viragem paradigmática defendida por Francischetto a partir da aprovação da Portaria nº 1.886/1994.

Sendo assim, o escopo do próximo capítulo será trazer o elemento da inteligência como fator que ainda sustenta uma visão moderna e influente sobre a educação jurídica. Faremos isso sob o prisma da proposta gardneriana da teoria das inteligências múltiplas como uma alternativa emancipatória e constitucionalmente adequada à contemporaneidade, razão pela qual passamos a expor o que segue.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA AS INTELIGÊNCIAS E PARA A EMANCIPAÇÃO

Analisamos no primeiro capítulo a transformação radical da produção de conhecimento no mundo ocidental a partir da Revolução Científica do século XVI, passando pela herança do positivismo oitocentista e a consolidação da ciência moderna enquanto instituição que propõe, em seus termos, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. O dogmatismo religioso dá lugar ao racionalismo, ao método científico, à separação entre sujeito e objeto, ao caráter quantitativo e outras características que servem de molde ao surgimento das ciências sociais como o Direito e a Psicologia.

A Psicologia científica, ramo do conhecimento especialmente relevante para o sequente debate, é fundada com a intenção de se afastar da filosofia e da medicina, obtendo assim a devida distância dos “infrutíferos” ensinamentos filosóficos e a categorização enquanto ciência independente. Percebe-se, assim, um nascimento influenciado pelo prestígio do pensamento científico moderno que, como abordamos anteriormente, desprestigia a metafísica filosófica e tem como a especialização uma das características do mecanicismo.

Ainda neste capítulo, notamos a influência exercida pela Psicologia no mundo escolar, vista a relevância atribuída à testagem do conhecimento como a maior conquista deste campo até o final do século XX. Como se pode concluir, uma ciência nascida nos moldes da ciência moderna projetaria suas características sobre seus objetos de estudos, o que fez do teste de coeficiente de inteligência (QI) um instrumento capaz de projetar a inteligência como algo objetivo e quantificável, realizado em espécies de laboratórios (salas de aula) e em larga escala.

A medição da inteligência, por esses motivos, encaixa-se perfeitamente na sociedade industrial, nos moldes da ciência moderna, e nas ideias de conhecimento-regulação e educação bancária. A homogeneização e a escala são características da sociedade ordenada e conformada elogiada por Comte, assim como tratamento laboratorial da inteligência permitiu a defesa de seu ingresso no espectro dos conhecimentos científicos.

A inteligência, nesses moldes, representa uma autoimagem do conhecimento científico que promove na escolarização o conhecimento-regulação como regra e a educação bancária como pedagogia para a promoção da ordem. Enquanto o conhecimento é transmitido em um ambiente controlado e parametrizado, a quantidade de informações transmitidas e captadas pelo aluno são a forma elogiada da educação.

Em consequência, a educação jurídica não restou imune à relevância da ciência moderna, como pudemos observar no segundo capítulo. O positivismo jurídico, o qual, apesar de não derivar do positivismo científico enquanto corrente de pensamento, consolidou a formalidade jurídica nos moldes rigorosos do conhecimento científico moderno defendendo o critério de justiça a partir da obediência da forma (BOBBIO, 2010, p. 51).

No caso brasileiro, a necessidade do preenchimento dos quadros burocráticos do Império, a elitização desses cargos, assim como a influência do método coimbrão sobre o nascimento dos cursos jurídicos nacionais, aprofunda o caráter instrumental do direito e a consolidação do conhecimento-regulação. Por extensão, a educação jurídica também não apresenta óbices a mesma visão de inteligência científica.

Por assim ser, neste último capítulo utilizaremos a ideia de inteligência concebida na modernidade como representação de uma racionalidade moderna, proveniente de um conhecimento regulador e estimulado por uma escolarização bancária. No intuito de oferecer uma ideia de inteligência que ajude a educação jurídica do presente século a conquistar a emancipação enquanto valor do processo educativo analisaremos a perspectiva e a teoria de Howard Gardner sobre as múltiplas inteligências como alternativa pedagógica e alternativa interpretativa do objetivo constitucional do princípio do pleno desenvolvimento da pessoa, das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e do instrumento de avaliação de curso a que está submetido.

4.1 O DEBATE ACERCA DA INTELIGÊNCIA A PARTIR SÉCULO XIX E AS PONTES CRÍTICAS ENTRE HOWARD GARDNER E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Para tanto, começamos por analisar a obra “Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas” de Howard Gardner, a qual situa a discussão acerca da “existência e da importância de poderes mentais – capacidades que foram diferentemente denominadas como racionalidade, inteligência ou desenvolvimento da mente” desde a Grécia Antiga até o tempo presente (GARDNER, 1994, p. 4).

Como exemplos desse debate intelectual, a obra em comento relaciona Platão e a ideia do rei-filósofo, Sócrates e a máxima “conhece-te a ti mesmo”, Aristóteles e o desejo natural da busca pelo saber, Santo Agostino e a inteligência como motor do universo, Dante e a tarefa contínua de desenvolvimento do intelecto, Francis Bacon e sua ilha utópica cuja finalidade era o conhecimento das causas últimas dos fenômenos e Descartes com o princípio “penso, logo existo”.

Reunindo as características dos intelectuais que se manifestaram sobre o tema ao longo da história, o texto divide os debatedores em dois grupos: “pode-se contrastar os que concebem todo o intelecto como uma só peça com os que favorecem sua fragmentação em vários componentes” (GARDNER, 1994, p. 5). Enquanto na obra em questão esses dois grupos são denominados ouriços e raposas – referência ao poeta grego Arquíloco –, respectivamente, na obra revisional “Inteligência: um conceito reformulado”, o autor se refere aos mesmos grupos como puristas e pluralistas, respectivamente.

Os dois polos desse debate podem reclamar a predominância de suas concepções ao longo da história, entretanto, a partir do século XIX, o pêndulo demonstra pender para as afirmações puristas, ou seja, aquelas que defendem “a noção de uma ‘inteligência geral’, única e superveniente” (GARDNER, 2000, p. 25). Concomitantemente ao sucesso dessa corrente de pensamento está o movimento de distanciamento da psicologia de outras disciplinas como a filosofia e a medicina neurológica para então se constituir como ciência independente. Nesse sentido, a psicologia, ramo do conhecimento que se incumbiria, dentre outras coisas, da

testagem da inteligência, inicia sua investigação caracterizada pelos contornos do conhecimento-regulação que mencionamos anteriormente.

Lembremo-nos que a tentativa de se constituir enquanto ciência autônoma representa uma das características do mecanicismo típico do paradigma moderno. Santos nos lembra que “Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização” (SANTOS, 1988, p. 64), além do mais, “Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar fronteiras entres as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor” (SANTOS, 1988, p. 64).

Além da quantificação da inteligência e da especialização da psicologia, Gardner relata ainda outro comportamento desta área do conhecimento que permite identificar o trabalho psicológico da testagem de inteligência enquanto conhecimento moderno e regulador: a definição do comportamento do objeto de estudo por meio da descoberta de leis universais.

[...] os psicólogos buscaram (e continuam a buscar) pelas leis de faculdades mentais “horizontais” amplas – capacidades como memória, percepção, atenção, associação e aprendizagem destas faculdades, pensou-se, operavam de modo equivalente – de fato, cegamente – por diversos conteúdos, independentemente da modalidade sensorial específica ou do tipo de conteúdo ideacional envolvido no domínio (GARDNER, 1994, p. 12).

É importante destacar que uma linha alternativa de pensamento psicológico se iniciaria no final do século XIX com o inglês e polímata Francis Galton, mais próxima da ideia da pluralidade de fatores envolvendo a inteligência. Primo e admirador da obra de Charles Darwin, interessado no estudo de pessoas excepcionalmente inteligentes, “desenvolveu métodos estatísticos que possibilitavam classificar os seres humanos em termos dos seus poderes físicos e intelectuais e a correlacionar essas medidas entre si” (GARDNER, 1994, p. 12). Suas pesquisas o fizeram suspeitar da ligação entre o sucesso profissional e a linhagem genealógica do indivíduo, ou seja, da hereditariedade da inteligência, em termos similares ao que Darwin defendeu quanto a transferência de características importantes à sobrevivência de determinada espécie detidas por alguns de seus integrantes.

Os esforços de Galton, porém, não se mostraram tão bem sucedidos quanto o trabalho realizado pelo francês Alfred Binet, já no século XX, a quem Gardner se reporta como o idealizador de testes de inteligência. Seu trabalho provém do convite do ministro da educação da França que tinha como objetivo prever quais crianças corriam o risco de fracassar na escola. Um trabalho na mesma linha seria guiado anos mais tarde, em 1912, pelo alemão Wilhelm Stern que proporia um teste de inteligência representado por um quociente de inteligência (QI) que consiste na “razão entre a idade mental e a idade cronológica do indivíduo, expressa através de um número multiplicado por 100” (GARDNER, 2000, p. 23).

O continente americano, por sua vez, veria os trabalhos de Binet adaptados nos anos 20 e 30 por meio de psicometristas como os professores de Yale e Harvard, Lewis Terman e Robert Yerkes, respectivamente. Nas palavras de Gardner, a teoria francesa seria “americanizada” (GARDNER, 2000, p. 23), ou seja, ao invés de aplicada individualmente como pretendia o psicólogo europeu, converteu-se em “versões escritas (e, mais tarde, aferíveis por máquina) que podiam ser aplicadas com facilidade a muitos indivíduos” (GARDNER, 2000, p. 23).

Nesse sentido, críticas se seguiram à padronização dos testes de QI, entretanto, estes se consolidaram como a melhor forma de avaliar e selecionar indivíduos para preencher espaços acadêmicos ou vocacionais, consolidação que pode ser notada “num dos ditos mais famosos – e também mais desgastados – sobre os testes de inteligência, o influente psicólogo de Harvard E. G. Boring declarou: ‘Inteligência é o que o teste testa’” (GARDNER, 2000, p. 24).

Essa adaptação americana da massificação parametrizada dos testes ganhou a hegemonia da visão sobre testagem da inteligência e tornou a perspectiva da unidade da inteligência o expoente dos estudos psicológicos da área. As implicações de semelhante escolha não se resume a uma disputa acadêmica como podemos entender pela ressonância dos entendimentos de Santos sobre o trabalho de Gardner, mais especificamente quanto à repartição de privilégios sociais concedidas a partir do privilégio epistemológico científico. Ao se remeter a testagem massificada e homogênea da inteligência, indica sua permeabilidade nos mais diferentes meios sociais como escolas, hospitais e agências de emprego.

As tarefas e testes estavam logo disponíveis para uso amplamente difundido: a mania de avaliar pessoas para propósitos específicos – seja na escola, no exército, colocação em organizações industriais ou até mesmo companhia social – estimulou o entusiasmo sobre a testagem de inteligência (GARDNER, 1994, p. 12).

A opção pela testagem massificada representa a escolha por uma visão homogênea de inteligência – que veremos, mais à frente, privilegia o conhecimento lógico-matemático e linguístico – e distribui privilégios como reconhecimento escolar e oportunidades de carreira nos moldes das lições de Santos quando afirma “[...] o fato de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém” (SANTOS, 2010, p. 137).

Apesar de hegemônica, a corrente da unidade da inteligência, assim como a ideia da unidade do conhecimento moderno, apresenta vulnerabilidades que demonstram as limitações de suas teses. Gardner nos mostra em um compilado de três perguntas feitas pelos críticos da psicometria com os principais pontos controvertidos: a) a inteligência é realmente singular ou há várias faculdades intelectuais relativamente independentes?; b) a inteligência é (ou as inteligências são) predominantemente herdada(s)?; e c) os testes de inteligência são preconceituosos?

A primeira pergunta debate a pertinência da corrente pluralista sobre a inteligência, ou seja, a defesa da afirmação de que a inteligência possui componentes dissociáveis, portanto, não deve ser testada como inteligência em uma forma geral. Sobre esse debate, Gardner se põe em defesa da ideia de múltiplas inteligências e teorizará sobre elas, principalmente nas obras “Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas” (1983) e “Inteligências Múltiplas: um conceito reformulado” (1999). Já que este é o foco da contribuição de Gardner, trataremos sobre sua resposta no próximo tópico.

A segunda pergunta faz referência às suspeitas de Francis Galton acerca da herança genética como fator determinante para o desenvolvimento da inteligência. Essa suspeita enfrenta a acusação de ser essencialmente ocidental, afinal, “nas sociedades da Ásia Oriental influenciadas por Confúcio, costuma-se supor que as diferenças

individuais em termos de dotes intelectuais são modestas e que o esforço pessoal é em grande parte responsável pelo nível de sucesso” (GARDNER, 2000, p. 26).

Além disso, a visão sobre a hereditariedade, mesmo apoiada por estudos estatísticos que correlacionam as habilidades atestadas por QI de forma hereditária, sofre críticas que vão desde a inadequação da genética comportamental aos seres humanos, afinal, desenvolvida a partir de animais, até a seletividade social dos sujeitos submetidos aos testes e de resultados tendenciosos. Nesse sentido, especialistas apontam que a cultura e a educação infantil podem ser determinantes para o resultado dos testes tradicionais, assim como “a maioria dos estudiosos concorda em que, mesmo se a inteligência psicométrica for principalmente herdada, não é possível identificar as razões das diferenças de QI médio entre grupos” (GARDNER, 2000, p. 28).

Por fim, a terceira pergunta questiona se um procedimento de testagem criado no contexto ocidental é capaz de analisar outros cenários culturais ou ocidentais marginalizados sem incidir em preconceitos. Como resposta, Gardner afirma que “Nos primeiros testes de inteligência, as suposições culturais embutidas em alguns itens são gritantes. Afinal de contas, quem, senão os ricos, poderia se basear na experiência pessoal para responder perguntas sobre polo e bons vinhos?” (GARDNER, 2000, p. 28).

Sobre este último questionamento, Santos certamente contribuiria com uma resposta que contraria a corrente dominante. Os testes de inteligência têm como embasamento a ideia da unidade da inteligência formulada em reciprocidade a ideia da unidade do conhecimento científico. Como vimos, a superioridade do conhecimento científico colonizador se faz valer sobre qualquer outra modalidade de saber, portanto, ignora saberes construídos na periferia do capital. Se o conhecimento periférico não tem espaço no espectro do cientista, a testagem das inteligências que o envolvem também será ignorada.

Mesmo se considerarmos os esforços dos psicometristas em eliminar perguntas patentemente preconceituosas, as alterações ainda não atendem a crítica central, afinal, “É muito mais difícil lidar com preconceitos embutidos na situação de testes” (GARDNER, 2000, p. 29). Pesquisas em psicologia analisadas pelo autor determinam

por exemplo que: a) pessoas de diferentes origens reagem diferentemente à submissão a um ambiente estranho ao que estão habituados e à instrução por pessoas desconhecidas que podem apresentar, por exemplo, sotaques ou roupas diferentes; b) da mesma forma, reagem diferentemente a testes preenchidos à caneta ou informatizados quando não apresentam histórico de contato com essa tecnologia; c) grupos raciais ou étnicos estigmatizados como inferiores intelectuais que tem consciência do procedimento de testagem tem resultados diferentes quando não o sabem. Como se nota, o próprio cenário de testagem se mostra inadequado.

Juntamente a todos esses questionamentos oriundos da psicologia, o final do século XX também registra a contribuição de várias outras áreas do conhecimento para a descrédito da ideia una da inteligência. Antropólogos, por exemplo, já identificaram que em algumas culturas sequer existe o conceito de inteligência, portanto, afirma que testes de perguntas não relacionadas entre si ou tiradas do mundo da escolarização não atingem o mesmo resultado que aqueles criados olhando para a teoria popular de intelecto de uma cultura e avaliando essas formas particulares de pensar. Mais uma vez, não deixamos de lembrar da crítica de Santos sobre um conhecimento científico que se faz descontextualizado, portanto, ativamente promotor da injustiça cognitiva, afinal

Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas invenções no mundo real tendem a ser as que servem os grupos sociais que tem acesso a esse conhecimento. Em última instância, a injustiça social assenta na justiça cognitiva (SANTOS, 2010, p. 106).

Além dos antropólogos, neurocientistas deixaram de acreditar na posição equipotencial do cérebro e já o identificam como um órgão altamente diferenciado, “dessa perspectiva, faz muito mais sentido pensar o cérebro como algo que abriga um número independente de capacidades intelectuais, cujas relações entre si precisam ser elucidadas” (GARDNER, 2000, p. 32). Similarmente, a ciência computacional e as teorias sobre inteligência artificial, por fim, mostram que tentativas de construção de programas solucionadores de problemas gerais são menos capazes dos que especialistas, seguindo, assim, a mesma lógica compartimentada do cérebro.

Todas essas pesquisas levaram Gardner a concluir que “os psicólogos não são mais os donos do termo inteligência – se é que algum dia já fomos. O que significa ser inteligente é uma questão filosófica profunda, uma questão que exige base em biologia, física e matemática” (GARDNER, 2000, p. 34). Essa complexidade da inteligência exige esforços de compreensão diferentes da tradição científica, pretensão transparente no discurso gardneriano sobre a importância de sua investigação.

[...] a tarefa para o novo milênio não é apenas afiar as várias inteligências e usá-las adequadamente. Precisamos ver como as inteligências e a moral podem trabalhar em conjunto e criar um mundo em que uma grande variedade de pessoas queira viver. Afinal, uma sociedade dirigida por gente “inteligente” ainda pode destruir a si mesma ou ao resto do mundo (GARDNER, 2000, p. 14).

Neste ponto chama atenção a aproximação entre Gardner e Santos especificamente sobre a alteração do paradigma epistemológico ocidental. Assim como o psicólogo cognitivo, Santos entende que os desafios da contemporaneidade exigem a combinação da ciência moderna com valores antes abandonados por ela. Essa pretensão se traça na tentativa da construção do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 1988, p. 60).

Por assim ser, Gardner apresenta sua contribuição inovadora para a discussão da inteligência: a perspectiva e a correlação interdisciplinar. O autor compreende que, até a elaboração de sua teoria, “[...] ‘mentes’ ou ‘faculdades’ separadas foram postuladas exclusivamente com base em análise lógica, somente na história das disciplinas educativas, exclusivamente nos resultados de testes de inteligência ou exclusivamente nos discernimentos obtidos a partir de estudos do cérebro” (GARDNER, 1994, p. 7). Diferentemente de seus antecessores e defensores da ideia de diferentes inteligências, Gardner reúne diferentes fontes como psicologia, neurologia, biologia e antropologia para apresentar a substância de sua teoria.

Meu procedimento é bastante diferente. Ao formular meu depoimento a favor das inteligências múltiplas revisei evidências de um grande e até agora não relacionado grupo de fontes: estudos de prodígios, indivíduos talentosos, pacientes com danos cerebrais, *idiots savants*, crianças normais, adultos normais, especialistas em diferentes linhas de pesquisa e indivíduos de diversas culturas. Uma lista preliminar de inteligências candidatas foi apoiada (e, a meu ver, parcialmente validada) por evidências convergentes destas diversas fontes (GARDNER, 1994, p. 7).

Como se nota, ao invés de participar do debate sobre inteligência dentro das categorias de puristas e pluralistas, Gardner constrói uma teoria que favorece essa segunda corrente, mas apresenta originalidade ao cruzar dados e teorias das mais diferentes áreas do conhecimento e pesquisas então recentes dentro das ciências cognitivas.

Nesse sentido, depois da publicação da obra “Estruturas da mente”, educadores adquiriram especial interesse pela obra de Gardner e realizaram tentativas de incorporar sua pesquisa nos ambientes escolares. Exemplo mais clássico é o da Key School – Indianápolis, escola norte-americana do final da década de 80 baseada na teoria das inteligências múltiplas, seguida pela New City School – St. Louis (GARDNER, 2010, p. 20). Sua teoria foi adaptada e apresenta bons exemplos na China, Irlanda, Escócia e Coreia do Sul, assim como foi mal adaptada na Austrália como fonte do estereótipo de grupos étnicos e não apresentou popularidade na Inglaterra e no Japão (GARDNER, 2010, pp. 23-24).

Dada sua relevância prática ao redor do mundo, vamos passar ao próximo tópico, o qual se debruçará sobre a teoria das inteligências múltiplas propriamente dita e explicará o caminho feito por Gardner até a conclusão pela multiplicidade das inteligências.

4.2 HOWARD GARDNER, A TEORIA DA INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS³ E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Graduado em Harvard College em estudos sociais, Howard Gardner iniciaria os estudos acerca da inteligência em sua pós-graduação em psicologia do desenvolvimento cognitivo em 1965. Para sua surpresa, praticamente todos os desenvolvimentistas entendiam a inteligência como um objeto de estudo superado, afinal, segundo esses pesquisadores, indivíduos seriam capazes de desenvolver plenamente sua capacidade cognitiva se pensassem como cientistas, “na verdade,

³ A partir deste ponto nos referimos à esta teoria como IM.

como o tipo de gente que estudava psicologia do desenvolvimento ou (melhor ainda!) física da partícula ou biologia molecular” (GARDNER, 2000, p. 40).

Contrariado pela posição dos desenvolvimentistas, Gardner entendia relevante prestar mais atenção nas habilidades e capacidades de pintores, escritores, músicos, dançarinos e demais artistas. Seu apreço pela música o impulsionou a ampliar a definição de cognição até o ponto de equivaler as habilidades entre matemáticos, cientistas e artistas para entender todos seus processos como cognitivos. Como se percebe, na visão de Gardner é importante tratar a inteligência diferentemente da razão ou da lógica (GARDNER, 1994, p. 5), principalmente porque nos últimos séculos no ocidente o ideal da pessoa inteligente se difundiu expressivamente (GARDNER, 2000, p. 11).

Nesse sentido, seguindo linha de pensamento do psicólogo Jean William Fritz Piaget⁴, o qual, determinava o desenvolvimento cognitivo das crianças reconstituindo os passos tomados desde os primeiros meses, Gardner estudou juntamente a seus colegas o caminho pelo qual crianças trilhavam para pensar e atuar como artistas.

Um evento determinante para o caminho futuro de Gardner, a palestra ministrada pelo neurologista Norman Geschwind abriu para o autor americano a necessidade de iluminar sua pesquisa a partir do estudo do sistema nervoso. Sua especialização em neuropsicologia esteve particularmente interessada no destino das capacidades artísticas numa situação de lesão cerebral, porém, suas investigações se ampliaram até abranger uma ampla gama de capacidades humanas para solucionar os mais variados problemas.

Estudando adultos que sofreram derrames e adquiriam problemas de linguagem e variados distúrbios cognitivos e emocionais no hospital da Universidade de Boston e, simultaneamente, acompanhando o desenvolvimento de capacidades cognitivas em

⁴ Jean William Fritz Piaget, 1896-1980, formou-se em Biologia em 1915 e estudou psicologia na Universidade de Paris em 1919. Participa da elaboração da Constituição da Unesco e se sagra membro do conselho executivo em 1946. Autor de "Biologia e Conhecimento" e "A Formação do Símbolo na Criança", sua obra sobre a explicação biológica do conhecimento recebeu grande atenção acadêmica e é assumidamente reconhecida como base da compreensão gardneriana da inteligência matemática, assim como, influenciadora de outras concepções sobre intelecto.

crianças comuns e superdotadas no Project Zero de Harvard, Gardner se impressionou com o que chama de “fato bruto da natureza humana: as pessoas tem um leque de capacidades. A capacidade numa área de atuação não indica nenhuma capacidade comparável em outras áreas” (GARDNER, 2000, p. 43). Em outras palavras, chegou à conclusão de que os seres humanos são dotados de inteligências relativamente autônomas entre si, portanto, seu estudo e valorização deveriam ser feitos indistintamente.

Gardner percebia que algumas crianças pareciam desempenhar bem várias atividades, enquanto outras muito poucas. Esse desequilíbrio era mais evidente quando a criança era acometida de alguma doença cerebral em determinadas partes como no caso de lesões em áreas centrais do córtex esquerdo que apresentavam pacientes com dificuldades de falar, compreender, ler e escrever, mas preservavam todas as demais capacidades como o andar ou o cantar.

Todas essas experiências reunidas convenceram Gardner a publicar, em 1983, “Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas”, obra que começava com a premissa de que

[...] se pensa melhor a mente humana como uma série de faculdades independentes, tendo relações apenas frouxas e não previsíveis umas com as outras, do que uma máquina única para todas as coisas, com uma capacidade de desempenho constante, independente de conteúdo e contexto (GARDNER, 2000, p. 45).

Para determinar o que seriam inteligências humanas, o autor lança mão do que chama de pré-requisitos e critérios ou sinais. Os chamados pré-requisitos impõem sobre a candidata à inteligência a necessidade de apresentar: a) um conjunto de habilidades de resolução de problemas e; b) potencial para encontrar ou criar problemas. Os dois pré-requisitos, nas palavras de Gardner “representam meu esforço em focalizar as potências intelectuais que têm alguma importância dentro de um contexto cultural” (GARDNER, 1994, p. 46).

Diante dessa correlação entre os pré-requisitos da teoria das IM e a obediência à valorização cultural de problemas e suas soluções, importante lembrarmos a concepção de Santos de que todo conhecimento é social, além da concepção de que

o conhecimento deve respeitar as diferentes origens epistemológicas sobre as quais tratamos no segundo capítulo.

Por sua vez, os critérios ou sinais cujas inteligências devem apresentar para que sejam classificadas como tal são: a) determinada localização cerebral de forma a ser destruída ou poupada por danos cerebrais localizados; b) apresentar indivíduos expoentes como *idiots savants*, prodígios ou outros indivíduos excepcionais; c) deter uma operação central ou um conjunto de operações centrais identificadas; d) apresentar um histórico de desenvolvimento nos indivíduos normais e excepcionais desde o nascimento até a maturidade e diferentes graus de perícia entre indivíduos, além da possibilidade de treinamento para aprimoramento da inteligência; e) apresentar um histórico evolutivo ao longo da história da humanidade; f) ser suscetível à tarefas psicológicas experimentais; g) ser suscetível aos achados psicométricos; h) ser suscetível à codificação simbólica (GARDNER, 1994, pp. 46-50).

Antes da análise do que significam cada um desses critérios ou sinais, importa destacar a oscilação entre os dois termos. Esse comportamento é explicado pelo próprio autor quando afirma não ser o atendimento a todos os pontos que classifica uma inteligência, mas o enquadramento entre as maiores notas das candidatas examinadas. Essa imprecisão em termos absolutos faz com que Gardner considere seus critérios também como sinais, palavra mais elástica que atende seu propósito classificatório.

Isto posto, devemos entender que a capacidade de ser preservada ou destruída a partir de lesões no cérebro informam ao leitor a experiência de Gardner com os estudos do cérebro humano que lhes mostram uma localidade e certa autonomia em relação a outras inteligências. Essa localidade e autonomia são relativizadas pela plasticidade que o cérebro apresenta nos anos da juventude, momento em que é possível uma adaptação desse órgão para a preservação das inteligências, porém, a maturação do ser humano e sua tendência a perder essa plasticidade se apresenta como característica predominante para o autor.

Quanto à presença de certas habilidades em *idiots savants*⁵ ou prodígios mostra para Gardner habilidades que se destacam largamente frente a outras, portanto, reforçam sua autonomia e necessidade de valorização. No primeiro caso se observa um distúrbio psíquico com o qual a pessoa possui uma grande habilidade intelectual aliada a um déficit de inteligência, por sua vez, a prodigalidade é característico de pessoas consideradas excepcionais em determinadas áreas do saber sem, contudo, apresentarem distúrbios cognitivos.

Em relação à centralidade mencionada, sua exigência representa a localização no sistema nervoso de “um mecanismo neural ou sistema computacional geneticamente programado para ser ativado ou ‘disparado’ por determinados tipos de informação interna ou externamente apresentados” (GARDNER, 1994, p. 48).

Quanto aos históricos de desenvolvimento entre indivíduos humanos, a observância de distinções de perícia entre pessoas e a capacidade de treinamento para capacitar seres humanos em determinada habilidade são considerados como sinais de uma inteligência autônoma. Sobre o histórico evolutivo mencionado, por sua vez, antecedentes evolutivos e capacidades mais primais são consideradas evidências de constituição autônoma e que podem ter proporcionado vantagens especiais às espécies humanas ou até outras com as quais compartilhamos capacidades como o canto dos pássaros e a organização social dos primatas.

Já sobre a suscetibilidade aos testes psicométricos demonstra como Gardner incorpora a psicometria ao conceito de inteligência, porém, o faz de maneira crítica, aproveitando aquilo que ela pode afirmar nos limites de seus testes, afinal “podem fornecer apoio convincente para a alegação de que competências particulares são (ou não) manifestações da mesma inteligência” (GARDNER, 1994, p. 50).

Por fim, a suscetibilidade à codificação em um sistema de símbolos representa a necessidade de, para nos comunicarmos e aprendermos, utilizarmos símbolos, “sistemas de significados culturalmente projetados que captam formas importantes de

⁵ Essa terminologia é utilizada pelo próprio autor na versão original em inglês assim como tradução para o português utilizada como referência neste trabalho. O termo deriva da condição daquele que é acometido pela Síndrome de Savant (RODRIGUES; NASCIMENTO; MAIA, 2020).

informação” (GARDNER, 1994, p. 50), capazes de traduzir nossas percepções de mundo e gerara evidências para o estudo sobre as inteligências.

Nesse sentido, atendidos os pré-requisitos e critérios/sinais da teoria das inteligências múltiplas, sete inteligências são relacionadas na obra inaugural (*Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*) e mais duas na obra revisional (*Inteligência: um conceito reformulado*), quais sejam: a inteligência linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-sinestésica, interpessoal, intrapessoal, natural e existencial – esta última, porém, merece ressalva sobre sua classificação em momento posterior. Todavia, importa destacar que a listagem dessas nove inteligências não representa um rol taxativo, afinal o objetivo da teoria das IM é captar “[...] uma gama razoavelmente completa dos tipos de competência valorizados pelas culturas humanas. Devemos levar em conta as habilidades tanto de um xamã e de um psicanalista quanto as de um yogue e de um santo” (GARDNER, 1994, p. 47). Nesse sentido, com o crescimento da compreensão das mais diferentes culturas mais candidatas podem vir à tona, assim como na obra revisional comentada foram adicionadas a natural e existencial.

Como poderemos perceber, a ideia de uma lista aberta de inteligências e da adoção de sinais aproxima Gardner do conhecimento-educação e do conhecimento pluriversitário de Santos por ser menos rígido e hierárquico como é o conhecimento-regulação. A expansão das inteligências a partir do conhecimento das diferentes culturas, assim como a adoção flexível de sinais que classificam as inteligências demonstram, respectivamente respeito entre experiências centrais e periféricas e relativização da métrica matemática para validação do conhecimento.

Da teoria criada por Gardner que combina pré-requisitos e critérios/sinais é extraído o conceito de inteligência compartilhado na primeira obra teórica como “a habilidade para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais cenários culturais” (GARDNER, 2000, p. 46). Conceito mais bem depurado, porém, é apresentado por Gardner em sua obra revisional “como um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2000, p. 47).

Essa revisão demonstra a preocupação do autor em destacar o papel da sociedade e da cultura no desenvolvimento da inteligência nos indivíduos. Percebamos que Gardner opta pelo termo potencial, ou seja, algo que pode ou não vir a ser, a depender dos estímulos que receber. No mesmo sentido o autor evidencia o caráter biopsicológico da inteligência, ou seja, pertence aos seres humanos, porém, depende do cultivo para se consolidar. Por fim, é o valor que uma determinada cultura atribui a alguma habilidade que a torna valorosa, ou seja, não há um critério universal de inteligência que atribui relevância a uma em detrimento da outra.

Neste ponto, importante destacar mais uma vez a relação entre as teorias de Santos e Gardner. Ao reconhecer diferentes contextos sociais e atribuir inteligências à valorização das próprias culturas, Gardner reforça a ideia de que todo conhecimento é social e do fenômeno do epistemicídio. Santos nos ensina que “[...] só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for seu reconhecimento, maior será sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido e direção ao seu futuro” (SANTOS, 2010, p. 137). Assim sendo, são as trocas desiguais entre culturas que sufocam outras visões sobre inteligência e impedem a valorização de outros tipos de conhecimento.

Temos, assim, um resumo do que deve se entender por teoria das IM, porém, ainda não parece claro o que significaria uma educação para as inteligências e sua reverberação na proposta de uma educação emancipatória, para tanto, analisaremos o que se segue.

Antes de mais nada, a educação para inteligências múltiplas, suas ideias e práticas

[...] não podem ser um fim em si mesmas; elas não podem servir de objetivo para uma escola ou um sistema educacional. Antes, toda instituição educacional deve refletir sempre – ou, pelo menos, às vezes – explicitamente sobre seus objetivos, sua missão e seus propósitos. Só após essa reflexão, as ideias da IM podem ser implementadas de modo proveitoso (GARDNER, 2000, p. 176).

A partir da defesa da constatação da existência de variadas inteligências, o que a educação dedicada as IM defende é uma abordagem educacional que não imponha

as mesmas inteligências a todos os indivíduos, mas que forneça um ambiente em que seja possível o ensino configurado individualmente (GARDNER, 2000, p. 184). Para tanto, sobre propósitos educacionais comuns, a educação deve se fazer pelo estímulo de todas as inteligências. Por outro lado, ao longo do processo educativo é preciso permitir que os indivíduos escolham a abordagem pela qual seguirão compreendendo os fenômenos lhes apresentados de forma a respeitar sua combinação de inteligências.

Percebemos, assim, uma abertura deixada por Gardner para que os processos educativos possam ser adaptados a depender da cultura ou dos indivíduos que a ele se submetem. Na visão do autor, porém,

A educação em nossos dias deve fornecer a base para uma maior compreensão de nossos diversos mundos – o físico, o biológico, o mundo dos seres humanos, o mundo dos artefatos humanos e o mundo do *self*. [...] Aprendemos a ler, escrever e computar não para anunciar os fatos importantes, nem mesmo para poder fazer um determinado número de pontos num teste de admissão. Antes, a alfabetização, as habilidades e as disciplinas devem ser buscadas como ferramentas que nos permitem aprofundar nossa compreensão de questões, tópicos e temas mais importantes (GARDNER, 2000, p. 193)

Outro ponto atinente à educação das inteligências é a atenção para perfis, uma das missões dos educadores que ao identificarem pontos fortes e fracos possam sugerir estímulos para a elevação da proficiência ou para o reforço de habilidades desejadas. Os perfis, entretanto, devem atuar como guias provisórios e serem revistos periodicamente sob pena de proporcionarem a estigmatização do educando e uma predeterminação de seu caminho acadêmico (GARDNER, 2000, p. 170). A idade, por exemplo, é apresentada por Gardner como um fator de que altera o uso e o desenvolvimento de inteligências, portanto, nada de absoluto pode ser feito em termos de perfis de inteligência.

Por sua vez, a testagem se modifica em processos educativos que consideram inteligências múltiplas, afinal, a educação para as inteligências parte do desenvolvimento do indivíduo por meio da contextualização da aplicação de suas inteligências de maneira a permitir que ele aproveite todo seu potencial. Diferentemente são os processos tradicionais que orientam o aluno na direção das

inteligências lógico-matemática e linguísticas e o avalia a partir de testes descontextualizados dedicados a obter respostas unicamente certas ou erradas.

Ao tratar de avaliações feitas com crianças, Gardner nos aponta o que pretende com seu modelo de testagem: “Em vez de levar à criança à avaliação, como fazem os psicometristas, levávamos as avaliações às crianças. Criamos um ambiente com recursos convidativos e deixamos a criança demonstrar o leque de suas inteligências da forma mais natural possível” (GARDNER, 2000, p. 169). Sobre jovens ou adultos a testagem pode se fazer em ambientes similares que proporcionem atividades mais adequadas ao seu momento de vida.

Com isso, a educação para as inteligências múltiplas busca uma visão vivenciada do entendimento e uma avaliação da compreensão do que é ensinado. Gardner nos apresenta a constatação de que a maioria dos alunos formados nas melhores escolas “[...] não consegue demonstrar uma compreensão apreciável de ideias importantes” (GARDNER, 2000, p. 197). Avaliados em termos da Física, bons alunos no ensino médio e na universidade apresentaram o rótulo de “sem escolaridade” quando submetidos a testes de aplicação do conhecimento. Nesse sentido,

“[...] uma abordagem vivenciada do conhecimento se justifica [...] porque focalizar a vivência marca imediatamente uma mudança importante: em vez de ‘dominar o conteúdo’, a pessoa pensa sobre o porquê de um conteúdo estar sendo ensinado e sobre como apresentar a melhor compreensão daquele conteúdo de uma forma acessível ao público” (GARDNER, 2000, p. 195)

Nesse sentido, ao invés de decorar ou parafrasear os alunos devem “[...] invocar estas ideias com flexibilidade e de forma adequada para fazer análises, interpretações, comparações ou críticas” (GARDNER, 2000, p. 205) para que possam vivenciá-las quando de uma nova experiência.

Para atingir o que chama de compreensão e proporcionar a vivência do conteúdo Gardner propõe três abordagens de crescente concentração. Em um primeiro momento, pontos de entrada servem de forma a envolver o aluno no centro do tópico estudado. Esses pontos, considerando as diferentes inteligências, podem ser narrativos, quantitativos, lógicos, fundamentais, estéticos, com a “mão na massa” ou

social. Pontos de entrada narrativos utilizam a inteligência linguística ao abordarem tópicos por meio de histórias. Por sua vez, pontos quantitativos e lógicos oferecem números e padrões silogísticos para utilizar a inteligência lógico-matemática. Já pontos de entrada fundamentais se fazem por perguntas de orientação filosófica que tendem a estimular a busca pelas questões profundas como insumo da inteligência existencial. O ponto de entrada estético ajuda a compreensão por meio dos destaques aparentes de algum tópico nos quais obras de artes como quadros, estátuas e músicas podem servir de referência às inteligências musical e espacial. Quanto ao ponto de entrada referente à mão na massa, as habilidades envolvidas com a inteligência corporal-sinestésica podem ajudar alunos que iniciem o aprendizado pela manipulação de materiais ou realização de experiências. Por fim, o ponto de entrada social envolve atividades em grupo em que as inteligências interpessoais podem atuar de maneira determinante no resultado do trabalho (GARDNER, 2000, pp. 205-208).

Em um segundo momento, despertado o interesse do aluno a partir de sua centralidade no tópico em questão, as analogias podem ser introduzidas para tocarem alunos que não se sentiram estimulados seja pela escassez de pontos de entradas, por sua ineficácia ou pela pouca familiaridade do aluno com o conteúdo.

Por fim, quando chegamos ao núcleo das questões, Gardner sugere abordar as ideias nucleares dos assuntos a partir de sua rede de conceitos, questões, problemas e suscetibilidade, considerando que tópicos não existem isoladamente e que a evidência de sua compreensão deve ser representada de diferentes maneiras. Portanto, conceitos, questões, problemas e suscetibilidade devem ser trabalhados em diferentes disciplinas simultaneamente e representados pelos alunos na sua forma de compreensão (GARDNER, 2000, pp. 209-210).

Vistos os contornos de uma educação para as inteligências múltiplas, de que forma podemos associa-las a uma educação para a emancipação? Como vimos anteriormente, faz parte central de uma educação emancipatória, seja por meio da investigação da sociologia das ausências ou da sociologia das emergências, a valorização do presente e a contrariedade ao desperdício das experiências. Certamente não podemos atribuir à teoria das IM a dimensão política da teoria de Santos, entretanto, é possível perceber uma preocupação similar de Gardner com a

conformação dos indivíduos à aprendizagem guiada majoritariamente pelas inteligências lógico-matemática ou linguística. Como veremos especificamente no subtópico dedicado à inteligência lógico-matemática, sua supervalorização representa o elogio ao papel do cientista moderno dos países centrais, cuja preocupação com tecnologia de ponta e investigação científica fazem muito mais sentido no contexto econômico dos países desenvolvidos.

Nesse sentido, o respeito equitativo às inteligências também demonstra o mesmo respeito às culturas ao redor do mundo. A combinação das inteligências varia de cultura para cultura no tempo e no espaço, o que não significa mérito ou demérito, pelo contrário, não deve ser valorado diferentemente. De forma exemplificar, Gardner demonstra que sociedades não-literárias como o do povo Puluwat das Ilhas Caroline detém um apreço enorme pela inteligência espacial porque, ilhados, a atividade pesqueira e o transporte marítimo são necessidades de uma sociedade que utiliza muito pouco a inteligência linguística. Por sua vez, escolas corânicas não são notadas pela inteligência espacial, mas pela inteligência linguística utilizada para estimular a compreensão e recitação do corão (GARDNER, 1994, p. 259).

Como é possível perceber, a conformação globalizante da ciência moderna que estimula as inteligências lógico-matemática e linguística em detrimento das demais não recebe guarita na educação para as inteligências múltiplas assim como patentemente não o recebe na educação emancipatória.

Outra adequação entre Gardner e Sousa é a desvalorização do conhecimento como valor de mercado. A partir do principal imperativo da educação para as inteligências múltiplas, a individualização do ensino, todo o planejamento do ensino tradicional precisa ser revisitado diante da uniformização sobre a qual está construído. A uniformização é a principal marca do ensino ocidental contemporâneo, motivo pelo qual sua prestação se mostra adequada aos preceitos de comercialização e massificação. Nada poderia ser mais distante do que o interesse individualizado da aprendizagem cuja maior finalidade é auxiliar o sujeito a valorizar sua combinação singular de inteligências, portanto, em maior escala, proporcionar a pluralização da educação.

Essa característica nos leva a ainda mais uma reciprocidade entre as teorias gardneriana e da educação emancipatória: a aplicação edificante do conhecimento. A educação das inteligências não pode ser utilizada como um fim em si mesmo. Nesse sentido, Gardner a ocorrência desse equivoca com as seguintes palavras.

[...] muitos educadores vêem a teoria das IM como um fim em si. Ou seja, uma escola ou um programa tem méritos na medida em que louva as ideias da IM ou avalia as inteligências dos alunos, ou tem as inteligências no currículo ou na pedagogia. Mas realçar as “inteligências múltiplas” não é, em si, um objetivo adequado para a educação. É antes um auxílio para a boa educação, uma vez estabelecidos os objetivos educacionais com independência (GARDNER, 2000, p. 201).

Percebamos então que existe aqui um caráter de complementaridade entre a educação para emancipação que coloca a decência como valor da boa educação e a educação para as múltiplas inteligências que proporciona uma maneira de respeitar as diferentes potências dos indivíduos e dos conhecimentos dos povos em que estão inseridos.

Passemos então a análise mais detida das inteligências classificadas por Gardner como componentes de uma lista sempre provisória, mas que combina estudos antropológicos, biológicos, neurais e psicológicos de forma a oferecer uma teoria abrangente e também empírica sobre o intelecto humano.

4.2.1 A inteligência linguística

Passemos, agora, a analisar o que Gardner entende por inteligências uma a uma. Começemos, então, pela inteligência linguística que, nas palavras do autor, “[...] envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos (GARDNER, 2000, p. 56)”. Como grande exemplo de domínio dessa inteligência são citados os poetas, cuja obsessão para selecionar a palavra certa em provocar sentimentos, os sons das palavras em musicalidade e a ordenação das palavras, revelam alta perícia no seu manejo. Para então classificá-la, Gardner revela o atendimento aos critérios que se seguem.

Em primeiro lugar, analisemos o critério da localização cerebral que permite a destruição ou poupança por danos cerebrais localizados. Em indivíduos destros sem lesões cerebrais, a linguagem se encontra ligada ao funcionamento de determinadas áreas no hemisfério esquerdo do cérebro e, portanto, lesões lateralizadas do cérebro comprometem a “[...] discriminação e produção fonológica, nos usos pragmáticos da fala e, mais criticamente, nos aspectos semânticos e sintáticos da linguagem” (GARDNER, 1994, p. 68). O autor destaca que mesmo a perda de toda a porção esquerda do cérebro em indivíduos muito jovens ainda permite que o lado direito processe o aprendizado da linguagem. Como dito anteriormente, a plasticidade⁶ do cérebro nos primeiros anos de vida permite recuperações de inteligências como a linguística, porém, não sem custos como a dificuldade de analisar a sintaxe e a lentidão no aprendizado da língua que não acontecem quando a porção do cérebro prejudicada é a direita.

Em segundo lugar, importa trabalhar o critério da presença de *idiots savants*, prodígios ou outros indivíduos excepcionais. Não são apresentados casos documentados de *idiots savants* ou prodígios em Estruturas da mente, entretanto, indivíduos excepcionais como poetas e escritores são relacionados como pessoas que, diferentes da maioria dos seres humanos, podem ser observadas fazendo uso das formas mais refinadas da linguagem.

Em terceiro lugar, quanto a operação ou conjunto de operações centrais, quatro seriam as mais importantes, quais sejam a retórica ou “capacidade de usar a linguagem para convencer outros indivíduos a respeito de um curso de ação” (GARDNER, 1994, p. 61); a habilidade mnemônica ou “capacidade de usar essa ferramenta para ajudar a lembrar de informações, variando de listas de posses às regras de um jogo, de instruções para orientar-se até o procedimento para operar uma nova máquina” (GARDNER, 1994, p. 61); a capacidade de explicar (ensinar e aprender), contemporaneamente, em grande parte realizada pela linguagem; e a análise metalinguística ou da análise sobre uso da própria linguagem;

⁶ Flexibilidade apresentada pelo sistema nervoso que permite a recuperação de suas funções normais mesmo sofrendo privações ou danos significativos (GARDNER, 1994, p.29).

Em quarto lugar, sobre o histórico ontogênico e graus de perícia e treinamento Gardner antecipa que “como em qualquer domínio intelectual, a prática é o *sine qua non* do eventual sucesso” (GARDNER, 1994, p. 63) da inteligência linguística. Além disso, as raízes da inteligência linguística podem ser analisadas no balbucio das crianças – que inclusive deficientes auditivos realizam –, nas palavras inteiras, nas sentenças completas que se observam até os 4 anos de idade. Depois disso, domínios mais complexos de sintaxe até a perícia de indivíduos hábeis como poetas e escritores.

Em quinto lugar, da análise do histórico evolutivo, Gardner aponta que, inerente à história da humanidade, a linguagem expressa como inteligência em termos de complexidade e habilidade pode ser nitidamente observada nos bardos, “[...] estes cantores de histórias, estes Homeros contemporâneos podem criar milhares de versos [...]” (GARDNER, 1994, p. 71). Mas também são apresentados exemplos de africanos de tribos não alfabetizadas que foram mais bem sucedidos em lembrar histórias do que norte-americanos escolarizados, isso demonstra como a confecção de livros e impressos é só uma expressão ocidental desta inteligência.

4.2.2 A inteligência musical

A inteligência musical, por sua vez, “acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais” (GARDNER, 2000, p. 57). Mais ligada a capacidade artística, essa inteligência se apresenta muito cedo nos indivíduos e os compositores musicais são o melhor exemplo que Gardner identifica para analisar seus contornos iniciais. Esse indivíduo parece conscientemente atento aos sons e padrões musicais mesmo distante de ambientes dedicados a apreciação musical e cujo esforço começa com a percepção dos menores fragmentos melódicos até a composição mais complexa e completa de sua visão sobre os padrões musicais. Mesmo utilizada de maneira sofisticada por esses expoentes, essa habilidade preenche os requisitos da teoria das inteligências múltiplas e, portanto, é considerada pelo autor como uma habilidade indistintamente humana. Senão, vejamos.

Quanto à localização cerebral que permite a destruição ou poupança por danos cerebrais localizados, as pesquisas listadas por Gardner apontam que “enquanto as

capacidades linguísticas são lateralizadas quase exclusivamente para o hemisfério esquerdo em indivíduos destros normais, a maioria das capacidades musicais, [...] está localizada, na maioria dos indivíduos normais, no hemisfério direito” (GARDNER, 1994, p. 92), portanto, lesões lateralizadas também comprometem a habilidade intelectual.

Em relação à presença de *idiots savants*, prodígios ou outros indivíduos excepcionais, Gardner explica que são razoáveis os casos de crianças autistas e de *idiots savants* como o da paciente Harriet capaz de tocar a composição de feliz aniversário em estilos como o de Mozart, Beethoven, Verdi, e Schubert além de ser capaz de, aos três anos de idade, continuar a tocar composições incompletas da iniciadas por outras pessoas. listada pelo autor como uma criança com habilidades incomuns assim como prodígios que apresentam desde criança capacidades de composição e execução musical excepcionais (GARDNER, 1994, p. 94).

Por sua vez, a observação da operação central ou um conjunto de operações centrais, são apresentados o tom, o ritmo e o timbre. O tom ou melodia são “sons emitidos em determinadas frequências auditivas” (GARDNER, 1994, p. 82) enquanto ritmo é a organização desses sons “conforme um sistema prescrito” (GARDNER, 1994, p. 82). O timbre, por sua vez, “as qualidades características de um som” (GARDNER, 1994, p. 82). Gardner ressalva que, apesar da identificação desses elementos centrais com a audição, alguns aspectos da música como ritmo podem ser traduzidos por uma trupe de dança e, portanto, podem ser acessíveis aqueles que dela carecem.

Já o histórico ontogênico, graus de perícia e treinamento mostram que o desenvolvimento da inteligência musical pode ser observado em crianças que “cantam e balbuciam: elas podem emitir sons individuais, produzir padrões ondulantes e até mesmo imitar padrões prosódicos e sons cantados por outros com precisão melhor do que aleatória” (GARDNER, 1994, p. 85), em jovens que com o devido treinamento passam a ler partituras musicais e empregar categorias musicais clássicas e em adultos como compositores e musicistas que apresentam o domínio refinados das categorias centrais da inteligência.

No caso do histórico evolutivo dessa inteligência, sua origem apresenta muito mistério, entretanto, suspeita-se que expressão linguística e musical tiveram origens comuns e que suas evidências se iniciam na Idade da Pedra com instrumentos musicais encontrados pela arqueologia. Como recurso analógico, o estudo dos cantos dos pássaros que “começando com um subcanto, passando por um canto plástico até que o canto ou os cantos da espécie sejam atingidos” (GARDNER, 1994, p. 91) se assemelham ao processo da criança entre o balbuciar e a emissão de sons harmônico, além da habilidade se encontrar lateralizada no cérebro, sugerem um processo evolutivo similar.

4.2.3 A inteligência lógico-matemática

Quanto à inteligência lógico-matemática, podemos entendê-la como “a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente” (GARDNER, 2000, p. 56) e em sua descrição dos critérios sobre os quais foi submetida podemos relacionar os itens que se seguem.

A começar pela localização cerebral que permite a destruição ou poupança por danos cerebrais localizados, a capacidade de calcular, parcela da inteligência lógico-matemática, pode ser associada ao hemisfério direito do cérebro e áreas específicas do cérebro “podem assumir uma importância particular em questões de lógica e matemática” (GARDNER, 1994, p. 122) como no caso das lesões provocadas pela síndrome de Gerstmann em que a aritmética e a distinção entre direita e esquerda ficam comprometidas.

Passando para a presença de *idiots savants*, prodígios ou outros indivíduos excepcionais, Gardner demonstra que a capacidade de calcular rapidamente mencionada pode ser observada em *idiots savants*, indivíduos que apresentam comprometimento de algumas funções cerebrais, porém, demonstram desempenho excêntrico na velocidade de cálculo, entretanto, não são capazes de utilizar sua facilidade para resolução de novos ou antigos problemas, mas, ao contrário, usam-na como um fim em si mesmo (GARDNER, 1994, p. 120).

Já a operação central ou um conjunto de operações centrais, constata-se no centro da inteligência lógico-matemática a capacidade de manejar longas cadeias de raciocínio cuja operação se inicia com entidades abstratas como os números e caminha para generalizações.

Por sua vez, o histórico ontogênico, graus de perícia e treinamento, Gardner afirma que o “[...] pensamento lógico, matemático e científico podem ser encontrados nas ações mais simples de crianças pequenas sobre objetos físicos de seu mundo” (GARDNER, 1994, p. 101) e se estendem até profissionais da matemática.

Por fim, analisado o histórico evolutivo, como veremos mais adiante, a evolução da inteligência lógico-matemática pode ser observada com mais detalhes no ocidente, vista a própria supervalorização ocidental desta forma de inteligência. Utilizando o pensamento de Alfred Adler, a capacidade de abstração se desenvolveu com mais intensidade nas sociedades ocidentais. “A primeira abstração é a ideia do próprio número e a ideia de que diferentes quantidades podem ser distinguidas umas das outras com base nisso” (GARDNER, 1994, p. 109), seguida da álgebra e das funções matemáticas. Entretanto, Gardner aponta a presença e os usos centrais da inteligência lógico-matemática em sociedades antigas e não-alfabetizadas.

Esta inteligência, nas palavras de Gardner, origina-se do confronto com o mundo dos objetos em que ordenamos e reordenamos e quantificamos quando somos criança. Essa posição demonstra a afinidade de sua pesquisa com os trabalhos do psicólogo Jean Piaget cuja proposta de uma visão interacionista entre sujeito e objeto se apresenta como uma terceira corrente após do idealismo e o materialismo mecanicista que valorizam o sujeito em detrimento do objeto e o objeto em detrimento do sujeito, respectivamente. Nesse sentido, Munari esclarece a defesa da psicogênese do conhecimento em Piaget nos seguintes termos:

De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo,

instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores (MUNARI, 2010, p. 132).

Em seus estudos Piaget defende a tese de que, na interação empírica com mundo, a criança supera relações causais simples que só se desenvolvem na frente de seus olhos até a capacidade abstrativa de realizar operações quantitativas e comparativas.

Entretanto, Gardner se apropria criticamente da visão piagetiana e defende a impertinência da extensão dessa teoria para outras formas de conhecimento que não a lógico-matemática. O desenvolvimento de outras inteligências obedece a caminhos próprios que não podem ser analisados a partir “[...] da passagem de ações sensório-motoras para operações formais concretas [...]” (GARDNER, 1994, p. 104).

A teorização da inteligência lógico-matemática tem especial relevância para este trabalho, afinal, as linhas sobre essa inteligência proporcionam reflexões de Gardner sobre a ciência moderna. O psicólogo norte-americano não usa o mesmo termo que Santos, porém, a partir dos referenciais que podemos observar em “Estruturas da mente” é possível situar as afirmações de Gardner no tempo-espaço da modernidade.

A primeira observação que devemos fazer sobre este ponto é a diferença e relação entre matemática, lógica e ciência feita por Gardner. Entre a lógica e a matemática a diferença é muito tênue para se tornar relevante, porém, pode ser defendida a partir da ideia de progressão em que a lógica leva à matemática. Entretanto, há em comum entre as duas o trabalho abstrato, ou seja, a desvinculação do mundo empírico, característica da qual a ciência se aparta, afinal, debruça-se sobre a realidade empírica.

Certamente a ciência e a matemática encontram-se intimamente aliadas. O progresso – até mesmo a invenção – da ciência esteve ligado ao status da matemática durante épocas históricas particulares e praticamente todas as invenções matemáticas significativas enfim provaram ser úteis dentro da comunidade científica (GARDNER, 1994, p. 113).

Como exemplo, Gardner cita o estudo grego das seções cônicas em 200 a.C. como condição *sine qua non* das leis do movimento planetário de Kepler, astrônomo alemão que fez parte dos cientistas revolucionários que defenderam o heliocentrismo como Copérnico e Galileu. Além disso, lembra que ciências como a física e química,

preocupadas em explicar a mudança dos eventos empíricos como a transformação da matéria e as alterações dos fenômenos da natureza não seriam capazes relacionar as variáveis envolvidas no processo de mudança de estado.

Portanto é apropriado que Newton, um dos inventores do cálculo, teve a oportunidade de resolver o movimento dos planetas. O cientista precisa da matemática porque o corpo do fato bruto é de difícil manejo: o esquema ordenado de relações abstratas que ele pode obter da matemática é uma ferramenta principal para extrair alguma ordem deste caos (GARDNER, 1994, p. 113).

Dessa breve notação sobre o pensamento de Gardner vale destacar que o autor entende a contemporaneidade do nascimento da ciência à condução da Revolução Científica ao destacar Kepler e Newton como expoentes da ciência e autores apoiados pela matemática como uma ferramenta de explicação do movimento dos astros. Também vale destacar a depreciação do caos como forma de conhecimento e o elogio à ordem como solução para o problema. Como veremos, essa incompatibilidade não aparta as teorias de Gardner e Santos, entretanto, evidencia a abrangência da valorização do conhecimento-regulação, mesmo entre autores que apresentam uma tendência a extrapolar o paradigma moderno.

Como exemplo dessa trajetória disruptiva de Gardner, o texto de Estruturas da mente evidencia como a intuição dos cientistas impulsionava seus trabalhos acadêmicos numa verdadeira fé. Enquanto “o desejo de descobrir os segredos ou o segredo da natureza” (GARDNER, 1994, p. 114) estimulava Newton, Einstein declararia sobre sua crença na existência de umas poucas leis simples universais “Deus não teria perdido a oportunidade de tornar a natureza tão simples” (EINSTEIN apud GARDNER, 1994, p.117).

Gardner, assim como Santos, denuncia a suposta neutralidade da ciência moderna na seguinte passagem: “Os cientistas são também guiados por tópicos subjacentes de teses – crenças sobre como o universo deve funcionar e convicções básicas sobre como estes princípios são melhor revelados” (GARDNER, 1994, p. 116). No pensamento de Santos essa característica aparece como o “caráter autobiográfico da ciência” (SANTOS, 1988, p. 68) que reconhece as trajetórias de vida pessoal ou coletivas, os valores e as crenças são carregadas às investigações laboratoriais, “No

entanto, este saber, suspeitado ou insuspeito, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos” (SANTOS, 1988, p. 68).

Também como Santos, Gardner traz à luz a expressão metonímica da indolência racional moderna ao abordar que estudos da antropologia ocidental utilizavam o desenvolvimento ocidental da lógica e matemática como formas de enfatizar o primitivismo ou selvageria de outras formas de pensamento não-ocidentais.

Já que a matemática e a ciência encontram-se entre as mais admiráveis conquistas da sociedade ocidental, não é surpreendente que as alegações iniciais para a ‘superioridade’ tenham vindo nestas áreas. Investiu-se considerável energia para determinar se os indivíduos primitivos tem (ou não) a mesma lógica que nós; são capazes (ou não) de calcular com precisão; tem (ou carecem) de um sistema de explicação que permite experimentação; e refutação e outros enigmas do tipo (GARDNER, 1994, p. 124).

Os métodos de testagem ocidentais quando aplicados apresentavam pontuações muito baixas, entretanto, quando consideradas evidências sobre o pensamento próprio dessas culturas sobre tarefas que importavam a elas, a pontuação entre ocidentais e primitivos diminui ou era superada.

O problema apontado por Gardner sobre essa testagem é que ela procura evidências para identificar matemáticos e cientistas que, em outras culturas, simplesmente não existem. Quando o foco se altera e operações básicas da mente são testadas, operações nas quais ciência e matemática se fundam, no contexto cultural de outros povos os resultados sobre evidências de uma inteligência lógico-matemática são abundantes.

Habilidades como pechinchar, retirar produtos de circulação de preços desvantajosos, o reconhecimento de objetos com plantas e o uso do calendário representam as habilidades básicas das inteligências lógico-matemática e podem ser encontradas em várias culturas ao longo da história da humanidade, o que faz com que a superioridade ocidental seja descartada. Prova disso são adultos Kpelle da Libéria que se provaram mais bem sucedidos que adultos americanos em estimar número de pedras em pilhas; o jogo africano kala apresentado por Gardner como o jogo mais aritmético do mundo; ou a relação entre propriedades numéricas e interpretações e profecias exercidas por

judeus muito antes da constituição científica de conhecimento (GARDNER, 1994, pp. 124-125).

Gardner, assim, conclui que da mesma forma que a ideia de civilizados e primitivos precisa ser revisitada de maneira diferente da posição dominante, também se faz necessário uma nova visão sobre escolarização e alfabetização em geral.

[...] aprende-se na escola a lidar com informações fora do contexto no qual são geralmente encontradas; considerar posições abstratas e explorar relacionamentos entre elas numa base hipotética; extrair sentido de um conjunto de ideias, independentemente de quem as diz ou o tom de voz no qual são ditas; criticar, detectar contradições e tentar resolvê-las. Também se adquire um respeito pelo acúmulo de conhecimento, por maneiras de testar afirmativas nas quais não se têm um interesse imediato e para o relacionamento entre corpos de conhecimento que poderiam de outro modo parecer remotos entre si. Esta valorização de preocupações abstratas que relacionam-se à realidade apenas através de uma longa cadeia de inferências e uma crescente familiaridade com a escrita, a leitura e a testagem “objetivas” enfim produz uma pessoa à vontade com os princípios da ciência e da matemática e interessadas na medida em que suas opiniões e comportamento concordam com estes padrões um tanto esotéricos (GARDNER, 1994, p. 121).

Aqui é possível enxergar como a testagem da inteligência privilegia o paradigma moderno do conhecimento e não de que forma testes objetivos desvelam os mais inteligentes. Os testes são uma validação de um sistema que privilegia, principalmente, a inteligência lógico-matemática seguida da inteligência linguística, porém, pela teoria das múltiplas inteligências não há que se hierarquizar inteligências, mas tratá-las como potenciais cuja escolarização faria melhor se as estimulasse de forma a expandir as capacidades dos indivíduos.

4.2.4 A inteligência espacial

Passemos, então, para mais uma das inteligências, a denominada inteligência espacial. Nas palavras de Gardner “A inteligência espacial tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço [...] bem como os padrões de áreas mais confinadas [...]” (GARDNER, 2000, p. 57). Com a manipulação de padrões do espaço o autor se refere a inteligência utilizada por navegadores e pilotos, por exemplo. Quanto à manipulação de padrões de áreas confinadas, oferece como

exemplo o trabalho de escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez, artistas gráficos e arquitetos.

Trata-se de uma inteligência muito associada à percepção, dessa forma, chamada também de viso-espacial, entretanto, Gardner defende a possibilidade de se desenvolvê-la mesmo sem a capacidade de enxergar por meio das atividades táteis ou exclusivamente verbais. Exemplos dessas duas possibilidades são a modelagem de objetos de barro por um lado e a resolução de problemas matemático-topológicos que podem ser expressos unicamente pela linguagem.

Usos como a orientação no espaço, o reconhecimento de objetos ou cenas assim como a representação gráfica como mapas podem ser exemplos de capacidades espaciais, entretanto, Gardner aponta duas capacidades mais abstratas que estão dentro do campo desta inteligência como a sensibilidade às diversas linhas de força que entram numa exposição visual ou espacial e a capacidade metafórica de discernir entre similaridades entre domínios de experiência aparentemente remotos. No primeiro dos casos podemos nos referir ao sentimento de tensão, equilíbrio e composição que caracterizam uma pintura, enquanto, no segundo dos casos Gardner se refere à capacidade de John Dalton, por exemplo, que visionava o átomo como um minúsculo sistema solar ou da noção de Freud sobre o inconsciente submerso na forma de um iceberg. Mesmo sem a capacidade de enxergar com os próprios olhos a estrutura do átomo ou a forma do inconsciente, ambos pensadores associaram dimensões espaciais às suas teorias – atividade que poderia ter sido desenvolvida por indivíduos desprovidos da visão (GARDNER, 1994, p. 137).

Delineada a inteligência espacial, notemos o atendimento aos critérios/sinais da teoria das inteligências múltiplas. Começamos pela localização cerebral que permite a destruição ou poupança por danos cerebrais localizados. “Assim como o hemisfério esquerdo do cérebro, ao longo do curso da evolução, foi selecionado como o local preeminente para o processamento linguístico, o hemisfério direito do cérebro e, em particular, as porções posteriores do hemisfério direito, provam ser o ponto mais crucial para o processamento espacial (e viso-espacial)” (GARDNER, 1994, p. 140). Pesquisas feitas com pacientes que sofreram derrames e outras lesões na porção

direita do cérebro apresentaram dificuldades de se orientar, reconhecer lugares e rostos.

Agora, sobre a presença *idiots savants*, prodígios ou outros indivíduos excepcionais, indivíduos como Nikola Tesla são lembrado por Gardner como capaz de projetar ininterruptamente um quadro completo com todos os detalhes de uma máquina. Os artistas também são referenciados nessa parte e casos de *idiots savants* como os japoneses Yamashita e Yamamura que apresentavam perícia distinta em comparação ao desenvolvimento parco de outras inteligências e vítimas de autismo como a do talento inglês Nadia que desde os primeiros cinco anos de idade era capaz de retratar pinturas valorizadas pela comunidade de artistas plásticos.

A observância da centralidade de uma operação ou um conjunto de operações centrais “[...] estão as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes” (GARDNER, 1994, p. 135).

Por sua vez, em relação ao histórico ontogênico, graus de perícia e treinamento Gardner volta a fazer uso dos estudos de Piaget que analisa em crianças uma série de comportamento que apresentam um linha de desenvolvimento: “Assim, vemos uma progressão regular do domínio espacial, desde a capacidade de o bebê de movimentar-se no espaço, para a capacidade da criança pequena de formar imagens mentais estáticas, a capacidade da criança em idade escolar de manipular estas imagens estáticas e, finalmente, a capacidade do adolescente de ligar relações espaciais com declarações proposicionais” (GARDNER, 1994, p. 139).

No caso do histórico evolutivo, “Como uma inteligência que data de muito tempo, a competência espacial pode ser prontamente observada em todas as culturas humanas conhecidas. Certamente, invenções específicas como a geometria ou a física, a escultura cinética ou a pintura expressionista estão restritas a determinadas sociedades; mas a capacidade de orientar-se em meio intricado, de engajar-se em artes e artesanatos complexos e praticar esportes e jogos de diversos tipos parece ser encontrada em toda parte” (GARDNER, 1994, p. 155).

4.2.5 A inteligência corporal

Por sua vez, a inteligência corporal, corporal-cinestésica ou físico-cinestésica “[...] acarreta o potencial de usar o corpo (como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos” (GARDNER, 2000, p. 57), inteligência visivelmente utilizada por atores, dançarinos e atletas, mas também utilizada igualmente por profissionais como artesãos, cirurgiões, mecânicos ou outros profissionais de orientação técnica. Usar o próprio corpo de maneira altamente diferenciada e hábil capaz de provocar expressões dedutíveis por outros seres humanos está mais intimamente ligado com os primeiros exemplos, entretanto, a capacidade de trabalhar habilmente com objetos que podem requerer os movimentos motores mais finos que os dedos podem proporcionar se enquadram bem nos segundos exemplos. Apesar de ser possível observar essas duas capacidades separadamente, Gardner aponta uma tendência de coexistência no indivíduo.

A estranheza em afirmar que o uso do corpo representa uma inteligência é antecipada por Gardner. O autor explica que a tradição ocidental recente proporcionou uma separação entre atividades que utilizam exclusivamente o raciocínio e outras que se manifestam fisicamente.

Este divórcio entre o “mental” e o “físico” não raro esteve aliado à noção de que o fazemos com nosso corpo é um tanto menos privilegiado, menos especial do que as rotinas de resolução de problemas desempenhadas principalmente através do uso da linguagem da lógica ou de algum sistema simbólico relativamente abstrato (GARDNER, 1994, p. 162)

Essa amostra de Estruturas da mente nos leva mais uma vez à Revolução Científica em que, como em Descartes, o uso da razão ganha prevalência sobre as demais atividades da vida. Em contrapartida, a mesma obra nos aponta para estudos de psicólogos que enfatizam a ligação entre o uso do corpo e o desenvolvimento de outros poderes cognitivos.

Em primeiro lugar, sobre a localização cerebral que permite a destruição ou poupança por danos cerebrais localizados “A tendência para a dominação do hemisfério

esquerdo na atividade motora parece ser uma propensão dos seres humanos, sem dúvida pelo menos parcialmente sob controle genético e com toda a probabilidade, uma propensão ligada à linguagem” (GARDNER, 1994, p. 165). “Apoiando minha alegação de uma inteligência corporal separa, ocorre que danos a estas zonas do hemisfério esquerdo que são dominantes para a atividade motora podem produzir prejuízo seletivo” (GARDNER, 1994, p. 165), dessa forma, a capacidade de se vestir, a dificuldade de executar tarefas com ambas as mãos simultaneamente, imperícia no uso de ferramentas ou executar ações com o corpo na ordem designada são apresentados como evidências das alegações de Gardner.

No caso da presença de *idiots savants*, prodígios ou outros indivíduos excepcionais, alguns casos, como os *idiots savants* e crianças autistas são apresentados como os documentados de Earl, Sr. A, e Joe apresentam excepcional domínio da inteligência corporal-cinestésica. O primeiro foi capaz de construir um moinho de vento a partir de um relógio, o segundo de sincronizar o ligamento de seu estéreo, luzes e televisão a partir de um único interruptor e o terceiro, acometido de autismo, construiu aparelhos eletrônicos que necessitam da compreensão de conceitos de eletrônica, astronomia, música, navegação e mecânica (GARDNER, 1994, p. 166).

Em terceiro lugar, a observância de uma operação central ou um conjunto de operações centrais são indicadas como “controlar os movimentos do próprio corpo e a capacidade de manusear objetos com habilidade” (GARDNER, 1994, p. 161).

Em quarto lugar, o histórico ontogênico, graus de perícia e treinamento é tratado a partir de Piaget que, mesmo não preocupado com um inteligência delimitar uma inteligência corporal, promove em seus trabalhos a descrição do desenvolvimento sensorio-motor das crianças, razão pela qual Gardner aproveita suas explicações de “como os indivíduos progridem dos mais reflexos –como os envolvidos em sugar e olhar – até os atos comportamentais que incidem crescentemente sob o controle da variação ambiental e intenções individuais” (GARDNER, 1994, p. 171);

O histórico evolutivo, por fim, nota que “O uso hábil do corpo foi importante na história da espécie durante milhares, quando não milhões, de anos. Ao falar do uso perito do corpo, é natural que pensemos nos gregos, e há um sentido no qual esta forma de

inteligência atingiu seu apogeu no Ocidente durante a era clássica” (GARDNER, 1994, p. 161). “[...] fontes evolutivas documentam primatas documentam que primatas superiores tem usado ferramentas simples por vários milhões de anos” (GARDNER, 1994, p. 167) assim como “A evolução dos seres humanos ao longo dos últimos três ou quatro milhões de anos pode ser descrita em termos do crescentemente sofisticado uso de ferramentas” (GARDNER, 1994, p. 169).

4.2.6 As inteligências pessoais

Por fim, as chamadas inteligências pessoais se dividem em inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. A primeira pode ser entendida como “[...] a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros” (GARDNER, 2000, p. 57). Por sua vez, a segunda “[...] envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar estas informações com eficiência para regular a própria vida” (GARDNER, 2000, p. 59).

Gardner faz uma simplificação didática ao abordar ambas as inteligências e diz sobre a inteligência interpessoal que, em sua forma mais simples, pode ser entendida como a capacidade de detecção do humor das pessoas ao redor e, em sua forma mais avançada, como a capacidade de identificar intenções e desejos de vários indivíduos. Por sua vez, sobre a inteligência intrapessoal resume sua escala entre sua forma primitiva de distinguir prazer e dor e, em sua forma mais elaborada, de detectar, simbolizar e distinguir sentimentos complexos. Percebemos que enquanto a primeira representa habilidades de lidarmos com os outros – como fazem professores, líderes religiosos e lideranças políticas, por exemplo – enquanto a segunda demonstra aptidões para lidarmos com nós mesmos.

Apesar de classificadas distintamente por Gardner, são trabalhadas em Estruturas da mente sob o mesmo capítulo, atitude que distingue o trabalho realizado com as demais inteligências abordadas em seu próprio título. Uma explicação para a tratativa conjunta dos temas pode ser o tronco da qual derivam essas inteligências, ou seja, a busca pela explicação da personalidade humana.

No século XX dois grandes debatedores ofereciam suas respostas à melhor forma de compreender e superar entraves criados pela personalidade humana, quais sejam Sigmund Freud e William James. Freud focava esforços no “autoconhecimento e uma disposição de confrontar inevitáveis dores e paradoxos da existência humana” (GARDNER, 1994, p. 184) enquanto James “enfatizou a importância dos relacionamentos com os outros indivíduos como o meio para alcançar objetivos, progredir e conhecer-se” (GARDNER, 1994, p. 185). Percebemos que os dois pretendem responder a mesma pergunta sob perspectivas diferentes, porém, Gardner atribui a ambas a pertinência como resposta e as submete a seu critério de inteligência para admiti-las ou recusá-las como tal. Por que “cada forma apresenta sua representação neurológica e padrões de colapso característicos” sua exposição em conjunto tem apelo meramente didático.

Quanto à localização cerebral que permite a destruição ou poupança por danos cerebrais localizados, “todos os índices apontam para os lóbulos frontais como estruturas da maior importância em várias formas de conhecimento pessoal” (GARDNER, 1994, p. 201), cujas lesões localizadas pouco atrapalham outras inteligências mas comprometem a personalidade em indivíduos adultos como hiperatividade, irritabilidade, despreocupação, euforia, indiferença, desatenção, lentidão e apatia que passam a ter dificuldade de se reconhecer ou de se comportar como antes. Indivíduos com autismo apresentam alterações no lóbulo frontal e são um exemplo de lesões que suprimem as inteligências pessoais, afinal “a criança apresenta dificuldades singulares em empregar as palavras eu e meu” (GARDNER, 1994, p. 203) assim como “dificuldades em conhecer os outros e usar este conhecimento para conhecer a si mesmo” (GARDNER, 1994, p. 203).

Sobre a presença de *idiots savants*, prodígios ou outros indivíduos excepcionais, este critério parece parcialmente atendido porque Gardner desconhece exemplos de *idiots savants* ou pessoas extraordinárias relativamente às inteligências pessoais. O caso mais próximo seria o de pacientes com epilepsia de lóbulo temporal que não parece destruir o tecido cerebral mas irritá-lo, entretanto, o autor as alterações na personalidade “apresentam evidências sugestivas adicionais de que as inteligências pessoais são um domínio a parte” (GARDNER, 1994, p. 205). Estes indivíduos

tornam-se introspectivos e tendentes a estudos sobre filosofia e religião quanto às questões mais profundas da humanidade assim como apresentar acessos de fúria e a busca por formação de ligações excessivamente próximas com outras pessoas;

No tocante à operação central ou um conjunto de operações centrais, “[...] conforme representado no cérebro e particularmente nos lóbulos frontais, parece haver dois tipos de informação. Um é nossa capacidade de conhecer outras pessoas – de reconhecer seus rostos, suas vozes e suas personalidades; de reagir adequadamente a elas; de nos engajarmos em atividades com elas. Outro tipo é a nossa sensibilidade aos nossos próprios sentimentos, às nossas próprias vontades e medos, às nossas próprias histórias pessoais” (GARDNER, 1994, p. 188).

Quanto ao histórico ontogênico, graus de perícia e treinamento, no que concerne a inteligência intrapessoal Gardner compartilha resultados de pesquisas que mapeiam expressões faciais e estados cerebrais de crianças que demonstram a diferenciação feita pelos indivíduos infantes entre os momentos de prazer ou dor. Entre dois e cinco anos ela passa a referir-se a si mesma como eu ou aos seus objetos como meu, entretanto, a idade escolar apresenta um momento de menor evidências do seu desenvolvimento e uma maior compreensão social. A adolescência, por outro lado, matura “[...] um senso de identidade, um senso de eu.” (GARDNER, 1994, p. 194)

No que concerne à inteligência interpessoal, as pesquisas utilizadas por Gardner identificam a capacidade das crianças de entender os sentimentos de outras crianças quando as ouvem, por exemplo, chorar e entendem que aquele não é um momento agradável para a outra criança, mesmo que não compreenda como ou porquê. Apesar do intervalo entre dois e cinco anos poucas evidências sejam apresentadas por Gardner de desenvolvimento da inteligência interpessoal, em idade escolar, a criança se apresenta como um ser social pela capacidade de entender a reciprocidade, ou seja, de compreender que determinadas atitudes promovem reação igual de outros indivíduos, portanto, se coloca no lugar de outras pessoas. Já na adolescência os relacionamentos se tornam mais complexo a ponto dos laços criados não se basearem somente em recompensas físicas, mas, em compartilhamento de ideias e preceitos.

Por fim, o histórico evolutivo é tratado por psicólogos comparativos que encontram traços das inteligências pessoais em pouquíssimos outros animais. A infância prolongada dos primatas – período em que o convívio com a mãe é fundamental para o desenvolvimento da inteligência pessoal – uma cultura em que a caça assumiu grande importância e exigiu a coordenação entre indivíduos são os principais motivos de seu desenvolvimento. Os estudos do antropólogo Clifford Geertz, por sua vez, convencem Gardner de uma inteligência que pode ser analisada em diferentes culturas. Javaneses apresentaram “um interesse tão vivo quanto persistente no conceito de eu quanto poderíamos encontrar num grupo de intelectuais europeus” (GARDNER, 1994, p. 207) e separam o mundo de fora e o mundo de dentro assim como poderiam fazer cientistas modernos entre sujeito e objeto.

4.2.7 A inteligência naturalista

Abordadas as primeiras sete inteligências expostas na obra “Estruturas da mente”, não é possível analisar a teoria das inteligências múltiplas sem considerar a adição da inteligência naturalista e das considerações acerca da possibilidade de inclusão de uma inteligência existencial realizadas em “Inteligência: um conceito reformulado”. Por assim ser, passamos a analisar a revisão teórica feita por Gardner na obra mencionada.

Um indivíduo que tem a inteligência naturalista desenvolvida “[...] demonstra grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies – a flora e a fauna – de seu meio ambiente” (GARDNER, 2000, p. 64), nesse sentido, em culturas não orientadas pela ciência moderna o naturalista pode ser identificado no indivíduo que melhora aplica as taxonomias folclóricas e no contexto ocidental moderno o biólogo é o exemplo que mais prontamente se apresenta. O desenvolvimento dessa inteligência se expressa também em indivíduos que apresentam facilidade para cuidar, domar ou interagir com sutileza com criaturas vivas

A localização cerebral que permite a destruição ou poupança por danos cerebrais localizados é baseada em estudos clínicos e experimentais que apresentam pessoas com lesões cerebrais que são capazes de reconhecer e nomear objetos inanimados, porém, perdem a mesma capacidade para criaturas vivas. Os centros neurais

responsáveis por essa tarefa não são apresentados como evidentes na publicação de revisão.

Em relação à presença de *idiots savants*, prodígios ou outros indivíduos excepcionais, não são apresentados exemplos significativos desse critério na obra revisional além de indivíduos bem sucedidos em seus campos profissionais como Charles Darwin, Louis Agassiz, Ernest Mayr, Stephen Jay Gould e E. O. Wilson (GARDNER, 2000, p. 67).

Já a observância de uma operação central ou um conjunto de operações centrais, as capacidades essenciais são o reconhecimento como membros de um grupo (ou espécie), a distinção entre membros de uma espécie, a identificação de espécies próximas e o mapeamento (formal ou informal) das relações entre as várias espécies

O histórico ontogênico, graus de perícia e treinamento demonstram um padrão principiante de inteligência naturalista até o especialista botânico ou entomólogo pode ser observado como uma linha de treinamento do indivíduo. As crianças apresentam “predisposição para explorar o mundo da natureza” (GARDNER, 2000, p. 67) e biografia de biólogos renomados costumam demonstrar o interesse precoce pela natureza.

Quanto ao histórico evolutivo na espécie humana em diferentes culturas da inteligência, é dito que a própria sobrevivência dos seres humanos é prova da sua história evolutiva, afinal, a distinção entre espécies predadoras e predadas proporciona a sobrevivência da espécie.

Como conclusão, Gardner afirma que “Julgada em termos dos oito critérios propostos em *Frames of Mind*, a inteligência do naturalista mostra-se tão arraigada como as outras inteligências” (GARDNER, 2000, p. 65), portanto, declara expressamente sua inclusão como a oitava inteligência.

4.2.8 A inteligência existencial

Não se observa a mesma assertividade, porém, em relação a inteligência existencial. Também analisada enquanto potencial inteligência humana, a inteligência existencial se apresenta em meio a discussão sobre a espiritualidade. Dentre os três sentidos de espiritual que Gardner concebe, somente a preocupação com questões cósmicas ou existenciais preenche as exigências do autor para considerá-la candidata ao ingresso no rol de inteligências humanas.

O “desejo de saber sobre experiências e entidades cósmicas que não são prontamente apreendidas num sentido material mas que, todavia, parecem importantes para os seres humanos” (GARDNER, 2000, p. 71) representa o sentido possível para a tratativa da inteligência existencial. Vistas as tradições mitológicas, religiosas, artísticas e filosóficas da história da humanidade, uma escala evolutiva representa a persistência de questões como “quem somos? De onde viemos? O que o futuro nos reserva? Por que existimos? Qual é o sentido da vida, do amor das perdas trágicas, da morte?” (GARDNER, 2000, p. 72).

O espiritual como “conquista de um estado” ou “enquanto efeito nos outros”, são os outros dois sentidos considerados por Gardner que não são considerados para a esfera da inteligência pretendida. A facilidade para “meditar, entrar em transe, imaginar o transcendente, ou estar em contato com os fenômenos psíquicos, espirituais ou intelectuais” (GARDNER, 2000, p. 73), mesmo que possam ser objetivamente aferidos como alteração da consciência por meio do escaneamento fisiológico e cerebral, resolve um problema, o conhecimento da verdade, não permite que a teoria das inteligências múltiplas a considerem como inteligência. Da mesma forma, o fato de que “certos indivíduos transmitem um sentimento de espiritualidade, uma sensação de estar em contato com o cosmos, e uma capacidade de fazer as pessoas que estão ao seu lado sentirem que foram tocadas” (GARDNER, 2000, p. 76) não constitui a expressão de uma habilidade.

Voltando, assim, a concepção existencial da inteligência considerada, vejamos o atendimento dos critérios analisados por Gardner. Em primeiro lugar, sobre a localização cerebral que permite a destruição ou poupança por danos cerebrais

localizados: “[...] a prova mais sugestiva talvez venha de indivíduos com epilepsia lobo-temporal que apresentam um conjunto previsível de sintomas, entre eles hiper-religiosidade” (GARDNER, 2000, p. 81)

No tocante à presença de *idiots savants*, prodígios ou outros indivíduos excepcionais, Gardner volta a carecer de exemplos claros de expoentes da inteligência a não ser por exemplos conhecidos pelo sucesso profissional “É amplamente sabido que alguns artistas, entre eles Vincent Van Gogh e Fiodor Dostoievski, sofriam de epilepsia lobo-temporal, e no entanto canalizavam seus sintomas e sua dor para obras de arte vigorosas e dramáticas” (GARDNER, 2000, p. 81).

Em relação à operação central ou um conjunto de operações centrais, “a capacidade de se situar em relação aos limites mais extremos do cosmos – o infinito e o infinitesimal – e a capacidade afim que é a de se situar em relação a elementos da condição humana [...]” (GARDNER, 2000, p. 78) como o sentido da vida e da morte são considerados as qualidades centrais dessa inteligência.

Já sobre o histórico ontogênico, graus de perícia e treinamento, “Pode-se ser principiante num sistema religioso, em filosofia ou nas artes expressivas, e pode-se trabalhar para atingir o status de profissional ou de perito” (GARDNER, 2000, p. 79). E o histórico evolutivo é descrito como presente em várias culturas observam essas preocupações principiológicas.

É preciso destacar que Gardner, apesar de chegar à conclusão de que a inteligência existencial se sai bem nos oito critérios de sua teoria, não apresenta a mesma assertividade na hora de incluí-la como nona inteligência, mas escreve que a mesma “pode ser admissível”.

Essa hesitação pode induzir ao descrédito dessa inteligência, porém, analisando o sucesso da teoria das múltiplas inteligências, inclusive em sociedades religiosa-ortodoxas, Thomas Armstrong, professor de educação especial cujo doutorado foi escrito sob a ótica da teoria em questão e autor de 5 livros sobre a temática parece esclarecer o cenário.

Posso sugerir também que ainda que Gardner tenha conferido apenas um status provisório à inteligência existencial – mantendo-a separada, como se fosse, do resto da teoria -, isso pode servir como forma de estratégia paradigmática para reduzir o potencial de conflito, caso a inteligência recebesse aceitação plena no panteão das IM (ARMSTRONG, 2010, p. 38).

Nesse sentido, parece-nos necessário ultrapassar essa estratégia de popularização que optou Gardner para admitir a inteligência existencial como a nona inteligência em seu rol não exaustivo de inteligências, afinal, ela apresenta, nas próprias palavras do autor, desempenho satisfatório nos oito critérios teóricos e, portanto, não pode ser ignorada.

Passaremos, agora, a apresentar a coerência da teoria aqui delimitada em termos educacionais para o ensino superior em Direito. Para tanto, analisaremos o texto constitucional e a presença objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa e a Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2018 que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos jurídicos.

4.3 O PRINCÍPIO DO PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA E A APLICAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

O debate até aqui empreendido sobre Howard Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas pode dar a entender que este é um debate muito especializado e que sua relação com a regulação no ensino do país é muito tênue ou sequer observada. Entretanto, a análise do texto constitucional, suportado pelos debates registrados nos anais da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, responsável pelo debate educacional constituinte em 1987, mostra-nos o contrário.

O texto aprovado em 1988 foi precedido pelos debates da Constituinte e de suas subcomissões, razão pela qual é possível analisar inúmeras propostas levadas à discussão pelos parlamentares e pela sociedade civil. Dentre os vários pontos relativos à educação fazem parte dos discursos registrados nos anais da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes os objetivos norteadores da educação nacional. A discussão gerou o caput do artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como vemos abaixo.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Aprova-se, assim, os 3 grandes horizontes para a educação nacional, quais sejam: a) o pleno desenvolvimento da pessoa; b) o preparo para o exercício da cidadania e; c) a qualificação para o trabalho. Interessa especialmente ao foco deste trabalho o primeiro desses objetivos, portanto, de antemão algumas perguntas logo se apresentam: existem dimensões do desenvolvimento? Qual o estágio pleno de desenvolvimento? Já que pertinente à pessoa individualmente considerada, tem ela ingerência sobre a determinação das possíveis dimensões e da idealização de plenitude de seu desenvolvimento?

Ao buscarmos essas respostas no texto da Carta Magna nota-se pouco esclarecimento, por exemplo, nos demais artigos que compreendem o regramento constitucional sobre a educação na Seção I, Capítulo III, Título VIII. Este texto nos informa os princípios em que se deverá ministrar o ensino, a posição sobre a autonomia das Universidades Públicas, a extensão da obrigação estatal para com a educação pública, a permissão da exploração do ensino pela iniciativa privada, conteúdo mínimo do ensino fundamental, a distribuição de recursos públicos e a delegação à lei do plano nacional de educação decenal, dentre outros assuntos, porém, como é possível perceber, nenhuma dessas determinações respondem as indagações feitas.

Nesse sentido, recorrendo à análise das atas da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte da Constituinte de 1987, percebe-se fazerem referência à expressão pleno desenvolvimento da pessoa o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, a Associação de Educação Católica do Brasil, a Associação Nacional dos Professores de Prática de Trabalho, o Centro de Estudos Afro-Brasileiros, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a Associação Brasileira de Antropologia, conjuntamente os Sindicatos dos Artistas e Técnicos de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Brasília, o constituinte Artur da Távola e o constituinte Florestan Fernandes.

Apesar do razoável número de entidades e constituintes que mencionaram o termo, somente a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC/BR), a Conferência

Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação Brasileira de Antropologia e o constituinte Florestan Fernandes tomam mais que algumas linhas para explicá-lo. Primeiro, tomemos conhecimento da proposta da associação para a educação nacional pertinente à discussão.

A Associação de Educação Católica do Brasil (AEC/BR) existe há 42 anos. Congrega instituições educativas e educadores, de escolas confessionais e estatais. É constituída de 25 secções, 110 núcleos presentes em todos os Estados e Territórios brasileiros e representa mais de quatro mil e quinhentas escolas católicas, nas quais estudam em torno de quatro milhões de alunos. Tem como principal objetivo promover os valores humanos e evangélicos na e pela educação, na busca de uma sociedade livre, justa e fraterna.

Na concretização deste objetivo a AEC quer ser:

- a) lugar de encontro, congregando e unindo forças para promover uma educação que visa o pleno desenvolvimento pessoal e social, expresso:
- na compreensão crítica da realidade social, em que vivemos;
 - na apropriação de instrumentos eficazes de participação;
 - no compromisso de transformação da realidade social (BRASIL, 2020, p. 216).

No mesmo sentido, antes da devida análise, conheçamos a contribuição da fala do representante da CNBB, sr. Irmão Israel José Neri.

À sociedade e ao Estado competem o papel também de educador não como senhor absoluto da educação, mas como facultador das instituições que possibilitem a todo cidadão o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, entre as quais não se pode esquecer a dimensão religiosa. A humanização, uma das finalidades da educação, exige o desenvolvimento da liberdade das pessoas, da família, das comunidades; não existe essa humanização sem o exercício comunitário de participação, que é o princípio de todas as qualidades humanas. O ensino de qualidade envolve a opção clara pelo processo participativo, pelo desenvolvimento dos valores da pessoa humana, da cultura, da história, da dimensão comunitária do ser humano (BRASIL, 2020, p. 279).

Ainda assim, valem também as palavras do representante da Associação Brasileira de Antropologia, sr. Antônio Augusto Arantes.

As políticas de educação não podem deixar de lado, em primeiro lugar, o referencial histórico e cultural que vem sendo construído e transformado pelos brasileiros e pelas diversas etnias existentes no País. Por outro lado, a educação básica deve incluir as artes que são condições fundamentais do pleno desenvolvimento humano. O Estado deve estimular e apoiar o ensino das artes e a formação de pessoal técnico de nível médio e superior (p.280) (BRASIL, 2020, p. 280).

Por fim, vejamos o que menciona o constituinte Florestan Fernandes acerca do objetivo constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa.

Por isso insisti que a educação – direito fundamental universal, inalienável – é dever do Estado e será promovida visando, em primeiro lugar, ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, não só da personalidade humana de quem pode, de quem é rico, mas a personalidade humana daquele que é oprimido, é excluído. A escola deve preencher a mesma função, e não subalternizar as classes, através da ideologia de um setor dominante (BRASIL, 2020, p. 526).

Nota-se que a Constituinte, ao menos pelo que podemos conhecer das atas da subcomissão que se dedicou à educação nacional, ajuda a entender melhor o sentido do primeiro objetivo constitucional. Podemos responder ao nosso primeiro questionamento, qual seja se existem diferentes dimensões do desenvolvimento. A partir dos relatos da CNBB e da Associação Brasileira de Antropologia podemos notar que ao menos duas dimensões são citadas: a religiosa e a artística.

Percebamos que, mesmo não utilizando a mesma terminologia de Gardner, os colaboradores da constituinte se referem à inteligência existencial, linguística, corporal-sinestésica, musical e espacial – a primeira ligada à defesa da religiosidade mencionada pelo irmão Israel José Neri e as demais ligadas à relevância da habilidade artística que pode revelar todas as demais inteligências citadas.

Como mencionamos anteriormente, apesar de não se confundir com a inteligência espiritual, visto que o conhecimento da verdade absoluta e a capacidade de transmitir a outrem a ideia de transcendência espiritual não recebem abrigo na teoria das IM, a religiosidade se relaciona intimamente com a tentativa de compreender a origem e o significado da vida. Sendo assim, mesmo que voltada aos interesses da Igreja Católica, a compreensão da religiosidade como uma das dimensões dos seres humanos é suficiente para, analogamente, tratarmos da inteligência existencial. Da mesma forma, as artes são comportadas em várias das inteligências categorizadas por Gardner, afinal, a poesia, a dança, a música e a arquitetura são todas categorias artísticas que se traduzem nas mais diferentes inteligências.

Entretanto, nota-se a ausência de clareza, em relação aos comentários do desenvolvimento pleno da pessoa, na menção às inteligências lógico-matemática, linguística e pessoais. Lembremo-nos que as inteligências não são ativadas isoladamente, mas potencializadas por meio de atividades que proporcionem maior

refinamento como, por exemplo, o ensino da música. Certamente a inteligência musical precisa ser o foco de uma aula musical, entretanto, necessitará da inteligência lógico-matemática para reconhecimento dos padrões de entonação e ritmo, além da inteligência linguística quando as lições envolverem partituras. Sendo assim, a opacidade em sua menção não desmerece a receptividade da ideia de multiplicidade de inteligências.

Além do mais, como vimos anteriormente, a valorização das inteligências linguísticas e lógico-matemáticas constitui a principal marca da ciência moderna, razão pela qual sua presença pode ser nitidamente referida nos outros dois objetivos constitucionais, quais sejam, a preparação para a cidadania e o trabalho. Enquanto o trabalho enseja o aprendizado da técnica, portanto, ao menos da dimensão lógica, a preparação para a cidadania delimita a necessidade das inteligências pessoais, visto que a capacidade de conhecer a si mesmo e os anseios dos demais proporciona a qualificação do debate democrático.

Pelo exposto, a teoria das múltiplas inteligências se apresenta como alternativa interpretativa para a compreensão constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa. O estudo da ata em questão demonstra a ideia de dimensões do desenvolvimento em termos muito semelhantes ou perfeitamente identificáveis na teoria das IM. Sendo assim, as discussões acerca da plenitude e a ingerência do indivíduo se respondem pelo que já expomos da teoria gardneriana: o desenvolvimento é pleno quando todas as inteligências são estimuladas e o indivíduo é capaz de desenvolvê-las na medida de suas escolhas e daquilo que seu contexto cultural valoriza.

No mesmo sentido, a idealização de uma educação que persegue o desenvolvimento de diferentes potencialidades humanas também se compatibiliza com uma educação emancipatória. A pluralidade é um conceito fundamental no pensamento de Santos porque permite o respeito a sujeitos e culturas subjugados por um conhecimento regulador e hegemônico. O reconhecimento da pluralidade de potências, assim, é o primeiro passo para a defesa de diferentes conjuntos de potências moldados por diferentes culturas.

Sendo assim, diante da possibilidade de interpretação do objetivo constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa a partir da teoria das IM, com muito mais razão devemos fazê-lo na legislação infraconstitucional. Dado o interesse particular deste trabalho pela educação jurídica, apresenta-se oportuna a confrontação das inteligências múltiplas em relação às diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito, razão pela qual teceremos as considerações a seguir.

Como abordamos anteriormente, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, emitida pelo Conselho Nacional de Educação, tenta afastar a educação jurídica do paradigma moderno, da prevalência do conhecimento-regulação, da educação bancária e aproximar o ensino superior em direito do conhecimento-emancipação.

Nesse sentido, por identificarmos anteriormente uma coerência teórica entre as contribuições de Santos e Gardner, não poderíamos deixar de observar, na mesma resolução, a recepção da teoria das IM. Passemos à apresentação dessa ressonância entre as palavras do Executivo e a proposta gardneriana, para tanto, abordaremos neste tópico final a coerência entre: a) a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a orientação gardneriana de estímulo conjunto das inteligências múltiplas; b) o incentivo à inovação e o apelo criativo da teoria das IM; c) a integração entre teoria e prática e a finalidade produtiva da inteligência gardneriana; d) a pretensão da aprendizagem autônoma, o uso das metodologias ativas e a individualização da educação orientada em Gardner; e) a formação humanística e o desenvolvimento da inteligência existencial; f) as competências da leitura, compreensão e elaboração de textos e a inteligência linguística; g) o desenvolvimento de técnicas de raciocínio e argumentação jurídicos e a inteligência lógico-matemática; h) a cultura do diálogo e as inteligências pessoais; i) as atividades complementares realizadas no ambiente acadêmico ou externo e testagem de inteligências no modelo gardneriano; j) o incentivo ao uso de estratégias pedagógicas diversificadas e a porta para o aprendizado por meio de inteligências não convencionais.

A interdisciplinaridade está relacionada nas diretrizes curriculares nacionais enquanto item obrigatório e estrutural do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), competência profissionalizante inerente ao trabalho formado em grupo e prioridade no desenvolvimento dos conteúdos e atividades acadêmicos. A transdisciplinaridade, por

sua vez, é mencionada como uma das referências inspiradoras para as perspectivas formativas do direito (geral, técnico-jurídica e prático-profissional) e também como requisito das atividades complementares.

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

[...]

V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

[...]

XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar;

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

[...]

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso.

A persistência da interdisciplinaridade e a inclusão da transdisciplinaridade nas novas diretrizes curriculares nacionais representam, em comum, a pretensão normativa da superação do ensino fragmentado e tecnicista, típico do positivismo jurídico. A comunicação entre disciplinas é uma tarefa que tem como pano de fundo a defesa de um conhecimento mais abrangente porque compreende que a realidade se apresenta mais intrincada ou emaranhada do que a segmentação de disciplinas acadêmicas pode dar a entender.

Entretanto, apesar das semelhanças, importa delimitar ambos os contornos conceituais dessas propostas, nesse sentido, a atividade interdisciplinar “[...] deve ser compreendida como a ligação entre as disciplinas de uma mesma área do

conhecimento, no caso do Direito, tais como: a) Direito Constitucional, Administrativo, Financeiro e Tributário” (LINHARES, 2010, p. 364). Por sua vez, a transdisciplinaridade “[...] é o grau ulterior das relações entre disciplinas, sem escopo de integração e reciprocidade, mas de construção de sistemas ou ciência global, comunicam-se além das áreas existentes na atualidade” (LINHARES, 2010, p. 365).

Como um segundo passo no grau de integração dos saberes, a inovação normativa relativa à transdisciplinaridade demonstra o aprofundamento da noção de realidade complexa e da busca por soluções novas e mais adequadas à contemporaneidade, mesmo impulso gardneriano que leva à criação da teoria das IM. Ao confrontar as áreas da psicologia, neurologia e antropologia, Gardner provoca a transdisciplinaridade a que atribui a originalidade de sua contribuição acadêmica.

A transdisciplinaridade também é um valor presente na obra de Santos, afinal, a proposta de superação dos cânones acadêmicos e culturais para a visibilização de alternativas cognitivas e práticas parte da ideia de superioridade e amplitude da experiência social mundial em comparação à tradição científica ou filosófica ocidental (SANTOS, 2010, p. 94) .

Todavia, não podemos continuar sem apontar a diferença entre disciplinas acadêmicas e inteligências na concepção das IM. Como podemos analisar nas próprias palavras de Gardner: “Uma inteligência é um novo tipo de construto, baseado em capacidades e potenciais biológicos e psicológicos. Não deve ser confundida com domínios ou disciplinas, que são esforços humanos socialmente construídos” (GARDNER, 2000, pp. 104-105). Nesse sentido, a inteligência é um potencial imanente aos membros da espécie humana, enquanto uma disciplina é uma construção humana realizada dentro de uma cultura. Assim, a título de ilustração, podemos determinar que enquanto a inteligência musical pertence aos seres humanos, o frevo é um domínio da música pertencente à cultura pernambucana que se utiliza das inteligências musical e corporal-cinestésica para expressar sons e ritmos corporais inerentes a sua representação artística.

Mesmo assim, a aproximação de disciplinas de uma mesma área do conhecimento ou de saberes tipicamente segregados não só é possível, como necessário. Gardner

nos explica que por vezes, a inteligência não é só o meio pelo qual se desenvolve alguma habilidade, mas também seu conteúdo, como podemos ver no exemplo da matemática.

[...] o princípio matemático a ser aprendido (o conteúdo) existe apenas no mundo lógico-matemático e deve ser comunicado através da matemática (meio). Isto é, o princípio matemático não pode ser traduzido inteiramente em palavras (um meio linguístico) ou em modelos espaciais (um meio espacial) (GARDNER, 1995, p. 35)

Enfim, a comunicação de disciplinas não é indispensável para a utilização de inteligências variadas, mas certamente facilita o trabalho educador por envolverem inteligências que se confundem com conteúdos. Assim, por exemplo, o ensino e a aprendizagem do Direito Penal podem usufruir somente da inteligência linguística, porém, podem se aproximar da estatística ou da urbanização para explicar a tipificação penal. Ao tratar de furto e roubo, por exemplo, é possível comparar análises estatísticas que apresentam variáveis matemáticas para as recorrências punitivas em determinado município, valorizando a inteligência lógico-matemática, ou se utilizar das plantas de cidades com pendências urbanísticas como áreas sem iluminação pública e contrastar urbanização e o registro da ocorrência de delitos para se valer da inteligência espacial.

No que concerne ao incentivo da inovação, a resolução relaciona as atividades de extensão ou de aproximação profissional e as atividades complementares com experiências que formulem respostas inovadoras. A inovação se apresenta como mais uma tentativa de adequar um cenário acadêmico que enfrenta a impotência de suas atuações e necessidade de alternativas para a manutenção de sua relevância e contribuição sociais – como se pode notar da redação do artigo abaixo.

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

Também é preciso realizar a distinção entre os conceitos de inteligência e criatividade na obra de Gardner. Apesar de ambas envolverem a resolução de problemas e criação de produtos, a criatividade se incumbe também de propor novas perguntas sobre os

problemas e produtos, se concentra em alguma área, disciplina ou ofício e promove o ineditismo cuja contribuição é reconhecida na mesma área, disciplina ou ofício. Para o autor: “As pessoas são criativas quando conseguem solucionar problemas, criar produtos, ou levantar questões de uma forma nova mas que acaba sendo aceita em um ou mais cenários culturais” (GARDNER, 2000, p. 144).

Isto posto, atenta-se para a contribuição realizada pela teoria das IM à inovação. Para além da descrição das inteligências, Gardner orienta a aplicação de sua teoria no terreno acadêmico e recomenda a combinação e o estímulo de várias delas para impedir a concepção reduzida de ser humano que a visão unificada apresenta. A obediência da orientação do autor termina por apresentar uma feliz coincidência:

É verdade que as pessoas criativas se destacam em termos de determinadas inteligências, mas, na maioria dos casos, exibem uma amálgama de, no mínimo, duas inteligências, uma das quais, pelo menos, mostra-se de alguma forma inusitada para aquele domínio (GARDNER, 2000, p. 152)

Percebe-se que a compreensão da multiplicidade é um primeiro passo para a criatividade. Compreender a inteligência, não como uma unidade, mas como uma pluralidade não hierarquizada nos ajuda a entender que o uso segmentado das inteligências é uma fragilidade dos papéis sociais colocados para os indivíduos. Pessoas criativas combinam inteligências em lugares e funções inesperados cujos exemplos oferecidos por Gardner são Freud e Stravinski.

Freud se considerava um cientista e tinha capacidades lógico-matemáticas adequadas, porém era mais genial nas inteligências linguística e pessoal. Isto contribuiu para seu imenso sucesso com o público mas também gerou uma tensão permanente com cientista de formação mais convencional. A inteligência musical de Stravinski era excelente, mas ele também se destacou em outras inteligências artísticas, e talvez isto explique por que ele foi um grande compositor de balés, era capaz de musicar um texto e tornou-se um dos comentadores artísticos mais incisivos de sua época (GARDNER, 2000, p. 152).

A inovação em Santos pode ser também identificada quando do procedimento da sociologia das emergências, o qual se incumbe de oferecer alternativas prudentes para um futuro plural e concreto. Enquanto a sociologia das ausências resgata experiências passadas e colonizadas para oferecer alternativas, a sociologia das

emergências fomenta novas possibilidades de futuro baseadas no caráter prudente e edificante de investigação.

Sobre a integração entre teoria e prática, podemos notar sua exigência normativa enquanto item obrigatório no PPC e enquanto uma das três perspectivas formativas. O encontro entre a construção teórica e a execução prática é uma demanda que pretende evitar o descolamento entre academia e realidade social, aliás, para quem a academia produz.

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

[...]

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

[...]

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

Há muito se acusa o ensino superior do academicismo, um fenômeno que representa a indolência do conhecimento denunciada por Santos e a educação bancária criticada por Freire. Os esforços intelectuais, mesmo demonstrando o domínio sofisticado da lógica, cujo principal resultado seja apenas a soma de subtópicos às teorias já existentes, distancia-se da pretensão legislativa porque não colabora para a solução dos inúmeros problemas sociais típicos da vida complexa. Impotentes, semelhantes esforços não ajudam a sociedade contemporânea e propiciam um ciclo de ensino e aprendizagem que não liberta o educando daquilo que reduz sua existência.

Ao comentar esse requisito, cuja presença pode ser notada inclusive nas antigas diretrizes da Resolução nº 9/2004, Linhares debate a existência de um conhecimento que possa dissociar teoria e prática jurídica, afinal, “[...] somente a integração e a conjugação de ambas pode possibilitar ao aluno perceber o Direito em suas relações com a vida social” (LINHARES, 2010, p. 373).

Por assim ser, Turra e Francischetto ao trabalharem a temática das inteligências múltiplas para o direito notam como o estímulo das inteligências espacial e corporal-cinestésica podem ser úteis à prática jurídica. A inteligência espacial “[...] pode ser útil na habilidade de se observar o todo processual, o que se faz muito importante atualmente, bem como a aptidão em analisar elementos abstratos” (TURRA; FRANCISCHETTO, 2020, p. 85) útil na conversão do grande número de palavras em imagens representativas dos fatos. Por outro lado, a inteligência corporal-cinestésica, apesar de associada naturalmente com a arte, também apresenta relevância quando do uso do corpo para o convencimento, afinal, “No direito, como se sabe, se exige posturas específicas na realização de audiências, sustentação oral e demais outros momentos, até mesmo em uma negociação, de maneira a utilizar o próprio corpo como forma de expressão e convencimento” (TURRA; FRANCISCHETTO, 2020, p. 85).

Nesse sentido, podemos identificar outra semelhança entre os ditames legais para o curso superior em direito e a teoria das IM. Da mesma forma que a perspectiva formativa enseja a relação entre teoria e prática, as inteligências gardnerianas ensejam a capacidade da resolução de problemas ou da criação de produtos valorizados em um ou mais cenários culturais, um dos pressupostos das inteligências classificadas como tais.

O que Gardner quer nos informar é que não pode ser considerado inteligência uma capacidade que não se dedica a resolver problemas ou provocar indagações que questionem o estado das coisas como são em sociedade. A inteligência nos termos gardnerianos se faz similar ao conhecimento edificante: enseja prática transformadora.

Quanto à pretensão da aprendizagem autônoma e do uso de metodologias ativas que menciona a norma em comento, notemos que nosso legislador escolhe determinar a autonomia como qualidade da postura reflexiva e crítica atinente aos juristas brasileiros, enquanto as metodologias ativas se apresentam como elemento integrante do PPC.

[...]

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Sales e Araújo comentam o cenário que a Resolução em questão pretende superar ao proporcionar a autonomia do aprendiz como ferramenta de criticidade. Sua análise tem relação direta com o abandono da educação bancária como paradigma da educação jurídica brasileira, como podemos ver neste trecho.

A elaboração de métodos e técnicas de ensino está sempre voltada ao ato de ensinar, pouca ou quase nenhuma importância é destinada ao ato de aprender, neste sentido, ensina-se que é necessário transferir de forma progressiva aos alunos o controle de suas aprendizagens, é preciso abandonar a crença de que os professores são eternamente necessários e os únicos responsáveis pelo processo de aprendizagem (SALES & ARAÚJO, 2018).

A autonomia do educando é outro tema tratado por Freire cuja lições apontam que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996), além disso, “[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendiz em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (FREIRE, 1996). Percebemos que o autor, coerentemente com a desvalorização do depósito do conhecimento, sugere a inerência da contribuição do educando à aprendizagem significativa. O momento educativo que não conta com as experiências do educando para pautar os assuntos ensinados em sua vida pessoal se tornam a imposição de conhecimentos estranhos ao seu interesse.

Gardner, por sua vez, ao debater o que chama de “educação uniforme” (GARDNER, 2000, p. 184), considera a posição da justiça em sistemas educativos em que todos

estudam as mesmas matérias, do mesmo modo e pelos mesmos métodos avaliativos. Apesar de compreender as premissas dessa perspectiva, não concorda com sua justiça porque entende a pluralidade das personalidades e das combinações únicas de inteligências nos seres humanos, portanto, defende a uma “educação configurada individualmente” (GARDNER, 2000, p. 185) cujas escolhas e inclinações dos indivíduos devem ser levadas em conta.

Imperativo gardneriano, a educação para as inteligências determina que sua característica essencial deva ser o compromisso com a compreensão de cada aluno (pontos fortes, interesses, preferências, aflições, objetivos, etc). O que de melhor a teoria das IM pode fazer, em sua opinião, é facilitar o início da organização dos perfis de alunos – não de estereótipos – e estimular “[...] professores e alunos a serem imaginativos na escolha dos currículos decidindo como estes serão ensinados ou ‘dados’, e determinando como o conhecimento do aluno será demonstrado” (GARDNER, 2000, p. 186).

A formação humanística, por sua vez, representa uma das exigências das diretrizes curriculares quando determina que o caráter humano faça parte do perfil do graduando (presente no art. 3º reproduzido acima), assim como, quando exige uma formação geral que dialogue com conhecimento filosófico e humanístico.

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

Como vimos no que tange à inteligência existencial, a preocupação com as questões fundamentais da humanidade e a capacidade de se situar em relação a elementos da condição humana constituem seu escopo. Gardner nos lembra que esta capacidade, valorizada em todas as culturas conhecidas, apresenta em sistemas filosóficos, artísticos e religiosos peritos ou profissionais como Gandhi e Einstein.

O conhecimento moderno, como vimos em Descartes, tende a desvalorizar essa forma de inteligência dada sua incapacidade de comportar medições, quantificações e certezas absolutas. Entretanto, como também se observou anteriormente, a fragilidade das medidas, quantificações e certezas modernas não permitem abandonarmos a busca pelo debate do que é ser humano e o que constitui sua dignidade.

A formação humanística, diferentemente de muitas lições passadas aos alunos sem a devida criticidade, não é passível de ser decorada. É necessário interpretar o ordenamento jurídico sob um viés crítico racional, apoiado num emaranhado de saberes para que a justiça prevaleça sobre tecnicismos e formalismos exacerbados que servem tão somente como mecanismo de afastamento social (ABIKAIR NETO, 2014, p. 37).

Como se percebe, a inteligência existencial é especialmente interessante à formação jurídica dada sua ligação com a criação e interpretação dos direitos humanos. Responsável pelo manejo institucional desses direitos, o jurista define os termos práticos do limite do poder e da dignidade humanos no dia-a-dia de sua atividade – ao menos nas sociedades ocidentais –, motivo pelo qual sua formação, independentemente da ausência de consenso sobre seu conteúdo, pode se furtar a compreendê-la.

Quanto às competências cognitivas, instrumentais e interpessoais mencionadas no *caput* do art. 4º supracitado, é possível notar a ressonância entre as palavras da norma e as habilidades envolvidas pelas inteligências linguísticas, lógico-matemática e pessoais descritas em Gardner. As exigências dos incisos I e II do referido artigo apontam para uma formação profissional em que a leitura, compreensão e elaboração de textos, assim como, a interpretação e aplicação de princípios e regras, sejam competências básicas dos juristas.

I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

Como visto no tópico específico à inteligência linguística, os estudantes de Direitos precisam fazer uso sofisticado da linguagem, principalmente, no âmbito da semântica e da retórica. Para este profissional, o melhor sentido das palavras e expressões faz a diferença entre um trabalho bem ou mal feito, por exemplo, na tipificação dos delitos. Da mesma forma, a capacidade argumentativa e de convencimento é indispensável e muito mais sofisticada do que aquela utilizada por pessoas estranhas ao meio.

Por sua vez, os incisos IV e V do mesmo artigo referem-se ao domínio da metodologia jurídica e do emprego do desenvolvimento de técnicas de raciocínio e argumentação jurídicos para a composição das competências indispensáveis à profissão.

IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

O uso da metodologia, assim como o emprego de técnicas de raciocínio representam a afinidade das competências cognitivas lógico-matemáticas tratadas em Gardner. A princípio, estes podem parecer componentes da inteligência linguística, entretanto, como também vimos em momento anterior, a lógica se confunde com parte integrante da linguística no tocante à manipulação dos símbolos que “[...] podem ser palavras, como é o caso do raciocínio silogístico, formação de hipóteses científicas e outros procedimentos formais” (GARDNER, 1994, p. 103).

Quanto a relação entre as novas diretrizes e as inteligências pessoais, basta citarmos o caput do artigo 4º que menciona competências interpessoais, seu inciso terceiro que exige a capacidade da comunicação precisa e seu inciso sexto que relaciona a cultura do diálogo como outra capacidade básica jurídica.

No espaço reservado às inteligências pessoais, notamos a inteligência interpessoal como uma capacidade de se relacionar com outras pessoas, o que textualmente resta ancorado na resolução em destaque. Essa inferência é retirada da redação do inciso VI do dispositivo em menção: “VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;”.

A comunicação e a cultura do diálogo logo se mostram inerentes à inteligência interpessoal, entretanto, não é possível ignorar a inteligência intrapessoal quando do desenvolvimento dessas categorias. A própria teoria gardneriana menciona a relação íntima entre essas inteligências a ponto de tratá-las sob o termo “pessoais”, nesse sentido, não parece possível desenvolver a comunicação e uma cultura em que se prefere o diálogo sem o desenvolvimento do emissor da comunicação. Entender os próprios anseios e desejos é uma capacidade fundamental para o sucesso de qualquer comunicação e a pacificação dos conflitos necessita a conscientização de si.

Especialmente no Direito, as inteligências pessoais ganham cada vez mais importância diante da crise da administração da justiça brasileira e do incentivo de soluções alternativas de conflito.

A crise da administração da justiça figura como marco na aproximação entre métodos formais e informais de pacificação de conflitos, na medida em que torna necessária a tomada de medidas de ampliação das vias de facilitação do direito fundamental de acesso à justa composição de contendas. Em consequência, o acesso à justiça deixa de se restringir à sua perspectiva formal de ingresso no Judiciário. O ordenamento jurídico passa a recepcionar e regulamentar, com intensidade jamais vista, métodos informais de condução de conflitos, em sua maioria de natureza autocompositiva (SANTOS, 2008, p.98).

Vemos assim, a partir de Ricardo Goretti Santos, o estímulo legal a métodos alternativos de conflito como a mediação, a negociação, a conciliação e a arbitragem os quais receberam maior prestígio ainda com a aprovação do novo Código de Processo Civil.

Ainda mais recente é a receptividade do Conselho Nacional de Justiça pela técnica de constelação familiar guiada pelo magistrado Sami Storch, inspirado no modelo ou abordagem terapêutica criada por Bert Hellinger denominado constelação sistêmica e premiado pelo concurso “Conciliar É Legal”, do CNJ, além de receber em 2014 uma menção honrosa no XI Prêmio Innovare, concedido pelo Instituto Innovare (FARIELOO, 2020).

[...] uma técnica que vem sendo bastante difundida no meio jurídico é a de constelações sistêmicas, com a proposta de resgatar os vínculos entre as pessoas pertencentes a um determinado sistema com a utilização técnicas de terapia no tratamento de divergências e conflitos. Tal forma de pacificar

conflitos, afiançada pelo Conselho Nacional de Justiça, apresenta-se, por ora, em conformidade com a Resolução CNJ no. 125/2010, que incentiva o objetivo de tratar situações conflituosas de modo restaurativo (BAGGENSTOSS, 2018).

Percebem-se, aqui, mudanças drásticas na exigência do desenvolvimento das inteligências pessoais, afinal, os métodos alternativos de solução de conflito exigem uma compreensão menos formal, menos bipolar (perde ou ganha), mais consensual, mais harmônico e mais pessoal, razão pela qual os interesses e as posturas dos indivíduos assumem importância desproporcional frente a atuação típica dentro do conflito judicial.

Quanto à relação entre a categoria das atividades complementares, cujas palavras do artigo 8º devem ser realizadas no ambiente tradicionalmente acadêmico ou externo a ele, e a testagem de inteligências no modelo gardneriano. Contrário ao formato tradicional dos teste de QI que estimulam somente as competências linguísticas e lógico matemáticas, além de se fazerem em contextos que podem desvalorizar outras inteligências, Gardner compartilha sua abordagem da aferição de inteligências: “Em vez de criar mais uma bateria de testes, criamos um ambiente rico – que chamamos de ‘a turma Spectrum’ – no qual crianças se sentissem bem” (GARDNER, 2000, p. 169). Como se percebe, traduz-se, aqui a ideia de levar a testagem ao educando, assim, seu primeiro impulso envolve a criação de um ambiente menos hostil do que o tradicional de testagem. Realizado com crianças, esse modelo apresentava vastos recursos de aproveitamento das inteligências como espécimes da natureza, jogos de tabuleiro, materiais musicais e artísticos, e áreas para exercícios, dança e construção.

Nesse contexto, ao invés de exigir determinados desempenhos, a equipe de Gardner observava a pré-disposição das crianças aos inúmeros estilos de inteligências diferentes e estimulava aquilo que mais apresentava interesse. Em um de seus exemplos, ao invés de exigir da criança a vocalização de uma história, permitiu-se que ela apresentasse sua moral através de desenhos. Apesar do aspecto lúdico sobre o qual exemplificamos esse método, “a abordagem podia ser adaptada para qualquer idade. De fato, uma boa maneira de aferir inteligências em qualquer idade é observar a pessoa lançada num terreno desconhecido” (GARDNER, 2000, p. 169).

Gardner conclui a exposição deste modelo lembrando que ele serve apenas para identificar potenciais, mas não deve rotular a criança em uma ou mais inteligências. O desenvolvimento de inteligências não representa o abandono das demais e taxações podem reduzir oportunidades de inteligências que seriam úteis em momentos posteriores aqueles dos testes.

Por fim, destacamos que o estímulo do uso das estratégias pedagógicas diversificadas que constam no artigo 9º deste diploma legal permite a abertura para o aprendizado baseado em múltiplas inteligências não convencionais ao direito. A teoria das inteligências múltiplas, apresenta uma ferramenta útil para a orientação das instituições responsáveis pelo desenvolvimento de capacidades humanas, em qualquer um dos momentos da vida. Certamente, o uso desse tabuleiro de inteligências em crianças pode gerar efeitos mais longevos do que aqueles adquiridos no momento da capacitação profissional, mesmo assim, isso não representa a menor significância dessa compreensão “tardia”, por assim dizer.

Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.

Lembre-mo-nos que Gardner propõe uma estratégia pedagógica que permite a combinação de várias inteligências quando nos reporta aos pontos de entradas quantitativos, lógicos, fundamentais, estéticos, com a “mão na massa” ou social. O uso histórias, números e padrões silogísticos, perguntas de orientação filosófica, destaques estéticos, mão na massa, atividades sociais se apresentam como um norte de estímulo de inteligências.

Percebe-se que as mudanças que podem ser exploradas no curso jurídico a partir de uma educação para as inteligências múltiplas interfere na preparação do docente. Sobre esse aspecto, Sales e Araújo assim escrevem:

[...] no momento em que se acredita que várias inteligências devem ser estimuladas e desenvolvidas e que os alunos aprendem de forma diferente, o professor deve preparar sua aula valendo-se de diferentes mecanismos de aprendizagem (vídeos, matérias de jornais, músicas, leitura, debates, trabalhos em equipe, exposição, jogos, exercícios participativos, individuais e coletivos) de forma a contemplar ao máximo os estímulos. Dessa forma, potencializa a aprendizagem e respeita as mais variadas inteligências (SALES & ARAÚJO, 2018, p. 690).

As estratégias pedagógicas diversificadas devem fazer uso da combinação das inteligências de forma a fazer valer o princípio do desenvolvimento pleno da pessoa e da educação emancipatória. Não conformas os educandos às inteligências do paradigma moderno, mas permitir a compreensão por diferentes capacidades potencializa o ser humano à plenitude e evita o desperdício das experiências e indivíduos e povos que usam suas inteligências em contextos diferentes, mas não menos valiosos.

Assim, analisada a pertinência da teoria das inteligências múltiplas para a interpretação das diretrizes curriculares, resta-nos neste trabalho analisar se o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação é capaz de reconhecer instituições de ensino superior (IES) que se empenhem em fazer valer uma educação emancipatória e, portanto, para as inteligências múltiplas.

Para tanto, as próximas páginas deste trabalho se debruçam sobre alguns dos indicadores presentes no instrumento em questão, quais sejam: a) perfil profissional do egresso; b) conteúdos curriculares; c) metodologia; d) procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; e) corpo docente; e f) núcleo de práticas jurídicas.

O instrumento de avaliação em questão é fruto do princípio constitucional de garantia da qualidade do ensino, horizonte que inspirou a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e política de qualidade dos cursos de graduação. Essa estrutura exige das instituições de ensino superior a autorização e o reconhecimento periódico do sistema para que possam continuar legalmente exercendo suas atividades docentes.

O reconhecimento de curso, assim como suas renovações, é realizado por meio de diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, gerando, assim, o Conceito de Curso (CC), graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória. Três são as dimensões consideradas pelo instrumento: Organização Didático-Pedagógica (dimensão 1), Corpo Docente e Tutorial (dimensão 2) e Infraestrutura constante no Processo Pedagógico do Curso – PPC (dimensão 3). Cada uma dessas dimensões tem pesos diferentes para a realização do cálculo que conferir o conceito de curso: as dimensões 1 e 3 com peso 30 e a dimensão 2 com peso 40.

Os itens selecionados por este trabalho levam em consideração a capacidade do instrumento de avaliar instituições que trabalhem inteligências múltiplas em suas atividades pedagógicas, nesse sentido, transcreveremos os conceitos de nível 5 de cada um dos indicadores escolhidos para realizar semelhante tarefa. Começaremos pelo item 1.3 que contempla o perfil profissional do egresso.

O perfil profissional do egresso consta no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver), expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente e as articula com necessidades locais e regionais, sendo ampliado em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho (BRASIL, 2021, p. 10).

Como vimos anteriormente, o curso de Direito possui as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja redação engloba as competências do discente e sua articulação local e regional. Nesse sentido, uma avaliação voltada às inteligências necessita, minimamente, da devida compreensão do art. 4º das diretrizes curriculares, responsável por relacionar as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando. Por assim ser, este item, quando interpretado em conjunto com as DCN do curso de direito, demonstra capacidade de contemplar as inteligências múltiplas.

Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador (BRASIL, 2021, p. 11).

Já o item 1.5, pertinente aos conteúdos curriculares, reporta-nos a necessidade do contato com o conhecimento inovador. Sabemos que a inovação serve ao enfrentamento do academicismo e sua atuação infrutífera, nesse sentido, ao trabalharmos a ideia de criatividade em Gardner demonstramos como uma das chaves das inovações pode ser o aproveitamento de inteligências incomuns em determinado meio ou a combinação de inteligências voltadas ao mesmo fim. Uma avaliação que leve em consideração o conteúdo curricular, nesse sentido, precisa estar atento ao desenvolvimento da aplicação não convencional de inteligências ou da combinação delas.

A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área (BRASIL, 2021, p. 12).

O item 1.6, por sua vez, encarregado de avaliar a metodologia, mostra-se promissor por relacionar o cumprimento do nível 5 à autonomia do discente e o estímulo à ação calcada na relação teoria e prática. A autonomia enquanto qualidade da postura reflexiva e crítica permite criar as possibilidades para a construção de uma educação individualizada. Lembremo-nos que Freire prescreve uma educação para a autonomia de forma que o educando possa colaborar com suas experiências e que Gardner torna o principal imperativo da educação para as inteligências o respeito à combinação de inteligências dos indivíduos.

Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo adotadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas (BRASIL, 2021, p. 18).

No que concerne o item 1.19, encontramos mais um dispositivo promissor. Este item se refere aos processos de acompanhamento e avaliação do aluno, motivo pelo qual a teoria das IM tem muito a dizer. A autonomia do discente aparece em mais um indicador, dessa vez, como critério de julgamento da adequação dos instrumentos

avaliação. Nesse sentido, sob a perspectiva das inteligências múltiplas, avaliações e procedimentos de acompanhamento devem considerar as diferentes formas pela qual o aluno aborda aquilo que lhe é exigido a partir de suas inteligências.

O corpo docente analisa os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta, proporciona o acesso a conteúdos de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso, e incentiva a produção do conhecimento, por meio de grupos de estudo ou de pesquisa e da publicação (BRASIL, 2021, p. 23).

Ocorre que, na divisão de maior peso, qual seja, a que considera o corpo docente e tutorial, somente o item 2.5 nos parece ajudar para a promoção de uma educação das inteligências. Mencionamos acima a relevância da capacitação dos professores para o ensino que considera inteligências, entretanto, o item acima faz menções pouco estimulantes ao propósito aqui defendido. A referência à dimensão crítica do nos leva a autonomia do aluno e, conseqüentemente, a educação individualizada. Por outro lado, o incentivo aos trabalhos em grupo pode nos remeter ao estímulo das inteligências pessoais. De todo jeito, observa-se na dimensão de maior peso apenas um item que apenas tangencia nossa temática.

O Núcleo de Práticas Jurídicas possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais e oferta visitas orientadas, atendendo às demandas do curso e buscando a interdisciplinaridade das matérias legais, havendo avaliação periódica quanto ao atendimento da demanda do curso pelo Núcleo de Práticas Jurídicas em suas atividades básicas, também utilizada em processos de planejamento para o adequado atendimento da demanda existente (BRASIL, 2021, p. 41).

A terceira dimensão, por sua vez, parece atender aos propósitos avaliativos da teoria das IM somente em seu item 3.15, cujo escopo é a atividade do núcleo de prática jurídica. Aqui, tanto o estímulo das inteligências múltiplas, como o desenvolvimento das inteligências pessoais deixam clara a vinculação desse indicador ao propósito deste trabalho. Tratamos acima da impossibilidade de confundirmos a disciplinas com inteligências, de todo jeito, ressaltamos que as inteligências podem ser também, o próprio meio em que ela se desenvolve como a matemática, dessa forma, o estímulo da interdisciplinaridade se torna um aliado na busca pelo estímulo de várias inteligências. Além disso, destacamos a relevância das inteligências pessoais para a

tendência da resolução alternativas de conflitos para o jurista que, diante de um sistema judicial abarrotado e em crise necessita de opções outras para empreender a pacificação social.

Ao fim dessa análise, o que se percebe é que diante da pluralidade de indicadores avaliativos e da relevância da teoria das IM para uma educação emancipatória e nos moldes dos ditames constitucionais, a quantidade de itens relacionados à presente temática são. Não fosse suficiente o pequeno número de menções, algumas delas se mostram muito genéricas e não parecem, adequadamente, serem capazes de separar instituições que são capazes de trabalhar as inteligências múltiplas daquelas que não o fazem. Entretanto, como vimos a partir da última análise, há sinais no instrumento para se construir uma reforma mais adequada à Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018 e o princípio constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, apresentamos a correlação entre a ascensão de uma classe social, as mudanças dos paradigmas do conhecimento e sua influência sobre a educação ocidental. Mostramos de que forma a tentativa de libertação das restrições católicas pelos burgueses impulsionou o movimento intelectual denominado Revolução Científica dada sua contribuição para a consolidação dos interesses produtivos e do descrédito da Igreja.

Demonstramos também de que forma a Revolução Científica configura um novo tipo de conhecimento, o científico moderno, que além das suas características epistemológicas como a valorização da verdade racional e da empiria, prometia um conhecimento imparcial e orientado para o progresso da humanidade. Pensadores como Descartes e Newton, foram responsáveis pela transformação da humanidade por meio do patrocínio de um pensamento mecanicista, cujo determinismo foi potencializado pelo positivismo para defender a utilidade do conhecimento e o ideal da sociedade industrial.

O mecanicismo e determinismo da ciência moderna gozaram de grande hegemonia, porém, a falha no cumprimento de promessas como igualdade, liberdade e paz perpétua e o próprio desenvolvimento da ciência moderna que extrapolou suas fronteiras, relativizaram a supremacia que reivindicava o conhecimento científico. Autores como Boaventura de Sousa Santos souberam navegar sobre as vulnerabilidades científicas apontadas por propostas como a de físicos como Einstein, dos microfísicos Heisenberg e Bohr, de químicos com Prigogine e matemáticos como Gödel e apresentar uma teoria de crítica epistemológica ao conhecimento-regulação da ciência. Partindo de suas vulnerabilidades, Sousa apresenta a indolência que caracteriza a ciência moderna no contexto contemporâneo e o epistemicídio do qual a acusa.

No campo pedagógico, por sua vez, a contribuição de Santos se inicia pela evidenciação da crise universitária cuja hegemonia, legitimidade e institucionalidade restam abalados, principalmente, a partir do pós-guerra mundial. A hegemonia se desfez em razão da incapacidade de proporcionar o desenvolvimento de uma cultura

de massa, de atender à demanda da qualificação pós-industrial, de realizar pesquisas atinentes ao contexto social que a universidade esteja inserida, da investigação não competitiva com a dos centros tecnológicos e da falta de permeabilidade comunitária.

Nesse sentido, Santos propõe a substituição da universidade pela pluriversidade e do conhecimento universitário pelo pluriversitário. A pluriversidade, assim, precisa combater o capitalismo universitário que gera somente conhecimento com valor de mercado e o colonialismo universitário revestido da investigação científica abissal. Por outro lado, o conhecimento pluriversitário necessita da pedagogia do conflito para combater a apatia tecnicista da ciência moderna que resta calcada na teoria do fim da história e da repetição do modelo capitalista. Esse combate se faz por meio da evidenciação das imagens desestabilizadoras, base de um projeto educativo emancipatório que olha para as escolhas feitas pela modernidade de maneira a entender as escolhas que foram realizadas e proporcionaram o sofrimento e a silenciamento de conhecimentos e culturas periféricas.

Os conflitos que presidem a educação emancipatória, portanto são aqueles entre aplicação edificante e aplicação tecnicista do conhecimento, o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação e o embate entre imperialismo cultural e multiculturalismo.

Também aproveitamos a crítica de Paulo Freire que se concentra sobre a relação de opressão que submetia o homem brasileiro do final do século passado, sob a batuta da ditadura militar, para dedicar suas críticas e propostas a partir da educação. Nesse contexto denunciou a configuração de uma educação bancária e pugnou por uma educação que libertasse o indivíduo daquilo que o oprime a partir da participação ativa do educando no seu processo educativo.

Nesse sentido, analisamos o contexto de prestígio da ciência moderna e da educação bancária na qual o Direito brasileiro e o ensino jurídico se configuraram. Começando pela formação dos cursos jurídicos, observamos a criação de uma estrutura dedicada a preparação de uma burocracia estatal destinada a consolidar a independência política do país, cujos quadros contavam com a participação exclusiva da elite brasileira, educada sob o método coimbrão de ensino.

Sobre a crítica do Direito, encontramos em Sousa o estudo crítico que identifica a submissão jurídica aos ditames da ciência moderna, tornando-se monopólio estatal e instrumentalizado em função do controle social. Nesse sentido, revestiu-se da dimensão reguladora do conhecimento e foi paulatinamente suprimindo sua dimensão emancipadora. A partir da consolidação do capitalismo industrial, a emancipação é ressignificada como caos e a predominância da regulação promoveu a manutenção da sociedade industrial e burguesa.

Na sequência, orientado pela ótica do conhecimento-emancipação de Santos, de que forma as reflexões apresentadas acima apresentam ressonância no pensamento de Gardner. Santos identifica a objetividade e a quantificação da ciência moderna e Gardner apresenta a valorização das inteligências linguística e lógico-matemática como característica da modernidade. Freire, por sua vez, sugere uma educação de participação do educando que identifica no seu contexto social a pauta para a construção do conhecimento libertador, Gardner sugere a individualização do ensino que se atenta para as inteligências manifestadas desde cedo com o objetivo de evitar o desperdício de seu potencial.

Ainda nesse diapasão, defendemos a recepção legal da teoria gardneriana a partir do objetivo constitucional do pleno desenvolvimento e das determinações presentes nas diretrizes curriculares de direito. A compreensão das dimensões do ser humano guarda relação entre a vontade do constituinte brasileiro e a teoria das IM, assim como, pontos atinentes as diretrizes como a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o incentivo à inovação, a formação humanística, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, a cultura do diálogo e o incentivo ao uso de estratégias pedagógicas diversificadas revelam a ressonância legal do pensamento em questão.

Por fim, analisados os indicadores do Instrumento de Avaliação dos Cursos Superiores encontramos ressonância apenas no perfil profissional do egresso, nos conteúdos curriculares, metodologia, procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, corpo docente e núcleo de práticas jurídicas. Isso demonstrou não só a insuficiência de indicadores como a

superficialidade de suas determinações para diferenciar IES que são capazes de estimular inteligências múltiplas.

Nesse sentido, este trabalho esteve orientado por uma concepção crítica da realidade, em desacordo com a compreensão mecanicista e com o determinismo moderno, a favor de uma compreensão mais abrangente e inclusiva. A educação, parte integrante da vida contemporânea, foi o lugar escolhido para empreender essa criticidade que defendeu uma razão menos indolente e uma educação diferente da bancária. O Direito, por sua vez, dimensão do sistema educacional, foi a área de recorte para melhor defendemos a colaboração da teoria das IM como teoria pertencente ao movimento emancipatório da educação, assim como pertinente à interpretação constitucional e legal dos ditames dedicados a formação jurídica.

REFERÊNCIAS

- ABIKAIR NETO, Jorge. **O professor como articulador das transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais nos cursos jurídicos**. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2014.
- ADEODATO, João Maurício. Modernidade e Direito. **Revista de Estudos Criminais**, v.1, p. 11-22, 2001.
- ADEODATO, João Maurício. **Filosofia do Direito: uma crítica à verdade na Ética e na Ciência**. São Paulo: Saraiva, 2019.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- ARMSTRONG, Thomas. Quando culturas se conectam: a teoria das inteligências múltiplas como um bem-sucedido produto de exportação norte-americano. In: GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 31-40.
- BAGGENSTOSS, Grazielly Alessandra. Conexões entre pensamento sistêmico, constelações sistêmicas e direito sistêmico. **Revista Cidadania e Acesso à Justiça**, v.4, n.1, p. 153-173, 2018.
- BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BELLINTANI, Adriana Iop. **O Positivismo e o Exército Brasileiro**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.
- BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 2006.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria geral do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. **A criação dos cursos jurídicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito**. Resolução 05. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em 7 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em 20 jan. 2021.
- BRASIL. Congresso. **Ata da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes**. Disponível em: http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/8a_Sub._Educacao,_cultura_e_esporte.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito Geral e Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

COMTE, Auguste. Catecismo positivista. In: GIANNOTTI, José Arthur (Comp.). **Os pensadores**: Comte. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 117-305.

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. In: GIANNOTTI, José Arthur (Comp.). **Os pensadores**: Comte. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 1-40.

COMTE, Auguste. Discurso sobre o espírito positivo. In: GIANNOTTI, José Arthur (Comp.). **Os pensadores**: Comte. São Paulo: Abril Cultural, 1983c. p. 41-94.

COMTE, Auguste. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. In: GIANNOTTI, José Arthur (Comp.). **Os pensadores**: Comte. São Paulo: Abril Cultural, 1983d. p. 95-116.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARIELOO, Luiza. Constelação Familiar: no firmamento da Justiça em 16 Estados e no DF. **Agência CNJ de Notícias**, Brasília, 3 abr. 2018. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/constelacao-familiar-no-firmamento-da-justica-em-16-estados-e-no-df/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Alterações na organização dos cursos de Direito no Brasil: do Império à Portaria nº 1886/1994. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. **As novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito**: múltiplos olhares. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, p. 12-53.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito instituídas pela Resolução nº 05/2018: avanços e permanências. In: **As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito**: múltiplos olhares. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, p. 54-78.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti; COSTA, Lucas Kaiser. Positivismo, pluralismo jurídico e o paradigma emergente: a teoria da complexidade e seus obstáculos epistemológicos. **Quaestio Iuris**, v.13, n.1, 123-147, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, Howard. O nascimento e a difusão de um "meme". In: GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 16-30.

GIANNOTTI, José Arthur. Vida e obra de Comte. In: GIANNOTTI, José Arthur. **Os pensadores: Comte**. São Paulo, Abril Cultural, 1983. p. V-XIV.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

IBGE. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Diálogo Educacional**, v.3, n.7, p. 89-94, 2002.

LAMPERT, Ernâni. A Universidade: da Idade Média à época atual. **Revista de História da Educação**, v. 1, n. 2, p. 69-81, jul./dez. 1997.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida: economia e religião na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito**. São Paulo: Iglu, 2010.

MACHIAVELLI, Nicoló di Bernado dei. **O Príncipe**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PASSOS, Ohana Gabi. **As corporações de ofício nas sociedades medieval e industrial: uma análise comparativa entre os tecelões de Gerhart Hauptmann e o alfaiate dos Irmãos Grimm**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia e história das ciências: a revolução científica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

MENESES, Maria Paula. Pensando desde o Sul e com o Sul. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Construindo as epistemologias do Sul: para um pensamento alternativo de alternativas**. Buenos Aires: CLACSO, 2018, p. 23-338.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat Baron de. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.

NUNES, Cely do Socorro Costa. O ensino jurídico em contexto universitário português: tradições curriculares em debate. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n.37, p. 12-41, jan./abr. 2015.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2003.

RODRIGUES, Vânia; NASCIMENTO, Sofia; MAIA, Luis. Transtorno do espectro autista: o síndrome de Savant. **Psicologia, Saúde e doenças**, v. 21, n. 2, p. 387-394, 2020.

SALES, Lilia Maia de Moraes; ARAÚJO, André Villaverde de. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do Direito. **Novos estudos jurídicos**, v.23, n. 2, p. 682-702, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista de Estudos Avançados**, v.2, n.2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.63, p. 237-280, out. 2002b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FRANSCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas**: diálogos com Boaventura de Sousa Santos. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, p. 18-39.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Ricardo Goretti. **Acesso à justiça e mediação**: ponderações sobre os obstáculos à efetivação de uma via alternativa de solução de conflitos. 2008. 246f. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2008.

THOMAS, Jean. Spiritual ancestor of Unesco. **The Unesco Courier**, Paris, n. 11, p. 3-15, nov. 1957.

TURRA, Gabriela Sufiati; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. A teoria das múltiplas inteligências e as competências das novas diretrizes curriculares no curso de direito. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.), **Educação jurídica e alternativas pedagógicas**: para uma formação crítica emancipatória. Belo Horizonte: Conhecimento, 2020, p. 67-92.

VICENTINO, Cláudio. **História geral**: ensino médio. São Paulo: Scipione, 2006.

VICENTINO, Cláudio; DORGIO, Gianpaolo. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1997.