

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Rosana Cristina Kohls

**ENSINO SUPERIOR, CRISE DAS HUMANIDADES E A
FRAGILIDADE DEMOCRÁTICA - INQUIETAÇÕES,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DO
PENSAMENTO DE MARTHA NUSSBAUM**

Passo Fundo

2019

Rosana Cristina Kohls

**ENSINO SUPERIOR, CRISE DAS HUMANIDADES E A
FRAGILIDADE DEMOCRÁTICA - INQUIETAÇÕES,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DO
PENSAMENTO DE MARTHA NUSSBAUM**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2019

“Se o verdadeiro choque de civilizações reside, como eu penso, na alma de cada indivíduo, onde a ganância e o narcisismo lutam contra o respeito e o amor, todas as sociedades modernas estão perdendo a batalha em um ritmo acelerado, pois não estão alimentando as forças, que impulsionam a cultura de igualdade e respeito. Se não insistirmos na importância fundamental das artes e humanidades, elas desaparecerão, porque não servem para ganhar dinheiro. Eles só servem para algo muito mais valioso: formar um mundo em que vale a pena viver, com pessoas capazes de ver outros seres humanos como entidades em si, que mereçam respeito e empatia, que tenham seus próprios pensamentos e sentimentos, e também com nações capazes de superar o medo e a desconfiança em favor de um debate marcado pela razão e pela compaixão”.

Nussabum (2010; tradução nossa)

Com todo amor para Leonardo e Vitória,
Cúmplices das lutas...
Parceiros nas buscas...
Companheiros dos encontros e desencontros
dessa vida!

AGRADECIMENTOS

A trajetória em nível de doutorado, se diferencia de todas as demais etapas de nossa formação acadêmica. Ao final, temos muito a agradecer, pois, apesar da construção solitária e independente, que este processo nos impõe, são muitos, os que ficam nas proximidades, sem os quais, não daríamos conta de chegar ao final.

Meu agradecimento primeiro, dirijo a Deus. Energia pura, que nos sustenta, que nos mantém vivos e que nos liga ao eterno em laços de acolhimento e fortalecimento, especialmente naqueles momentos em que a vida cotidiana, parece sem sentido e, por vezes, revestida de crueldade e desumanidade. Deus é uma questão de fé, de foro íntimo e está em nossa subjetividade, resulta das inúmeras experiências, a que a vida nos submete. Cada um o concebe à sua maneira. Para mim, essa força divina é algo real, que se materializa em coragem, persistência, determinação e ousadia.

Objetivamente, muitas coisas inusitadas aconteceram, nessa trajetória, testando nossa resiliência e de outra forma nos servindo de amparo. Nessa seara, agradeço, em especial a minha mãe, Eermogenes Terezinha Kohls, pelo simples fato de ter se mantido viva, por ter vencido as dores, as dúvidas, a incerteza e nos permitir desfrutar juntas, esse tempo precioso que ainda nos resta. A meu pai querido, Edmundo Kohls, com seu gênio forte, sempre foi um exemplo de integridade, de ética, de honestidade e simplicidade. Aos meus irmãos e sobrinhos, Dóris, Mariângela e Mateus; Gabriela, Marina, Tiago e Elisa, que mesmo a distância, não estiveram ausentes, pelo simples fato de que suas existências, são um aconchego à alma, pela certeza de sempre estarem “ali”. Aos amigos, não os denomino, para não pecar em esquecimento, os quais insistentemente me faziam acreditar no meu potencial, e, assim, me impulsionaram a confiantemente, apesar dos infortúnios, concluir essa etapa. Infortúnios esses que foram amenizados pelo carinho, companheirismo e presença cuidadosa da nossa querida “vó Nide”, que ficará para sempre em nossos corações em sentimentos de reconhecimento de quão preciosa é sua presença em nossas vidas.

Entre as contribuições significativas, desse período, ficam as lembranças da turma 2015, do PPGEDU-UPF, grupo seletivo, onde podemos criar vínculos de afeto, amizade e companheirismo que nos acompanharão daqui para diante, até o final, Ricardo, Rosenei, Ivana e Flávia, em Especial. Ao programa em si, e ao grupo de pesquisa NUPEFE, que com sua estrutura organizativa, dotado de uma política de acolhimento e humanização, somando-se aos magníficos professores, fizeram desta uma experiência muito significativa. Entre esses, destaco

o Prof. Dr. Eldon Mühl, meu orientador, o qual com sua calma, serenidade e sabedoria, soube conduzir o processo de orientação com sensibilidade e profissionalismo, permitindo que nossa travessia fosse equilibrada. Ao Governo do Estado de SC, por oportunizar uma Bolsa de Estudos do Programa UNIEDU, demonstrando que este estado se sente comprometido com a Educação e investe no seu povo.

Agradeço sobretudo, pela existência de meus amados Leonardo e Vitória, filhos queridos, que tem sido a razão de ser de todas as coisas e nossa motivação para lutar por um mundo mais humanizado, resistindo a toda forma de opressão, violência e injustiça.

RESUMO

A presente tese tem como objetivo principal abordar a questão das humanidades no atual momento histórico e esclarecer as razões da difícil situação em que elas se encontram na educação superior e suas implicações à formação humana. Nossa tese se volta ao fato de atualmente estar ocorrendo um crescente distanciamento entre a formação técnica e as humanidades nas universidades e instituições de ensino superior. Esse distanciamento faz com que as humanidades sejam progressivamente eliminadas ou subjugadas aos ditames das necessidades da formação técnica e dos interesses mercadológicos, sendo vistas como “ornamentos inúteis” e, portanto, dispensáveis. Tal atitude não apenas restringe a qualidade da formação do educando, como também coloca em risco a possibilidade de efetivação de um projeto emancipador e democrático de sociedade. A pesquisa está situada na linha de Fundamentos da Educação, na área da Filosofia da Educação, e desenvolveu-se a partir de uma perspectiva Hermenêutica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e os textos clássicos serviram de instrumento de análise, possibilitando uma produção de caráter reflexivo e compreensivo, com base nos três conceitos fundamentais da Hermenêutica: sentido, compreensão e interpretação. O problema de pesquisa é formulado da seguinte maneira: Quais são os aspectos que tem promovido o processo de desumanização das pessoas, como isso se reflete na educação e quais são as perspectivas para que se desenvolva, na educação superior, uma formação profissional humanizada capaz de promover uma forma de vida democrática? A tese estrutura-se em três passos. No primeiro, elucidam-se os aspectos que caracterizam uma verdadeira saga das humanidades no contexto contemporâneo, envolvendo a questão da dignidade humana, da ética, do novo *ethos* do mundo do trabalho e a influência das novas tecnologias de comunicação que levam o ser humano a uma espécie de perda da sua alma e a uma condição de servidão voluntária. No segundo desenvolve-se um mapeamento da trajetória histórica das universidades em uma tentativa de apreender o “espírito” que nelas se desenvolveu, situando posteriormente o processo de mercantilização e o crescimento da visão utilitarista da educação superior, bem como seus reflexos na formação profissional. No terceiro tomando-se como base de sustentação teórica as ideias de Martha Nussbaum, sobretudo sua “Pedagogia socrática”, aborda-se as possibilidades do cultivo das Humanidades na educação superior e o “lugar” dessa formação na educação, os caminhos possíveis, as condições e os espaços necessários para o desenvolvimento de experiências formativas humanizadoras. Conclui-se que se faz necessário ir além da criação de cursos específicos em Humanidades, mas que deve-se incorporar nos currículos de todos os cursos, especialmente em nível de graduação, os componentes das humanidades, sendo que as capacidades podem constituir-se em referenciais na elaboração de conteúdos, ementários e disciplinas. Constata-se a necessidade de encontrar-se alternativas metodológicas para que se ampliem o espaço das humanidades na Educação Superior, apesar do momento atual se mostrar completamente desfavorável ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação superior. Universidades. Humanidades. Vida Democrática. Cultura.

ABSTRACT

This doctoral dissertation has as main approach the question of the humanities in the current historical moment and seeks to clarify the reasons of the difficult situation in which they find themselves in the present higher education and their implications to human formation. Our thesis indicates that there is a currently growing detachment between technical training and the humanities in universities and higher education institutions. This detachment does the humanities to be progressively eliminated or subjugated to the dictates of the needs of technical training and market interests, being seen as “useless ornaments” and therefore dispensable. This attitude not only restricts the quality of the student's formation, but also puts at risk the possibility of realization of an emancipating and democratic project of society. The research is situated at the Fundamentals of Education's line, in the area of Philosophy of Education, and developed from a Hermeneutic perspective. This is a bibliographical research and the classic texts served as an instrument of analysis, enabling a reflective and comprehensive production based on the three fundamental concepts of Hermeneutics: meaning, understanding and interpretation. The research problem is formulated as follows: What are the aspects that have promoted the process of dehumanization of people, how this reflect itself in education and what are the perspectives for developing, in higher education, a humanized professional formation capable of promote a democratic way of life? The doctoral dissertation is structured in three steps. The first elucidates the aspects that characterize a true saga of the humanities in the contemporary context, involving the question of human dignity, ethics, the new ethos of the world of work and the influence of new communication technologies that lead the human being to a kind of loss of his soul and a condition of voluntary servitude. In the second one, a mapping of the historical trajectory of the universities is developed in an attempt to apprehend the “spirit” that developed in them, situating later the process of commercialization and the growth of the utilitarian view of higher education, as well as its reflexes in the professional formation. In the third, taking as theoretical support base the Martha Nussbaum's ideas, especially her “Socratic Pedagogy”, we discuss the possibilities of the cultivation of the Humanities in higher education and the “place” of this formation in education, the possible ways, the conditions and necessary spaces for the development of humanizing formative experiences. We conclude that it is necessary to go beyond the creation of specific courses in the Humanities, but that the components of the humanities should be incorporated into the curricula of all courses, especially at the university graduation, and the capacities can be reference in the elaboration of contents, comments and disciplines. We constate the need to find methodological alternatives to expand the space of the humanities in higher education, despite the current moment shows itself as completely unfavorable to its development.

Keywords: Higher education. Universities. Humanities. Democratic life. Culture.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percentual de instituições de ensino superior, por categoria administrativa – Brasil – 2016	126
Figura 2 – Número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) Brasil 2006-2016	127
Figura 3 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2016	127
Figura 4 – Percentual de matrículas na educação superior de estudantes estrangeiros por continente de origem – Brasil - 2016	128
Figura 5 – Participação percentual de docentes na educação superior, por grau de formação e regime de trabalho, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2016	129
Figura 6 – Percentual do número de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – Brasil – 2006-2016	130

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1. Comparativos: Currículos mínimos x diretrizes curriculares e princípios neoliberais.	157
Tabela 2. As dez competências propostas por Martha Nussbaum.	191
Tabela 3. Ampliando a lista: Novas competências, proposições da autora.	192

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acordo Geral Sobre o Comércio e Serviços	GATS
Administração dos Estudantes do Calabouço	AEC
Agência Nacional de Saúde Suplementar	ANS
Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior	ANDIFES
Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Câmara de Educação Superior	CES
Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
Casa de la Cultura Ecuatoriana	CCE
Centro Federal de Educação Tecnológica	CEFET
Código de Endereçamento Postal	CEP
Conselho Nacional de Educação	CNE
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação	DCNs
Distrito Federal	DF
Educação a Distância	EaD
Ensino médio	EM
Estados Unidos da América	EUA
Exame Nacional do Ensino Médio	Enem
Financiamento Estudantil	FIES
Fundo Monetário Internacional	FMI
<i>Information Fatigue Syndrom</i>	IFS
Instituição de Ensino Superior	IES
Instituto Cooperativo de Ensino	ICE
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais	IFCS
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	IPEA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior	MCIES
Ministério da Educação	MEC
Movimento Brasil Livre	MBL
Organização das Nações Unidas	ONU
Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico	OCDE

Organização Não Governamental	ONG
Organização Social e Política Brasileira	OSPB
Partido dos Trabalhadores	PT
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios	PNAD
Plano de Desenvolvimento da Educação	PNE
Produto Interno Bruto	PIB
Programa de Pós-graduação em Educação	PPGed
Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras	REUNI
Programa Universidade para Todos	PROUNI
Rio Grande do Sul	RS
Santa Catarina	SC
São Paulo	SP
Secretaria de Educação Superior	SESu
Sistema de Seleção Unificada	SiSu
União Europeia	UE
Universidade de São Paulo	USP
Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS
Universidade Federal de Alfenas	Unifal
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ
Universidade Federal do Acre	UFAC
Universidade Federal do Oeste do Pará	Ufopa
Universidade Federal do Pampa	Unipampa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Ufersa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: CRISE DA EDUCAÇÃO: HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO X DESUMANIZAÇÃO E BARBÁRIE	32
1.1 Espírito das humanidades e dignidade humana	40
1.2 Desumanização, sob o viés econômico	54
1.3 Precarização do humano: “perda da alma” e a questão ética	61
1.4 Novo <i>ethos</i> do mundo do trabalho e a corrosão do caráter	66
1.5 A falácia da “sociedade do conhecimento” e a síndrome da fadiga da informação	70
CAPÍTULO II: O “ESPÍRITO” DA UNIVERSIDADE: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, DA GÊNESE AOS DIAS ATUAIS	81
2.1 O espírito da universidade no contexto da medievalidade: “a gênese”	85
2.2 Da modernidade aos dias atuais: entre o espírito clássico e o utilitário	95
2.2.1 O espírito da universidade na Pós-Modernidade	100
2.2.2 O espírito da “multiversidade”: Ascensão da ciência e da tecnologia e o esvaziamento do humano	107
2.3 A universidade brasileira: Entre avanços e permanências.....	117
2.4 O espírito da universidade hoje: a “nova” classe média e o problema da cultura	125
CAPÍTULO III: CULTIVO E FLORESCIMENTO DE UMA FORMAÇÃO PLENA EM HUMANIDADES: LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ...	141
3.1 Humanidades como “ornamentos inúteis”: o esvaziamento do humano nos diversos níveis de ensino.	143
3.1.1 Condições, espaços e experiências em Humanidades	151
3.2 Possibilidades para uma formação humanizadora: Pensamento crítico-reflexivo, educação cosmopolita, imaginação narrativa e formação das capacidades.....	163
3.2.1 A Educação Socrática – autoexame e a capacidade argumentativa como possibilidades para uma vida democrática	171
3.2.2 Autoexame crítico, pensamento reflexivo e capacidade de argumentação	174
3.2.3 Cidadania universal e a imaginação narrativa: o eu “no” outro	182

3.2.4 Capacidades: Revisitando os “direitos”, perspectivas para a justiça social e a liberdade	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS	201

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como preocupação a condição humana no atual momento histórico e busca entender o papel das humanidades no contexto educacional, especialmente no ensino superior, considerando o papel que cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) no processo de humanização, que por nós é entendido como a tarefa mais urgente e necessária na contemporaneidade. Nesta tese, trataremos da Educação Superior, de maneira mais específica, aquela que ocorre nas universidades, com enfoque principal nas humanidades¹ e a forma como estas tem se apresentado nestes espaços.

As Instituições de Ensino Superior, dentre elas as universidades, carregam consigo um *status* historicamente construído. De modo geral, são identificadas socialmente como um espaço diferenciado de ciência, de conhecimento e de sabedoria, ou seja, como o lugar da intelectualidade, frequentado geralmente por pessoas social e intelectualmente privilegiadas. Estas instituições não se apresentam como um modelo único e no decorrer de suas histórias, acabam assumindo diferentes estruturas e configurações. Por isso, pode-se falar das “muitas” universidades que se constituíram mediante diversas tendências e maneiras de operacionalizar a Educação Superior. Wolff (1993) em uma tentativa de mostrar quão diverso se apresenta esse universo da Educação Superior, esboçou quatro modelos imaginários de universidade, cada um deles personifica um conjunto de ideias, que representam concepções acerca da educação universitária, considerando a diversidade de funções, visões e condições em que se estruturam essas instituições. Sua inspiração para essa modalidade de organização foram as universidades Norte Americanas e a percepção de ideias conflitantes que em determinadas situações se entrelaçam em estranhas combinações institucionais, mas que, muito bem representam as universidades atuais. Como já mencionamos, são quatro, os modelos elencados por Wolf: a universidade como santuário do saber; a universidade como campo de treinamento para as

¹ Nussbaum (2010) ressalta a ideia do que venha a ser o “espírito das humanidades”, que nada mais é do que a possibilidade humana de pensar criticamente, de desenvolver a imaginação e perceber de maneira empática as diversas culturas e experiências humanas, desenvolvendo uma sensibilidade compreensiva sobre a complexidade que caracteriza o mundo em que vivemos. Nesse sentido, as artes, a filosofia, a sociologia são as grandes áreas que compõem as humanidades. A partir destas áreas se desmembram as possibilidades de abordagens das grandes temáticas como por exemplo, ética, preconceito, racismo, discriminação, igualdade, justiça, democracia, compaixão, solidariedade, imaginação etc., as quais, tem forte interferência em uma educação voltada para o desenvolvimento humano, a qual se contrapõe a modelos de educação voltados para o desenvolvimento econômico.

profissões liberais; a universidade como agência de prestação de serviço, e; a universidade como linha de montagem para o homem do sistema².

O termo universidade provém do latim “universitas”, com significado de um saber de “conjunto”, de “universalidade”, de “comunidade”, “de um conjunto de conhecimentos de uma corporação”. Ou seja, pressupõe o espaço da integridade de um saber de determinadas entidades ou corporações, que progressivamente foram se transformando em comunidades científicas na busca do desenvolvimento pleno e integral do conhecimento. No campo educacional, compreende instituições que congregam pessoas altamente esclarecidas e cultas e que apresentam como principal característica a autonomia intelectual e a liberdade de expressão. Quando organizadas em forma de institutos ou faculdades e integradas por um determinado número de áreas do conhecimento, constituem uma instituição universitária. A Universidade é, portanto, uma parte da Educação Superior, cuja forma atual é resultante de uma criação específica da civilização ocidental surgida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII e que se dissemina por toda a Europa no século XVI. Na atualidade é uma instituição presente em todos os países do mundo, constituindo-se na principal agência de produção das ciências e dos conhecimentos de todas as áreas do saber.

É intrínseca à ideia de universidade, sua relação com o conhecimento e a idealização de um lugar no qual se professam e constroem “verdades”. Como ressalta Boaventura de Souza Santos, socorrendo-se de uma colocação feita por Karl Jaspers em 1923 e repetida em 1946, faz a seguinte afirmação:

(...) Bem dentro da tradição do idealismo alemão, [Jaspers] definia assim a missão eterna da universidade: é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar incondicionalmente a verdade e apenas por amor à verdade (SANTOS, 1989, p. 11).

Desse conceito de universidade como espaço da verdade, resultam os principais objetivos inerentes a ela. Santos, se utilizando novamente de Jaspers, destaca três objetivos principais:

A investigação é o principal objetivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura disponível

² Essa forma imaginária de “classificação” da universidade organizada por Wolff, em certa maneira aglutina os diversos modelos de universidade que conhecemos. Guardadas as devidas particularidades, em termos gerais quanto as condições sociais, acesso e finalidades, esses quatro modelos propostos representam o que efetivamente se tem feito com a Educação Superior. Quanto a origem e sentido de cada um dos modelos diz ele: “o primeiro modelo é tirado da história da universidade; o segundo modelo reflete como sua natureza atua; o terceiro é uma projeção de tendências atuais e é, assim, uma predição da forma da universidade, um anti modelo, por assim dizer” (WOLFF, 1993, p. 27).

para a *educação do homem no seu todo*; finalmente porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina, e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a *formação integral* (SANTOS, 1989, p. 11, grifo nosso).

As colocações de Jaspers relatadas por Santos acerca do que é e para que serve a universidade, encontram-se revestidas de um idealismo que a coloca em alto grau de responsabilidade pela formação de uma elite intelectual, capaz de desenvolver um domínio sobre a ciência e o saber. Por consequência, é uma instituição que ocupa a posição, vista por alguns, de um “farol” do qual resplandece luz sobre o mundo, dissipando a obscuridade da ignorância. Nesta instituição, “o saber aplicado e utilitário era olhado com desdém e considerado um abastardamento dos objetivos da instituição, que visava antes de tudo à vida do espírito” (TEIXEIRA, 1964, p. 1). Tal concepção constituiu um modelo mais ou menos comum de universidade que assim permaneceu até do final do século XIX. Conforme analisa Teixeira (1964, p. 1),

Até aí a missão da universidade era a de guarda e transmissão do saber, como condição para a ordem e a civilização. Eminentemente seletiva, orgulhava-se de poucos alunos e da alta qualidade dos seus intelectuais e eruditos. Era a casa do intelecto, a torre de marfim de uma cultura fora do tempo. Foi essa universidade que começou a transformar-se com as três revoluções do nosso tempo: a revolução científica, a revolução industrial e a revolução democrática.

Essa ideia da universidade como “torre de marfim” ou “casa do intelecto” nutre o imaginário e o desejo que muitas pessoas têm de pertencer a esses espaços, especialmente pelo fato de que eles se apresentam como possibilidade de ascensão social, econômica e intelectual. No entanto, conforme assinala Teixeira, a universidade se constituiu historicamente como um espaço de contradição e de segregação, fato esse que remonta as suas origens medievais.

De fato, pode-se considerar que a Universidade, desde sua origem, sempre esteve muito mais a serviço das classes dominantes e ao lado das elites econômicas, políticas e culturais, do que da população em geral. Ou seja, as universidades não se configuraram como instituições populares, voltada a atender as classes economicamente carentes e aos mais injustiçados. A Educação Superior, destinou-se, historicamente, formar aqueles que iriam, de alguma forma ter o domínio, o comando e o controle sobre a população.

No Brasil, este comprometimento é ainda mais evidente. Além de aqui chegarem tardiamente - um século após a independência - elas sempre se destinaram a atender as demandas das elites e dos grupos hegemônicos. Diferentemente do que acontecera nas regiões

de domínio espanhol³, Portugal nunca teve interesse em aqui criar universidades e instituições de ensino qualificadas, preferindo enviar os filhos das elites a se formarem em instituições europeias, especialmente Lisboa e Coimbra.

As razões para essa tardia criação de universidades no Brasil se amparam em argumentos que vão desde a intencionalidade de Portugal em manter a submissão da colônia Brasil, enviando pessoas para estudar em Portugal, por meio da concessão de bolsas de estudo, ou pela própria incapacidade de Portugal em enviar docentes para a Colônia Brasil, uma vez que contava apenas com duas universidades, inicialmente a de Coimbra e somente mais tarde a de Évora. Essa situação colocava Portugal em condição inferior ao que acontecia na vizinha Espanha⁴. Ressalte-se ainda, o fato de os colégios jesuítas, os quais se equiparavam a muitas universidades, nunca terem recebido tal denominação (CUNHA, 1986).

A elitização e a seletividade acompanharam historicamente o desenrolar da Educação Superior no Brasil, de tal forma que, especialmente as universidades públicas, “gratuitas”, localizadas nos grandes centros urbanos (capitais), foram até pouco tempo frequentadas, quase que exclusivamente⁵, pelos filhos das classes mais ricas. Mesmo nas universidades comunitárias e particulares, espalhadas pelo interior do país, somente os filhos da classe média⁶, alta, têm condições de pagar pelas altas mensalidades e conseguem frequentar esses espaços.

Essa universidade excludente, configurada como a torre de marfim, à qual uma minoria teve e continua tendo acesso, se transformou profundamente com “*as três revoluções do nosso*

³ Encontramos nos escritos de Cunha (1986) que a primeira Universidade das Américas foi fundada em 1538 em São Domingos e que em 1553, na cidade do México foi inaugurada a segunda Universidade e em seguida vieram as universidades de São Marcos (Peru), São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) de tal maneira que quando o Brasil se torna independente, haviam em torno de 26 a 27 universidades em território de domínio Espanhol.

⁴ De igual maneira Cunha (1986) nos auxilia na compreensão das diferenças entre Espanha e Portugal em relação as universidades presentes em cada país em torno dos séculos XV e XVI, Enquanto Portugal dispunha da Universidade de Coimbra, a mais opulenta e a de Évora, de menor porte, a Espanha contava com oito universidades reconhecidas em toda a Europa, com destaque para a Universidade de Salamanca, com 6 mil alunos e 60 cátedras.

⁵ Considere-se essa “quase exclusividade” ao fato de que ocorreu nos últimos anos uma mudança significativa com relação ao acesso às universidades públicas, das ditas classes menos favorecidas, tanto no que tange as condições econômicas, quanto a crescentes percentuais de mulheres e negros. Esse novo perfil de acadêmico foi evidenciado por uma pesquisa realizada pela ANDIFES. Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. / Acesso em: 10/07/2019.

⁶ Com relação a essa condição de que a educação superior acaba pro atingir justamente as classes mais abastadas financeiramente, nos auxilia Ortega y Gasset (2001, p. 3), quando escreve: “encontramos, por lo pronto, que la Universidad es la institución donde reciben la enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben. El “casi” alude a las Escuelas Especiales, cuya existencia, aparte de la Universidad, daría ocasión a un problema también aparte. Hecha esta salvedad, podemos borrar el “casi” y quedarnos con que en la Universidad reciben la enseñanza superior todo los que la reciben. Pero entonces caemos en la cuenta de otra limitación más importantes que la de las Escuelas Especiales. Todos los que reciben enseñanza superior no son todos los que podían y debían recibirla; son sólo los hijos de clases acomodadas”.

tempo: a revolução científica, a revolução industrial e a revolução democrática”, como citado anteriormente na fala de Teixeira (1964), na medida em que mudanças socioeconômicas avançaram no sentido da industrialização, mecanização e conseqüente alienação social em relação ao trabalho, as universidades, salvo raras exceções, foram se desenvolvendo em conformidade com os aspectos econômicos de caráter utilitarista e pragmático.

Entre os vários aspectos que caracterizam essas mudanças, repousamos nossa preocupação sobre a profunda crise⁷ das humanidades, e, por conseqüência, da cultura⁸, que atinge a todos os setores da vida humana e muito profundamente a formação a nível superior. Do antigo ideal do saber pelo saber, da universidade que “visava antes de tudo a vida do espírito” (TEIXEIRA, 1964, p. 1), tomou-se o rumo para o extremo oposto, do saber utilitário, do cientificismo ou tecnicismo, da desumanidade.

O problema de investigação vincula-se a minha trajetória profissional, especialmente dos últimos anos, em que venho percebendo cada vez mais esse distanciamento entre a formação técnica e humanista na Educação Superior. Progressivamente as humanidades estão sendo dispensadas, muitas vezes justificadas pelas próprias instituições e, pior, com o assentimento de muitos professores e alunos. Tendo como justificativa as crises econômicas e a conseqüente necessidade de redução de custos, a primeira área a ser atingida nos cortes orçamentários é a das humanas. Esse descaso no trato das humanidades, e a ênfase em modelos de educação baseada no desenvolvimento econômico, resultam na formação dos *experts* do

⁷ Nesta tese, sempre a palavra crise for utilizada, significa que estamos nos reportando ao sentido etimológico da palavra bem como a todas as suas derivações. Nesse caso, a palavra grega *krisis* reporta à ação de “separar”, “distinguir” e “decidir”. Estar em crise é ser chamado a fazer escolhas, que vão gerar mudanças e transformações. A palavra “crítica” foi precedida pelo termo latino *critica*, “apreciação”, “julgamento”, adaptação do grego *kritike*. Criticar é praticar a arte de avaliar e julgar. Ambos os termos se encontram em **krei-* (partícula do indo-europeu), “separar”, “peneirar”. Em seu núcleo, outras palavras esperavam o futuro: “critério”, “crisol”, “crivo”... Um período de **crise** é um período crítico, ocasião propícia para exercitarmos a crítica, utilizando nossos melhores critérios, fazendo passar o que vemos e ouvimos pelo crivo da sabedoria (PERISSÉ, 2019). Toma-se, de igual maneira, como referência uma passagem Gramsci (1981, p. 25), para quem, “Quando determinada pessoa já se encontra em crise intelectual, oscila entre o velho e o novo, perdeu a confiança no velho e ainda não se decidiu pelo novo”. Ou seja, crise é aquele momento de “conflito” em que o “velho” ainda não morreu e o “novo” ainda não pode nascer.

⁸ A cultura será tratada neste estudo enquanto elemento potencializador do processo de humanização do homem, como aquele elemento capaz de dotá-lo de sensibilidade, compaixão e dignidade. A cultura vista enquanto transversalidade, que em nosso entendimento deve ser a base e estar presente em todos os níveis de educação. Nesse sentido, cultura e humanidades são coadjuvantes e complementares, quando se tem como perspectiva a formação integral do sujeito, pois é por meio das humanidades que ela se objetiva nos meios educacionais. A cultura, também vista como instrumento para a construção do pensamento crítico e da investigação, como diz Nussbaum (2010, p. 124) “la historia mundial, la geografía y los estudios culturales sólo pueden promover el desarrollo humano si son enseñados en un marco que estimule el pensamiento crítico y la investigación”. A cultura enquanto possibilidade para que o ser humano construa “ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas, es la cultura en el sentido verdadero de la palabra” (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 4). Ou seja, a cultura enquanto possibilidade de um encontro da pessoa consigo mesmo, com o mundo, com a vida, de forma que esta se torne uma vida digna e de valor.

momento, pessoas muito bem informadas e tecnicamente competentes, porém, desumanizadas. Essa é, em nosso entendimento, a causa principal dos problemas enfrentados pela humanidade hoje e pela profunda crise em que se encontram as democracias modernas.

A infelicidade, a insegurança e o temor no futuro e todas as consequências sobre a subjetividade humana que emanam desses sentimentos desenham um panorama complexo e preocupante no que diz respeito à coletividade, à vida social, pessoal e política. No caso da Educação Superior, esse distanciamento leva à perda do “sentido” para o qual se faz tanto o ensino e a pesquisa quanto a formação profissional, considerando que são essas as principais tarefas a que se propõem as universidades. Isso “implica em assumir a responsabilidade de repensar os sentidos de ciência e tecnologia e, portanto, os sentidos de investigação e da formação profissional” (GOERGEN, 2008, p. 814).

Encontrar esse “sentido, faz sentido”, pois a vida acadêmica está imersa no emaranhado dos princípios neoliberais, e, assim, as universidades se transformaram na “fábrica” do neossujeito, que, segundo Dardot, Laval (2016, p. 322), se reduz a ser “o homem neoliberal competitivo, inteiramente imerso na competição mundial”. Ele é o “novo bárbaro”. Diferente dos bárbaros da antiguidade, este homem é tecnológico e muito bem informado, mas com uma “alma” fria e um coração endurecido, tanto ou mais que aquele. Suas principais características são além do individualismo e da competitividade, o egocentrismo, a indiferença e a intolerância. Segundo Ortega y Gasset (2001, p. 4):

[...] es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional más sábio que nunca, pero más inculto también – el ingeniero, el médico, el abogado, el científico.

Entendemos, conforme o que aponta Ortega y Gasset que esse novo bárbaro não se percebe como tal, pois a ideologia das classes dominantes, permeada de senso comum, culpabilizou pela violência e “desordem” social as classes sociais historicamente subjugadas e marginalizadas. Esse “novo bárbaro”, não é o favelado, o sem-terra, o indígena, o negro, o gay ou a lésbica. Esse “neossujeito” é o diplomado, graduado, pós-graduado, que se constitui poderoso em saberes técnicos, burocráticos, científicos, mas culturalmente empobrecido de valores humanos, inculto, no dizer de Ortega y Gasset (2001).

Para compreender esse contexto e as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que promovem essa nova barbárie, ou seja, para identificar consequências, características, atitudes e comportamentos oriundos dessa condição, considerando que tudo isso resulta no

enfraquecimento das humanidades, buscamos ancorar-nos em um conjunto de pensadores de base teórica que nos auxiliam na contextualização e no enfrentamento dessa problemática, são eles: Teixeira (1964); Dewey (1979); Gramsci (1981); Platão (1985); Cunha (1986); Marx; Engels (1989); Santos (1989); Fávero (1991); Habermans (1993); Wolff (1993); Jaeger (1994); Gentili; Frigotto (2001); Adorno (1995); Netto (1995); Aranha (1996); Benevides (1996); Aristóteles (1998); Marcovitch (1998); Antunes (1999a; 1999b); Ianni (1999); Löwy (1999); Sen (2000); Arendt (2001); Goergen (2001; 2008; 2015); Ortega y Gasset (2001); Ponce (2001); Chauí (2002); Giddens (2002); Magalhães (2004; 2006); Dalbosco (2005; 2010; 2014); Hoyer (2005); Schimied-Kowarzik (2005); Trevisan (2006); Kant (2007); Sennet (2009); La Boétie (2010); Nussbaum (2010; 2011; 2012a; 2012b; 2014); Santos (2011); Gatti (2012); Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior [ABMES] (2013); Cunha; Lucarelli (2014); Han (2014); Paviani (2014); Comparato (2015); Fávero; Tonieto; Ody (2015); Loehder (2015); Tiburi (2015); Amaral (2016); Dardot,Laval (2016); Honnet (2016); Mühl; Dalbosco; Cenci (2016); Bianchetti; Sguissardi (2017); Mbembe (2017); Snyder (2017); Moysés (2018); Carpeaux (s. d.); etc.

Nesse sentido, é especialmente o pensamento da filósofa norte-americana Martha Nussbaum que nos garante a sustentação principal para a causa em questão, pois é essa autora que nos fala do “cultivo da humanidade” enquanto condição primordial para o desenvolvimento humano e como base de manutenção e aprimoramento da vida democrática, para o qual a educação tem um papel fundamental. As ideias de Nussbaum são pessoalmente importantes, pois nelas nos reconhecemos com muita frequência. Suas análises nos confrontam, nos provocam e nos auxiliam para uma maior compreensão sobre o papel das humanidades, suas fragilidades e potencialidades.

Nossas preocupações e análises repousam, portanto, sobre o sentido da educação, e, em especial, sobre a Educação Superior pois “nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação dos seus cidadãos” (NUSSBAUM, 2010, p. 75). Nesse sentido, nosso principal problema advém da constatação de que estamos avançando a passos largos em um processo contínuo de desumanização, o qual tem sido produzido e/ou naturalizado por meio de uma visão economicista e utilitarista da educação, destruidora da cultura, da empatia e da vida democrática.

Ao olhar para esse cenário do lugar de onde estamos inseridos como profissionais ou, especificamente, como uma professora universitária que atua há vinte anos em uma universidade comunitária, nos sentimos provocados, instigados, desafiados a promover uma profunda reflexão sobre o ensino que estamos praticando em nossas universidades. Somos

tomados por um profundo mal-estar, que vai desde a percepção do “sentido” da docência nesses espaços até a percepção da forma mercantilista como tem se tratado a Educação Superior, e o resultado disso, que é a formação de gerações inteiras despreparadas para viver democrática e dignamente. Prepondera, nessas instituições, a ênfase na formação para o mercado de trabalho e os ementários se constituem, de modo geral, num apanhado de disciplinas desconexas e de cunho técnico profissionalizante.

Há um discurso corrente, pautado no senso comum com relação a quais níveis de educação compete a responsabilidade pedagógica na formação dos indivíduos – qual seja, o paradigma que considera que a formação pelas humanidades é uma tarefa “específica” dos ciclos iniciais de ensino, e que a educação superior compete a tarefa única de formar para o mercado de trabalho. Não descaracterizamos essa necessidade, de uma formação profissional, no entanto, entendemos que há um papel importantíssimo que cabe a educação superior no que tange às humanidades, e que, portanto, as universidades têm uma missão essencial e uma tarefa impostergável nesse sentido. Sendo assim e, considerando o fato de acreditarmos que existe uma “crise” das humanidades, a qual se manifesta na educação superior, questiona-se: Quais são os aspectos que tem promovido o processo de desumanização na Educação Superior e quais são as perspectivas para que se desenvolva uma formação profissional humanizada capaz de promover uma forma de vida democrática?

Nesse universo, o objetivo principal deste estudo é analisar a questão das humanidades no contexto da Educação Superior e suas implicações à formação humana. Para isso, trata-se de analisar e buscar compreender os sentidos e os elementos necessários para uma educação para o desenvolvimento humano; analisar as possibilidades do desenvolvimento das capacidades; identificar a trajetória histórica da universidade, suas fragilidades, contradições e potencialidades, e discorrer sobre a importância do método socrático para uma formação humanizada na Educação Superior.

Inúmeros estudos apontam para o que vem acontecendo em nossas universidades, ou seja, para a predominância de um tipo de formação que, na maioria das vezes, reforça e reproduz um modelo de vida e sociedade com foco central no desenvolvimento econômico, ou, como se apresenta nas universidades, focado somente no desenvolvimento profissional, em detrimento do desenvolvimento humano e social. Essa situação traz sérias consequências, pois quando a ênfase está no econômico, no utilitário, fica em defasagem a formação que busca o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico reflexivo, o desenvolvimento das “virtudes” em detrimento do individualismo e da competitividade, valores esses que passam a

ser o principal objetivo para o sucesso e a prosperidade pessoal. Como afirmam Loehder (2015, p. 114):

A formação acadêmica reduzida à aquisição de conhecimentos comprometidos apenas com a formação profissional, recorrentes às exigências do mercado de trabalho e das políticas de controle da qualidade de educação, aniquila o significado do enriquecimento pessoal e burilamento da vida cidadã.

Nessa perspectiva, é a própria dignidade humana que fica comprometida, e, por consequência, o convívio harmonioso e respeitoso se torna um desafio frente às muitas diferenças de costumes, credos e condições econômicas e culturais presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, é preciso refletir sobre quais as possibilidades de humanizar-se são oportunizadas aos estudantes que frequentam esses espaços educativos. Humanizar-se significa, nesse sentido, apropriar-se de conhecimentos que promovam a tolerância, o respeito e a solidariedade, entre outros, caso contrário fica difícil se pensar na perspectiva de um modelo de vida democrático. Como nos diz Nussbaum (2010, p. 29):

Todas las democracias modernas son sociedades cuyos integrantes presentan grandes diferencias en numerosos aspectos, como la religión, la etnicidad, las aptitudes físicas, la clase social, la riqueza, el género y la sexualidad, pero al mismo tiempo toman decisiones como votantes sobre que tendrán efectos importantes en la vida de esas otras personas. Cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse como prepara al as personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política de tales características. Ninguna democracia puede se estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para esse fin.

De certa forma, todos nós educadores temos uma parcela de responsabilidade na manutenção dos preceitos democráticos e igualmente somos e seremos responsáveis pela sua morte. Se as novas gerações não forem motivadas à reflexão histórica, ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a desenvolverem a capacidade da argumentação e o exercício da compreensão e da empatia, se forem levadas a aceitar passivamente as formas fascistas e totalitárias de poder, a responsabilidade será das gerações adultas, especialmente daqueles mais diretamente envolvidos pela sua educação. Se, de fato, quisermos a continuidade das democracias, devemos nos preocupar com a formação de cidadãos, lhes oportunizando vivências práticas e experiências educativas coerentes com os princípios democráticos, que são, acima de tudo, humanísticos, uma vez que “el modelo del desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida” (NUSSBAUM, 2010, p. 47).

São essas as principais questões que, por ora, elencamos em relação à problemática da formação para a humanização na Educação Superior. Nesse sentido, a pesquisa que ora desenvolvemos está inserida no campo da Educação, mais especificamente na área da Filosofia da Educação⁹.

Relativamente à metodologia e aos referenciais que orientam nossa pesquisa, faz-se necessário apresentar algumas considerações acerca do contexto, dos procedimentos e das abordagens que orientaram esta investigação. Em primeiro lugar, considere-se o fato de que a tendência pragmática, objetivista e praticista dominante no âmbito da ciência moderna, reflete sobre a educação em seu contexto geral, e sobre toda experiência dela decorrente, inclusive sobre a investigação científica, o que tem como consequência imediata a perda da historicidade, elemento esse fundamental em propostas de contextualização e argumentação, tal como se configura a problemática desta pesquisa. Quanto a esse pragmatismo em relação a experiência, na ciência moderna, Dalbosco (2014, p. 2) ressalta que:

A versão moderna de experiência concebe-a como tudo aquilo que pode ser mensurado de acordo com os cânones do modelo físico-matemático. Daí ser inevitável que ao sentido moderno de experiência se vinculem as noções de experimento e medida. Ao proceder desse modo, a ciência moderna, sobretudo aquele modelo que se torna hegemônico no âmbito das ciências naturais, termina por legitimar, por um lado, os aspectos dogmáticos inerentes ao sentido ordinário e comum de experiência, ignorando, por outro, a historicidade que a constitui.

Outro aspecto recorrente em se tratando de Educação, é a constatação de ser essa uma área, digamos “híbrida”, ou seja, há uma vasta gama de aspectos e diferentes concepções acerca do que é e como se faz educação. Essa amplitude, por vezes, mais confunde do que esclarece sobre quais aspectos, de fato, são da alçada e competência específica da área, e quais podem sofrer a interferência de outras áreas, ou ainda, até onde essa interferência é pertinente, a título de não descaracterizar os aspectos que são próprios da educação.

Desta maneira, a área da educação, por vezes, parece uma espécie de “terra de ninguém”, no sentido de que “nesta terra, todo mundo manda”, mas, poucos assumem, de fato, a responsabilidade com a formação do indivíduo, especialmente com relação a formação humana. Embora, a seu modo todos tratem de uma forma ou de outra dos processos educativos,

⁹ É na filosofia que se encontra o arcabouço de possibilidades analíticas que podem dar sentido a um trabalho na perspectiva da hermenêutica, como é a intencionalidade desta tese, conforme anuncia Gamboa (1998, p. 24): “El discurso epistemológico encuentra en la filosofía sus principios y en la ciencia su objeto. Tiene como función no solamente resolver el problema general de las relaciones entre la filosofía y las ciencias, si no servir de punto de encuentro entre ellas. Este encuentro se hace posible en la práctica concreta. Por lo tanto, cuando hablamos de epistemología de la investigación lo hacemos con base em um ejercicio concreto en esta área, procurando buscar instrumentos analíticos em la filosofía”.

assim como embasa Gatti (2012, p. 16), “ao preferir a expressão ‘pesquisa em educação’, tout court, sinalizamos uma posição integradora, convergente de várias áreas, porém com um ponto de partida: os processos educativos”.

Nesse sentido, impõe-se a quem se aventura desenvolver pesquisa em educação, a necessidade em preocupar-se com uma possível interlocução com outras áreas, o que se configura um desafio para as pesquisas educacionais, no sentido de estabelecer esse diálogo de forma a que se faça compreender, pois, para os pesquisadores/educadores, esse fazer-se compreender acena como uma possibilidade de “delimitação de território”, de “autoridade” e “competência” para tratar das questões educativas, colaborando assim, com uma interlocução significativa e contributiva para que outras áreas se beneficiem dessas prerrogativas. Como sinaliza Gatti (2012, p. 14),

Abre-se a questão sobre se os nossos interlocutores, especialistas de outros campos, estão compreendendo e podem articular as contribuições que oferecemos com nossos estudos. Impõe-se a identificação um pouco mais clara do campo relativo às pesquisas educacionais, na medida em que se deseja a comunicação com diferentes setores sociais e acadêmicos, sendo necessário que sejamos compreendidos, que os conhecimentos, sejam bem interpretados, com contribuições realmente relevantes.

Dessa forma, ao optarmos pela construção de uma tese de caráter reflexivo e compreensivo, reconstrutivo e hermenêutico, de natureza bibliográfica, mais do que nos preocuparmos com as técnicas a serem utilizadas, centramos nossa preocupação relativamente a questão do processo de abordagem, de maneira que esta nos pudesse auxiliar na definição de uma postura de natureza epistemológica, política e ética adotada com relação ao conhecimento e as fontes de pesquisa. Neste caso, a abordagem do texto e a sua construção teve o desafio de dar conta de uma análise contextualizada e problematizadora da realidade, envolvendo sempre o entorno do problema em questão. Nesse sentido, corroboramos com a afirmação de Gatti, ao dizer que:

A questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada, mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa. Uma questão de perspectiva, de concepção, de postura diante da realidade e do conhecer (2012, p. 30).

Considere-se ainda, outro importante desafio no que diz respeito a pesquisa em ciências humanas, em específico no campo da educação, qual seja a “pulverização” de temáticas e as

inúmeras pesquisas já realizadas sobre uma imensa diversidade de temas referentes à área, de forma que muito já foi dito, sobre muitas coisas.

Por outra parte há que se considerar a complexidade das sociedades atuais e a instabilidade metamorfoseante do viver humano, juntamente com a amplitude de elementos que compõe o atual contexto histórico social¹⁰. Nesse sentido, necessita-se fazer com clareza e objetividade recortes e delimitações para que a produção seja dotada de sentido e significado ao que se quer dizer, pois em um contexto de sociedades complexas e desafiadoras, somos impelidos a análises criteriosas de forma que possamos vislumbrar em meio a essa diversidade e antagonismos, algumas perspectivas para tornar a pesquisa socialmente relevante, apresentando algum aspecto inovador.

Sendo assim, nossas análises partem de uma tentativa de apreender a complexidade dos fatos, contextualizando-os historicamente. Concebe-se, para tal, um conhecimento que “desenvolveu-se historicamente em torno de três modos básicos de conhecer: o dialético, o analítico e o hermenêutico” (PAVIANI, 2014, p. 68). Embora reconhecendo que os modos de conhecer dialético, analítico e hermenêutico não existem em “estado puro”¹¹, é possível dar maior enfoque em um desses. Nesse caso, nos parece que a hermenêutica é a forma que melhor se adequa ao que intencionamos desenvolver considerando que “seus conceitos fundamentais que são sentido, compreensão e interpretação” (PAVIANI, 2014, p. 81).

Dessa forma, compreensão e interpretação são os elementos que dão sustentação a utilização da hermenêutica filosófica Gadameriana, uma vez que a mesma nos traz os elementos significativos para as análises que pretendemos estabelecer, considerando que este elemento deriva da raiz etimológica do termo grego *Hermeneia*, que significa “interpretar” ou “promulgar” (FLICKINGER, 2014).

Considere-se a interpretação, como condição capaz de promover o desenvolvimento de um texto compreensível, reflexivo e elucidativo das problemáticas atuais, de maneira que se entende, essa, uma das tarefas necessárias a produção intelectual, transformando-se em uma espécie de tradução dessa realidade, pois “a tradução não se esgota na transmissão de

¹⁰ Quanto ao grau de complexidade e re colocação das questões sócio culturais, de forma que alteram nossas formas tradicionais e cristalizadas de perceber a sociedade e própria formação humana, enfatiza Gatti (2012, p. 32) que “são muitos os desafios à pesquisa em educação, nas últimas décadas, que assistiram à re colocação dos problemas sócio-culturais no mundo, à emergência de grupos diversificados, que ganham espaços e abalam algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana”.

¹¹ Assinala Paviani (2014, p. 71), quanto a interrelação entre os modos de conhecer, dizendo que: “Os modos de conhecer dialético, analítico e hermenêutico, não existem em estado puro. A concretização de um não elimina os outros. O ato de conhecer, como conjunto de operações, requer determinações ao mesmo tempo lógicas, interpretativas e dialéticas. Por exemplo, só se pode explicitar o processo dialético analiticamente. O processo hermenêutico pode ter um “conteúdo” dialético e assim por diante”.

informações; ao contrário, ela precisa inserir a mensagem no horizonte de entendimento de quem a recebe. Por isso, a habilidade de traduzir uma fala foi considerada pelos gregos uma verdadeira arte” (FLICKINGER, 2014, p. 13).

Nesse sentido pode-se contribuir para que a distorção da verdade não aconteça, nem se perca a capacidade de estabelecer diferentes olhares sobre as mesmas coisas, ou para que se estabeleça um olhar sensível e respeitoso sobre as diferentes percepções do outro, uma vez que “ o outro, sendo diferente e estranho, que causa o phatos e o assombro, levando à curiosidade do compreender.[...] Mas é a compreensão guiada pelo modelo do diálogo, e essa percepção põe em suspenso nossos próprios pré-julgamentos, sendo a condição hermenêutica por excelência. (TREVISAN, 2006, p. 66). A sensível percepção das diferenças, nossos próprios pré-julgamentos são colocados em suspenso, fato que se constitui em possibilidades para que não se estabeleçam percepções de mundo revestidas de senso comum, dogmatismo, ceticismo e preconceitos.

Outro aspecto importante de relevância quanto a uma abordagem hermenêutica, se dá ao analisarmos o contexto em que esta apareceu, qual seja, o momento em que a sociedade alemã, estava se sentindo desafiada a encontrar respostas para uma série de situações que, de certa forma, colocavam em risco a condição humana. De maneira que, de certa forma, aquela época parece assemelhar-se com alguns desafios ético-morais que nos assolam atualmente. O contexto ideológico da Alemanha pós primeira-guerra, momento de florescimento da hermenêutica, apresentava os seguintes elementos:

A crítica da ideologia do progresso; a desconfiança nas velhas elites quanto ao seu envolvimento no aparato nazista; a dificuldade com um passado recente, cujos impulsos continuavam vivos; a ressurreição dos ideais liberais como base da sociabilidade pós-guerra; a concentração das políticas na reestruturação material de uma sociedade alemã intelectualmente paralisada; e a falta de reflexão mais profunda sobre seu rumo ético-moral” (FLICKINGER, 2014, p. 11).

A partir da proposição da hermenêutica, em nossa trajetória propomo-nos a fazer uma análise contextualizada, de forma a elucidar o entorno sócio econômico em que estamos inseridos e que resulta nos atuais modelos de formação, distanciados dos princípios da humanização, uma vez que “el análisis de la sociedade sólo se puede desarrollar em la totalidad de la misma. La tarea de la ciencia está orientada hacia la crítica de los intereses y hacia la emancipación del hombre no sólo cuestino a qué se hace, cómo se hace, sino para qué se hace ciencia” (GAMBOA, 1998, p. 33).

Nossa pesquisa, implicará assim, em um complexo movimento de apreensão da realidade nos aspectos sociais, políticos e econômicos e suas relações com a Educação Superior e as humanidades, de forma contextualizada, tomando a hermenêutica e seus conceitos de análise, crítica e compreensão, como possibilidades para a identificação das implicações dessa realidade *na e para* a formação do indivíduo. A realidade¹², enquanto organismo complexo, pode ser concebida de diferentes formas e isso tem implicações diretas sobre o tipo de pesquisa que se pretende realizar.

Além disso, a hermenêutica filosófica é a opção que melhor se adequa ao tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, onde tanto o texto quanto o pesquisador passam a ser sujeito e objeto da pesquisa. Sendo o texto um dos principais instrumentos para a pesquisa, isso implica em “tomar o texto como oferta de possibilidade de sentidos, isto é, como algo que nos provoca por vir ao nosso encontro. A relação inverte-se: em vez de definir a relação ao texto, vemo-nos por ele instigados a reagir ao seu desafio” (FLICKINGER, 2010, p. 35), neste caso, “a hermenêutica como autorreflexão da postura intelectual” (FLICKINGER, 2014, p. 31).

A relação com o texto, constitui-se, nesse sentido, como elemento central da produção. Considera-se assim, o estabelecimento de uma relação com o clássico, pois que são esses, os clássicos, que ao trazerem a tona, verdades, conceitos e elementos que serviram de referência em outros tempos e lugares, permanecem “vivos”, pela profundidade, complexidade e verdade, com que desvelam a realidade, servindo assim, como instrumentos capazes de elucidar, “clarear” e ampliar o pensamento.

Por vezes, essa relação chega a provocar um desconforto psico emocional, dada a forma como provoca a reflexão, desnudando certas situações que insistem em retornar ao contexto social, em forma de atitudes, comportamentos e ideologias, nem sempre positivas, nem sempre justas, nem sempre dignas. Esse diálogo com a realidade que se vê transpassada pelo clássico, é essencial a elaboração do pensamento crítico, e a capacidade de desvelamento da subjetividade, uma vez que, segundo Saviani (2000, p. 18) “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

¹² Sobre as diversas possibilidades de apreensão da realidade, diz Paviani (2014, p. 68): “Com relação a realidade, é certo que esta pode se apresentar sob diversas nuances. A realidade pode ser vista como algo fixo inerte, estático. Nessa perspectiva, a ontologia clássica essencializa os fenômenos, os eventos, o mundo externo e procura explicá-lo a partir de uma razão única, absoluta externa a partir de uma explicação ontoteológica. Tal explicação tende a ser mecanicista ou racionalista. De fato, a realidade também pode ser vista como devir, mudança, jogo de opostos. Assim as diferentes concepções da realidade não existem sem correspondentes modos de conhecer e correspondentes visões filosóficas”.

Sendo assim, em uma pesquisa bibliográfica, a relação pesquisador/texto, sujeito/objeto, se entrelaçam de tal forma que requer do pesquisador um exercício permanente de cuidado para não se deixar absorver pelo texto, pois “o círculo hermenêutico nunca leva a verdades inequívocas tampouco ao repouso do movimento. Sua força está em que o intérprete envolvido no processo descubra sua própria posição em relação aos temas discutidos” (FLICKINGER, 2014, p. 46).

Nesse papel de intérprete, o pesquisador, encontra e abstrai do texto, os elementos de sustentação do seu próprio pensar, dando sentido e significado as ideias, neste movimento de vaivém entre a busca do sentido e significado do texto, que “em consequência disso, não há como chegar a um sentido verdadeiro, ultimo e autêntico de um texto; ele se torna apenas o material de onde extrair os inúmeros sentidos nele contidos, dependendo do acesso escolhido pelo intérprete” (FLICKINGER, 2014, p. 46), preservando, contudo, sua autenticidade e autonomia de pensamento, para que a produção tenha a legitimidade da autoria e trasponha as características próprias da individualidade do pesquisador.

Neste aspecto a capacidade de interpretação é uma condição necessária para a produção intelectual, uma vez que, todo texto produzido, carrega consigo a ideia de que alguém irá entrar em contato com ele, abstraindo deste, ideias e novos conhecimentos que lhe sirvam de sustentação para que, se transforme a partir de então em uma nova idéia. Esse conjunto de novas idéias, poderá resultar em novas produções acadêmico/científicas, ou simplesmente auxiliar na construção de diferentes percepções sobre fatos, circunstâncias e situações, num exercício de “alargamento do pensamento”.

No entanto, toda escrita, todo texto, ao ser tomado pelo outro, pode adquirir sentido próprio, muitas vezes, completamente dispares do sentido atribuído pelo autor, uma vez que, aquelas ideias passam a ser confrontadas com as visões e valores do interlocutor, e, assim deve ser, pois, de outra forma, pode ocorrer uma mera transcrição de ideias que perdem o sentido, uma vez que, “sem interpretação, um texto ou uma fala não revelam, por si sós, seu possível sentido. Foi esse fato que deu origem ao questionamento da hermenêutica. Ou dito nas palavras de Gadamer (em entrevista de 1997), a consciência hermenêutica implica o saber” do quanto fica de não dito quando se diz algo” (FLICKINGER, 2014, p. 15).

Sendo assim, ao nos aventurarmos em pesquisas sociais, mais especificamente no campo educacional, há que se ter um cuidado na utilização de certos aportes na busca para o entendimento de uma realidade que se mostra tão complexa e contraditória, pois, nas atuais circunstâncias, pode-se ir de um extremo a outro com muita facilidade. Os riscos possíveis e eminentes na categorização das análises vão de possíveis reducionismos – ou seja, a tentativa

de encontrar respostas fáceis para questões complexas, fugindo-se do pensamento crítico reflexivo de cunho filosófico e sociológico ao ceticismo, que conduz a uma visão apocalíptica, de denúncia e constatação das mazelas, sem que, com isso, se possa vislumbrar perspectivas de intervenção e transformação da realidade. Nesse sentido corroboramos com o que nos diz Trevisan (2006, p. 69)

A hermenêutica apresenta-se, desse modo, não enquanto saber imediato, que resolve problemas da ordem prática da existência unicamente. Mas o seu alcance pode causar uma reviravolta muito grande, ao tornar próximo o que está distante no tempo. Provocando uma mudança na compreensão, ela produz uma virada de paradigma, que pode afetar o modo como passamos a avaliar todas as questões.

Para o contexto da educação, a complexidade social, política e econômica, os conflitos ideológicos e de convivência que hoje são objeto de estudo e análise, trazem à tona para os educadores brasileiros, a mesma necessidade com a qual foi confrontado Gadamer na conturbada Alemanha pós-guerra, a qual se reorientava a uma necessária tomada de posição, que segundo Flickinger (2014, p. 15) pode ser resumida da seguinte forma:

se deveria defender uma formação o mais abrangente possível do indivíduo ou prepará-lo para as demandas imediatas do mercado de trabalho; respeitar e desenvolver o máximo possível o potencial do educando, ou dar-lhe instrução meramente profissionalizante; conceder a formação como experiência intelectual e cultura, ou enquanto caminho de ascensão social (FLICKINGER, 2014, p. 15).

Nesse sentido, hoje como naquela época, precisamos fazer algumas escolhas sobre quais caminhos pretende-se seguir em educação e por qual tipo de formação se faz opção, de maneira que, como naquela época, hoje se estabelece o mesmo paradigma entre a formação que visa a humanização a formação integral do sujeito e a formação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação que visa humanizar, necessita ancorar-se em ideias que nos auxiliem a encontrar alternativas, para que tenhamos instrumentos que potencializem ações vitais. No caso desses nossos tempos, uma ação vital é aquela apontada por Adorno (1995) quando diz que desbarbarizar tornou-se a tarefa mais urgente nos dias atuais. Entendemos que esse processo de desbarbarização deveria se constituir como objeto de luta¹³, dos educadores, em

¹³ Especificamente no livro “*Sem Fins lucrativos - Porque a democracia precisa das humanidades*”, Martha Nussbaum (2010) conclui o primeiro capítulo dizendo que aquela obra trata do que deveria ser o “objeto de nossa luta”. Os elementos que podem servir de ferramentas para que, enquanto educadores, nos instrumentalizemos para o enfrentamento da atual crise em educação, encontramos, principalmente, no pensamento de Martha Nussbaum, que além da obra já citada, nos possibilita por meio de mais duas obras: “*Educação e Justiça Social*” (2014) e o “*o Cultivo da Humanidade*” – *Uma defesa clássica da reforma na educação liberal*” (2012) um cabedal de conceitos, análises e possibilidades potencializadoras para uma educação humanizada.

forma de uma busca constante de alternativas e possibilidades, para uma formação humanizadora.

Na perspectiva, de compreender por meio deste estudo qual deve ser o nosso “objeto de luta”, em se tratando das humanidades na Educação Superior, estruturamos esta tese em três capítulos que articulam-se entre si, em um exercício de contextualização, problematização e apontamentos que vão do Ideal Grego de formação integral do sujeito ao esfacelamento das humanidades no contexto da Educação Superior, ao apontamento das possibilidades para que esta se desenvolva com foco na humanização do sujeito.

O Primeiro Capítulo, intitulado: *Crise da Educação: Humanização e Formação Integral do Sujeito x Desumanização e barbárie*, abordamos o sentido de uma formação humana na perspectiva do ideal grego de formação integral do sujeito, em contraposição aos elementos que caracterizam, no atual contexto, uma verdadeira saga das humanidades, envolvendo a questão da dignidade humana, da ética, do novo ethos do mundo do trabalho e a influência das novas tecnologias de comunicação que levam o ser humano a uma espécie de perda da sua alma e a condição de servidão voluntária.

No segundo capítulo, intitulado: *o “espírito” da universidade: constituição histórica, da gênese aos dias atuais*, elaboramos um mapeamento da trajetória histórica das universidades em uma tentativa de apreender o “espírito” que nelas se desenvolveu, mapeando seu percurso desde a sua constituição no contexto da medievalidade e os processos de mudança que foram se constituindo, atribuindo a estas, novas configurações, fragilizando-as no aspecto humanizador, mediante o processo contínuo de instrumentalização, mercantilização e utilitarismo da educação, sendo esta relagada a condição de “mercadoria”. Nesse sentido, as universidades foram, esvaziando-se enquanto espaço político e cultural como consequência das políticas neoliberais e sua inferência sobre os aspectos pedagógicos, subjugando as humanidades a um estado periférico na constituição dos currículos e os reflexos dessa condição na formação profissional instrumentalizada e desumanizada, típica do neosujeito, um modelo humano característico da classe média, diplomada, tecnicamente competente, porém, culturalmente empobrecida, a qual representa, atualmente, um risco as formas de vida democráticas.

O terceiro capítulo intitulado: *cultivo e florescimento de uma formação plena em humanidades: limites e possibilidades na educação superior*, trazemos como sustentação teórica, especialmente as ideias da filósofa Martha Nussbaum, a partir das quais abordamos as possibilidades para o cultivo das humanidades, analisando o “lugar”, os caminhos e descaminhos, condições, espaços e algumas experiências em humanidades na Educação

Superior e as consequências da interferência dos princípios neoliberais. Apontamos para as perspectivas e possibilidades de uma formação humanizadora com base na Pedagogia Socrática, que tem como princípios, o autoexame crítico, o pensamento reflexivo, a capacidade de argumentação, assim como a imaginação narrativa e as capacidades, elementos esses, necessários para a construção da cidadania universal enquanto prerrogativa para se pensar a existência humana, permeada pela justiça social, pela liberdade e por uma forma de vida democrática.

CAPÍTULO I: CRISE DA EDUCAÇÃO: HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO X DESUMANIZAÇÃO E BARBÁRIE

*“Nós vos pedimos consistência:
Nunca digam - Isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia,
Numa época em que corre o sangue
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza
Não digam nunca: Isso é natural
A fim de que nada passe por imutável”.*
Bertolt Brecht

Com o crescente processo de industrialização e o avanço do sistema econômico e político neoliberal, o século XX representa uma ruptura nas funções tradicionais da Universidade, das antigas aspirações para formação intelectual das elites. Dessa forma, o foco principal passa a ser a formação técnica profissional. Atualmente, os avanços tecnológicos, substituem o fazer humano pelo fazer mecânico e alteram as relações no campo do acesso e socialização do conhecimento, que associados as intensas dinâmicas geopolíticas, produzem nos espaços universitários um estranhamento, quanto aos fins e objetivos das instituições universitárias, desafiando-as quanto a manutenção da sua própria sobrevivência, uma vez que, cada vez mais, cedem aos apelos capitalistas de mercadorização da educação, transformando-se em verdadeiras empresas educacionais, questões essas que serão aprofundadas no capítulo II desta tese.

No final do século XX, surgiram movimentos reformadores que questionam e buscam reestruturar as universidades a nível mundial, a destacar, O Processo de Bolonha¹⁴, que foi empreendido pelos países pertencentes à União Europeia (UE) e, o Programa de Reestruturação

¹⁴ Em Junho de 1999 os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus, entre os quais Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha que contém, como objectivo claro, o estabelecimento, até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros.(...) Processo de Bolonha representa um desafio tão importante e como os que estão definidos na Estratégia de Lisboa e que visam para a Europa os perfis próprios de um espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo. Baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior [MCIIES], 2015, p. 12). (...) A Declaração de Bolonha assume como objetivo claramente definido criar um espaço europeu para o ensino superior de forma a melhorar a empregabilidade e mobilidade de cidadãos e melhorar a competitividade internacional do ensino superior europeu; aderir um esquema comum de graus compreensíveis e comparáveis, também através da implementação do Suplemento de Diploma e introduzir níveis pré-graduado e graduado em todos os países, com os primeiros graus não inferiores a três anos e com relevância para o mercado de trabalho (MACEDO, 2017, p. 212).

e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)¹⁵ do Ministério da Educação no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007; MACEDO, 2017). Neste emaranhado de mudanças, o “espírito” universitário se constrói, em sua maioria, a partir de projetos de desenvolvimento econômico, sendo assim, as humanidades perdem seu espaço, uma vez que, não produzem objetivamente riquezas.

Reconhecemos que as humanidades, enquanto ideal de formação humana na perspectiva da Paidéia Grega, salvo raras exceções, poucas vezes estiveram à frente das prioridades nessas instituições. No entanto, na atualidade há algo muito grave que vem lentamente sendo gestado no seio dessas instituições. Trata-se de um processo violento e radical que tem provocado a quase completa “destruição” das humanidades, reduzindo a um conjunto de informações técnicas, de caráter utilitarista, com sérias consequências à formação de gerações¹⁶.

Entendemos que estamos imersos historicamente em um momento crítico, em se tratando de educação e os acontecimentos no campo político e social demonstram que as democracias estão a perigo. A principal causa é uma crise profunda que vem sendo gestada progressivamente e tem passado despercebida, mas que está trazendo consequências desastrosas às sociedades democráticas. Para Nussbaum (2010, p. 19-20, grifo nosso):

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año de 2008. Al menos en ese momento todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos fueron reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. **Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación.**

¹⁵ Considerado pela crítica como um desdobramento do Processo de Bolonha, o Programa REUNI, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O mesmo traz em seu Parágrafo 1º o seguinte “Art. 1 Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. § 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”. Uma das principais críticas elaboradas a esse programa refere-se à busca pela ampliação do número de vagas/alunos em detrimento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão (BRASIL, 2007).

¹⁶ Corroboramos nesse entendimento Carpeaux, ao afirmar que: “já abundam os homens cegamente convictos, muito “práticos”, “úteis” para os serviços do Estado, da Igreja, dos partidos e das empresas comerciais. Pode ser que todas essas instituições lamentem em breve a abundância de homens convictos e a falta de homens livres. Então, acusar-se-á amargamente o utilitarismo das universidades modernas. O utilitarismo é o inimigo mortal da universidade” (CARPEAUX, s.d.).

Essa crise a que Nussbaum se refere tem a ver com o sentido da formação humana, que, em nosso entendimento, deveria, acima de tudo, contribuir para formar pessoas que, além de profissional, sejam também capazes de dar conta de si mesmas e contribuir para que o mundo supere suas mazelas com expectativas de uma vida mais humana e feliz, uma educação que considere o ser humano na sua totalidade.

Essa concepção de educação na qual nos amparamos é essencialmente humanista e nos remete aos ideais gregos de formação, por ser essa a herança e modelo de educação que serve de base para os modelos de educação que se desenvolveram em quase todo o mundo ocidental e pelo fato de ser esse ideal, adotado por nossa autora de referência, Martha Nussbaum, a qual pauta suas reflexões, na perspectiva da humanização, uma vez que, como diz Jaeger (1994, p. 14) “desde as primeiras notícias que temos deles, encontramos o homem no centro do seu pensamento”.

Da Antiga Grécia advém um tipo ideal de formação e de cultura no qual os princípios fundamentais de uma educação enquanto processos formativos se configuraram. Na formação do homem grego, todas as esferas da vida humana, tanto materiais quanto espirituais, são colocadas no centro das preocupações, considerando a totalidade do ser. No dizer dos gregos, educar significa a criação do *homem vivo*, ou seja, o homem como potencialidade e como possibilidade de um vir-a-ser. Esse foi, certamente, o maior legado deixado pelos gregos para a educação.

No que se refere ao problema da educação, a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância. Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro molda a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi à criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente (JAEGER, 1994, p. 13).

A educação, quando vista como um processo de construção consciente, se constitui como uma possibilidade transformadora, tem sentido transformador, tanto sobre o ser humano no seu contexto individual e espiritual quanto sobre o contexto social, pois, ao transformar-se, o homem transforma o seu entorno. Essa posição coloca a educação em elevado patamar de importância para a constituição humana e social, pois pressupõe uma educação revestida de intencionalidade e de base humanista. Segundo Jaeger (1994, p. 3):

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação.

Ao provocar uma reflexão sobre os aspectos nos quais consistia a formação integral do sujeito no contexto grego, Jaeger (1994, p. 14) afirma que o homem deveria atingir um tal nível de humanidade em que se encontrasse “constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito”, no dizer de um poeta grego, da época. No entanto, reconhece o mesmo autor, essa condição “descreve a essência da virtude humana mais difícil de adquirir”, porém, é a esse tipo de educação que “se pode aplicar com propriedade a palavra formação”, sendo que “A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico”.

Esse ideal grego de formação perpassa os séculos e foram justamente essas ideias que serviram de base para a sociedade moderna quando do advento do movimento Renascentista¹⁷ que retoma os ideais do Humanismo grego¹⁸, pois, naquele contexto histórico, tratava-se de resgatar o Homem na sua essência e recolocá-lo no centro do universo, uma vez que “Em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a idéia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação” (JAEGER, 1994, p. 14).

Outro elemento importante sobre o sentido do processo educativo é aquele que atribui à educação uma função social, ou seja, que coloca a educação como um bem comunitário, e que compreende a influência que os modelos de educação adotados podem ter sobre o desenvolvimento humano e social. Jaeger (1994, p. 4) corrobora com esse olhar quando diz que:

¹⁷ Sobre o sentido do Humanismo renascentista, seguimos pelo que nos coloca Chauí (2002, p. 272) ao dizer que: “inicia-se no século XV com a ideia renascentista da dignidade do homem como centro do universo, prossegue nos séculos XVI e XVII com o estudo do homem como agente moral, político e técnico-artístico, destinado a dominar e controlar a Natureza e a sociedade, chegando ao século XVIII, quando surge a ideia de civilização, isto é, do homem como razão que se aperfeiçoa e progride temporalmente através das instituições sociais e políticas e do desenvolvimento das artes, das técnicas e dos ofícios. O humanismo não separa homem e Natureza, mas considera o homem um ser natural diferente dos demais, manifestando essa diferença como ser racional e livre, agente ético, político, técnico e artístico”.

¹⁸ Quanto a essa ideia do Humanismo grego, ou a Paidéia Grega, nos diz Jaeger (1994, p. 14): A sua descoberta do homem não é a do eu subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o “humanismo” para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de *humanitas* (...), esta palavra teve, ao lado da acepção vulgar e primitiva de humanitário, que não nos interessa aqui um segundo sentido mais nobre e rigoroso. Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal a genuína Paidéia grega.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.

Entre os muitos pré-requisitos para que uma educação/formação seja dotada de sentido e significado, “ter consciência dos valores que regem a vida humana”, sem dúvida, figura como elemento importante. Dentre as perguntas mais expressivas a se fazer no atual momento histórico, estão é: Quais são os valores válidos para nossa sociedade? Quais são os valores que estão regendo a vida humana? Nesse sentido, é importante ponderar, que valores tanto podem ser positivos como negativos, sendo assim, tanto podem ser a compaixão, a empatia, a solidariedade, a união, o respeito, a tolerância, como também o individualismo, a competitividade, a indiferença, o desafeto, o desamor, a infidelidade, a falsidade, o egoísmo, o egocentrismo. Quais desses preponderam hoje?

Vivemos em um contexto de pluralidades culturais em uma esfera de complexidade em torno das diferentes maneiras de organização social, política e econômica que desafiam a compreensão de qualquer pessoa, por mais bem-intencionada e esclarecida que seja, no entanto, esse é um tempo em que estamos interligados, interconectados permanentemente. Nesse sentido, se coloca a necessidade de pensar a educação na perspectiva apontada por Nussbaum (2010, p. 39): “la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo”.

Pelas características mundiais atuais, de caráter globalizante, especialmente no que concerne às relações pessoais e ao acesso ao conhecimento, por meio das redes sociais, da rede de computadores e da televisão, os quais “aproximam” todos os povos, a ideia do homem como “cidadão do mundo”, aparentemente, nunca esteve tão presente.

Na vida cotidiana, ao menos até há pouco tempo atrás, antes das mudanças políticas de estado brasileiro, um maior número de pessoas teve a oportunidade de viajar para outros países. No entanto, essas viagens, na maioria das vezes, são/eram motivadas unicamente pela busca do lazer, de fazer turismo, com intuito de apreciação das belezas naturais e rápidas visitas a locais históricos.

Essas experiências, que reconhecemos ser enriquecedoras, não significam que aqueles que as vivem estejam munidos de um espírito desprendido e respeitoso com relação às diferenças e às contradições que existem em outros espaços/vivências/valores e crenças de povos e culturas diferentes, as quais são muitas, pois, somente uma minoria, tanto de

acadêmicos, quanto da população em geral, tem condições de vivê-las. Isso implica dizer que esse tipo de experiência, por si só, não basta para que se adquira a capacidade de nos vermos e nos colocarmos como “cidadãos do mundo”, uma vez que essa condição não está necessariamente ligada a uma vivência prática, mas a uma capacidade imaginativa, de colocar-se no lugar do outro, como diz Nussbaum (2012, p. 117):

Marco Aurelio insistia en que, para llegar a ser ciudadanos del mundo, no bastaba con acumular conocimiento; también debíamos cultivar una capacidad de imaginación receptiva que nos permitiera comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros, sin verlas como extraños que nos amenazan, sino seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades.

O desenvolvimento dessa capacidade imaginativa tem a ver com um modelo de educação que seja capaz de sensibilizar em relação a outros jeitos e formas de ser, viver e pensar, pois entende-se que mesmo as relações afetivas e pessoais podem estar revestidas de questões diferentes e divergentes, as quais podem se estabelecer com um sentido utilitarista, economicista, de prazer e lazer descomprometido ou no sentido do respeito, da compaixão, da igualdade, do cuidado e da tolerância, sendo estes últimos valores muito necessários à vida democrática. Sobre o significado de “cidadão do mundo”, Nussbaum (2012, p. 28) esclarece que:

El ideal clásico del “ciudadano del mundo” se puede entender de dos maneras, e igualmente el “cultivo de la humanidad”. La versión más inflexible y exigente es el ideal de un ciudadano cuya lealtad principal es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades, nacionales, locales y de grupos diversos, se consideran claramente secundarias. Su versión más blanda permite una diversidad de visiones sobre cuáles deberían ser nuestras prioridades, pero nos disse que, sin importar como ordenemos nuestras lealtades, siempre deberíamos estar seguros de reconocer el valor de la vida humana em cualquier lugar que se manifieste, y de vernos a nosotros mismos como ligados por capacidades y problemas humanos comunes con las personas que se hallan a gran distancia de nosotros.

Um cidadão, capaz de reconhecer o valor da vida humana em qualquer lugar, pressupõe um grau de sensibilidade que se manifeste em empatia e um sentimento de respeito para com todos os demais cidadãos, independentemente da cor, raça, religião ou gênero. Educar para a sensibilidade, ou nas palavras de Nussbaum (2012), educar para a *imaginação narrativa*, requer mais do que conteúdos técnicos e utilitários, requer que a arte, a poesia, a literatura, a música, o pensamento crítico, a capacidade de análise e argumentação estejam fortemente integradas ao currículo em qualquer que seja o período da formação, requer ainda que não se percam as raízes históricas que são as próprias raízes culturais. Como nos diz Trevisan (2006, p. 71):

Sob o império da racionalidade produtivista, a educação atual se fechou em certo sentido à influência do passado, tentando neutralizá-lo. Daí esqueceu as suas raízes, empobrecendo os galhos da existência. Ao paralisar a força da história, ela se distanciou de sua relação com a cultura mais ampla, facilitando os imperativos de concepções educativas que visam apenas à qualificação dos produtos, e não à formação de pessoas melhores.

Nesse sentido, é preciso compreender a cultura como um elemento capaz de sensibilizar¹⁹. No entendimento do que a cultura representa nos processos formativos, nos servimos de fragmentos de um texto escrito por Raúl Pérez Tores²⁰ que se encontra em um documentário produzido por CCE Benjamín Carrión²¹, intitulado *Cria Cuervos*²², no qual o texto destaca o papel de transversalidade revolucionário da cultura²³, uma vez que a mesma propicia a construção de uma concepção de mundo dotada de sensibilidade e bondade.

Ressaltamos, de igual maneira, o pensamento de Ortega y Gasset (2001, p. 4):

La vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero sumente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento: trabaja por

¹⁹ Quanto a relação da cultura com os processos de humanização, considere-se o que nos diz Trevisan (2006, p. 71-72) quando nos dizem que: “a cultura demonstra possuir uma fonte inesgotável de entendimento comum das diversas formas de vida, enquanto identidade que aproxima da idéia de pertença a uma mesma humanidade. Ao mesmo tempo, essa situação não pode servir de ameaça à existência de múltiplas culturas, mas é sua condição, pois elas podem se reconhecer enquanto tal na abertura do diálogo com o outro, tendo aí um referencial preservado que mantém o necessário distanciamento. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade. Esse talvez seja o ponto de equilíbrio inspirador, distanciado, por um lado, dos extremos da frieza, da apatia e da indiferença com a pluralidade social”.

²⁰ Narrador, poeta y periodista ecuatoriano. Se considera escritor comprometido con su tiempo, estima que actualmente la función específica del escritores dar vida a la realidad y denunciar la por injusta. Sus cuentos están siendo publicados a nivel internacional. Ha sido premiado por la Editorial Casa de las Américas siendo el tercer escritor ecuatoriano en obtener este premio. Es el actual presidente de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE). Disponível em: <https://www.ecured.cu/Ra%C3%BAI_P%C3%A9rez_Torres>. Acesso em: 16 set. 2018.

²¹ O vídeo está disponível em: <youtube.https://joserosafilho.wordpress.com/2017/04/11/cria-cuervos-benjamin-carrion/>. Acesso em: 16 set. 2018.

²² Com esse mesmo título, “Cria Cuervos”, foi produzido um filme de Carlos Saura (1976), durante o franquismo. “Cria Cuervos” marca o fim de um importante período não brado realizador, durante o qual realizou provavelmente os seus melhores filmes. O título faz alusão a um provérbio espanhol: “Cria corvos e eles arrancar-te-ão os olhos”. A produção é uma analogia à Ditadura de Franco na Espanha, a incerteza impenetrável da infância de Ana dialogando com a existência torturadamente incerta de um indivíduo sob os atentos olhos da ditadura de Franco e sua opressão da verdade (LUZIA – CRÍTICA DE CINEMA, 2015).

²³ Elencamos parte do texto que compõe o citado documentário o qual expressa a concepção de cultura presente no mesmo. “A cultura é o eixo transversal de toda transformação revolucionária. Um povo sem cultura somente poderá aspirar ao cimento armado e ao último modelo de carro (...). A primeira coisa que define e permite uma transformação é a cultura e, a cultura é a percepção que temos do mundo, a maneira como nos dirigimos ao outro, a possibilidade de encher o espírito de sensibilidade e bondade; é a ferramenta para conduzir o bom convívio na sociedade, na comunidade, a aprendizagem diária da generosidade e do respeito ao outro. (...) por isso, é preciso alcançar o povo com humildade. Por isso, é preciso tocar sua força interior para que renasça a sensibilidade. Por isso, é preciso preenchê-los com poesia, música, literatura, teatro, com sabedoria e exemplos de homens e mulheres que construíram a Pátria. Por isso, é preciso colocar em suas mãos a arte, a ética, a estética. Porque (...) se a cultura serve para alguma coisa, é precisamente para isso. Para nos sensibilizar, para nos tornar mais compreensivos e inclusivos. Nunca quis me ouvir agora, a cegueira de um povo atordoado, de um povo a quem não foi dada a oportunidade de abrir seu coração para a cultura, dá cabeça das, grita e blasfema, sentindo-se esquecido e magoado. Disposto a arrancar-te os olhos”.

encontrar en la selva “vías”, “caminos”; es decir: ideas claras y firmes sobre El Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y El mundo. El conjunto, El sistema de ellas, Es La cultura en El sentido verdadero de la palabra; todo lo contrario, pues, que ornamento. Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragédia sin sentido o radical envilecimiento.

Essa concepção de cultura, em nosso entendimento, precisaria fazer parte dos currículos, das propostas pedagógicas desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Nesse sentido, é importante ponderar que, se aceitamos a ideia da importância da cultura como “eixo transversal”, deveríamos, como educadores nos questionar sobre o que estamos fazendo em nome da educação. Por que educamos? Para que educamos? Tal reflexão implica pensar sobre que “tipo” de pessoa temos formado nesses espaços. Nesse cenário, é necessário ponderar ainda que, apesar de admitirmos que a educação carrega em si um potencial transformador e revolucionário, o seu oposto também pode ser uma realidade uma vez que: “educação é a grande tentativa (...) de dotar o ser humano de humanidade” (SCHIMIED-KOWARZIK, 2005, p. 176), mas ela não precisa ser necessariamente bem-sucedida (...). “A história do ser humano pode terminar com sua própria destruição, com mutilação física e psíquica” (SCHIMIED-KOWARZIK, 2005, p. 176).

Esse pensamento é provocativo, pois sinaliza para a possibilidade de uma educação frustrada, que, ao invés de libertar, aprisiona, ao invés de emancipar, aliena, submetendo o homem a uma ordem que lhe é imposta com ares de modernidade. Caso queiramos contribuir para que as sociedades democráticas subsistam, é preciso colocar à mesa de debates as condições, os meios, os fins e os objetivos da formação, especialmente considerando as características de vida das novas gerações, compreendendo as reais necessidades que esse tempo histórico no qual estamos inseridos requer, para que os processos formativos tenham sentido e significado emancipador²⁴.

A formação diz respeito, ao mesmo tempo, tanto a um processo quanto a um resultado. Enquanto o conceito de Educação significa geralmente um tipo de ação de influência intencional estranha, com o de formação é pensado, comumente, o momento de autonomia, portanto, o momento de formar-se a si mesmo (Sich- Bildens). Com isso, a formação implica irrecusavelmente, o momento da maioria (emancipação), isto é, da autodeterminação racional (HOYER, 2005, p. 180).

²⁴ Esse aspecto emancipador, presupo uma sociedade que é perpassada por uma teoria crítica, que possibilite uma análise do contexto com base na criticidade e que se oponha a teoria tradicional do tipo cartesiano. Nesse aspecto serve de referência a teoria crítica da sociedade. Esta teoria foi desenvolvida pela Escola de Frankfurt. Teve seu início a partir de um manifesto publicado em 1937 denominado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, produzido por Max Horkheimer. Como corrente de pensamento a teoria crítica tem função transformadora da ordem social, uma vez que confronta as questões sociais, elucidando a realidade a partir de uma análise crítica sobre a ordem estabelecida.

Não podemos negar que a forma como os indivíduos pensam e agem é, em grande parte, resultado da formação recebida. Quais são os objetivos e as intencionalidades subjacentes às práticas educativas na atualidade? Ninguém se torna um sujeito crítico, analítico e participativo ao acaso. Essas atitudes pressupõem uma educação que fomente e estimule o desenvolvimento de tais atitudes. Se o modelo de desenvolvimento adotado é meramente voltado ao econômico, essas habilidades não interessam. Para a maioria dos países, dentre os quais se incluem o Brasil, a meta principal tem sido a busca pelo desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o papel da educação em quaisquer dos níveis não visa garantir mais do que os conhecimentos básicos e propõe-se a assegurar que o cidadão desenvolva as aptidões necessárias, para um dia inserir-se no mercado. No entanto, há uma série de elementos que no contexto atual tem se mostrado contraditórios e como dificultadores para que uma formação humana aconteça, dado que os mesmos intervêm diretamente sobre a subjetividade dos sujeitos. A seguir vamos analisar alguns desses aspectos e sua relação na constituição do sujeito.

1.1 Espírito das humanidades e dignidade humana

Na trajetória humana, percebemos a recorrência de inúmeras situações como: guerras, disputa de poder, corrupção, violência, conflitos pessoais, familiares, avanços tecnológicos, ascensão e queda de povos e nações etc., no entanto, em nenhum outromomento da história, tantas, rápidas e radicais mudanças ocorreram. Os humanos do final do século XX foram iniciados em uma nova forma de vida, nunca antes experienciada. É certo que em todos os tempos a humanidade evoluiu continuamente no aprimoramento técnico, porém, a novidade desta época fica por conta dos inventos na área da informática, microeletrônica e robótica, o que faz com que um conjunto interminável de novas tecnologias adentrem na vida das pessoas, de modo a alterar, radicalmente, o sentido da vida, a conduta de vida e o conjunto de valores e princípios que direcionam as ações, o pensamento, a ética e a estética, enfim, todas as formas do viver humano. São experiências novas e desafiadoras, as quais têm colocado em xeque todas as áreas da vida humana.

Os celulares, os computadores e a internet são, sem dúvida, as invenções de maior impacto sobre a dinâmica da vida social, econômica, cultural, política e especialmente sobre a vida privada, implicando sobremaneira nos relacionamentos intra e interpessoais.

Enfim, todos os aspectos que dizem respeito à humanidade passam por uma verdadeira metamorfose. Sobre isso, como afirma Giddens (1991, p. 9), “as instituições modernas diferem

de todas as formas anteriores de ordem social, quanto ao seu dinamismo ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais e a seu impacto global”.

Trata-se de uma série de novas configurações geopolíticas, dotados de uma dinâmica que se torna por vezes incompreensível, pois se apresenta turva e obscura que chega a ofuscar as possibilidades de pensar o futuro, até mesmo a continuidade da vida na terra, por vezes, já nos parece algo duvidoso. Lentamente, vamos nos perdendo de nós mesmos, em meio a formas de organização “*sem alma*”, caracterizado por uma obscuridade nos sentimentos, nas emoções, nos relacionamentos humanos, ou seja, um desequilíbrio moral e ético da humanidade.

Na prática, globalização e neoliberalismo têm constituído o pano de fundo desses novos cenários que se descortinam e se desenvolvem à nossa frente com uma velocidade frenética, nos paralisando e produzindo um forte sentimento de impotência. O mundo globalizou-se de maneira rápida e assustadora. Sobre o fenômeno globalização, nos diz Ianni (1999, p. 11-12):

A Globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória. (...) literalmente, embaralha-se o mapa do mundo, umas vezes parecendo reestruturar-se sob o signo do neoliberalismo, outras parecendo desfazer-se no caos, mas também prenunciando outros horizontes.

Esse processo de amplas proporções descrito por Ianni, associado às novas tecnologias, nos coloca frente a uma realidade sobre a qual, precisamos admitir um mundo em que a técnica avançou mais do que a humanidade. Soma-se a isso o fortalecimento das políticas neoliberais consorciadas com o neoconservadorismo, moldam a realidade, geradores de uma tensão social que cria um cenário complexo e desafiador.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. (...) o neoliberalismo não se pergunta mais sobre que tipo de limite dar ao governo político, ao mercado (AdamSmith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Benthan), mas, sim, sobre como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si. (...) é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16-34).

Essa dinâmica neoliberal, muitas vezes, manifesta-se no cotidiano objetivada em atitudes preconceituosas e individualistas, motivando ódios e disputas. Trata-se de um

“moralismo desesperado” em meio ao qual emerge o que Adorno (1995) conceitua como num “novo tipo antropológico”, resultado de certos fatores sócio-psicológicos²⁵ “que tornam possível ao tipo autoritário ameaçar o posto do tipo democrático”, tipo esse em ascensão, cada vez maior na atualidade. Esse “fascista em potencial” é um tipo de pessoa “cuja estrutura é tal que é capaz de torná-lo particularmente suscetível à propaganda antidemocrática” (ADORNO, 1995, p. 2). O emergir desse tipo de pessoa torna-se uma ameaça à própria humanidade, uma vez que esse é o perfil de indivíduos que “rapidamente aceitariam o fascismo, se ele se tornasse um movimento social forte ou respeitável” (ADORNO, 1995, p. 2).

Em nossa sociedade, é preocupante a forma como essas tendências fascistas²⁶ têm se constituído e proliferado entre a população. Uma onda autoritária neoconservadora tem ganhado a simpatia de muitos e está presente em discursos – inclusive políticos – com tendências discriminatórias, revestidas de autoritarismo e desprezo ao outro.

Um infeliz pronunciamento proferido por um político brasileiro ilustra perfeitamente o grau de estupidez a que se pode chegar, conforme nos traz a memória Tiburi (2015, p. 38):

Um exemplo interessante foi o de um deputado chamado Luis Carlos Heinze que apresentou, em discurso até hoje visualizável no YouTube, uma imagem perfeita do pensamento autoritário que exclui o outro. Em sua fala, que se tornou famosa, “quilombolas, índios, gays, lésbicas”, representavam “tudo o que não presta”. “Tudo o que não presta” é, sem dúvida, um modo de desqualificar os outros. No caso, os sujeitos “des”qualificados na fala e por meio da fala do deputado eram minorias.

²⁵ Alguns elementos direcionaram a pesquisa para identificar a personalidade potencialmente fascista. Vale esclarecer, segundo Adorno (1995, p. 3): “embora a noção segundo a qual o indivíduo potencialmente antidemocrático é uma totalidade e possa ser aceita como hipótese plausível, é preciso alguma análise para começar. Na maioria das abordagens do problema dos tipos políticos, pode-se distinguir entre a concepção da ideologia e a concepção das necessidades subjacentes na pessoa. Embora ambas possam ser pensadas como formando um todo organizado dentro do indivíduo, elas, todavia podem ser estudadas separadamente. As mesmas tendências ideológicas podem ter diferentes fontes em diferentes indivíduos, e as mesmas necessidades pessoais podem se expressar em diferentes tendências ideológicas. As ideologias têm uma existência independente em relação a qualquer indivíduo; e aqueles que existem em uma determinada época são resultado ao mesmo tempo de processos históricos e eventos sociais contemporâneos. Essas ideologias têm diferentes graus de apelo para diferentes indivíduos, pois isso depende das necessidades individuais e do grau em que essas necessidades estão sendo satisfeitas ou frustradas (...) para ser exato, existem indivíduos que tomam para si ideias de mais de um sistema ideológico existente, misturando-as em padrões mais ou menos exclusivos. Entretanto, ao examinar-se as opiniões, atitudes e valores de numerosos indivíduos, pode-se descobrir padrões comuns. Embora esses padrões possam não corresponder em todos os casos às ideologias correntes, ainda assim satisfazem a definição de ideologia dada acima e, caso a caso, desempenham uma função dentro do ajustamento geral do indivíduo”.

²⁶ O fascismo possui inegavelmente uma ideologia: uma ideologia de negação. Nega-se tudo (as diferenças, as qualidades dos opositores, as conquistas históricas, a luta de classes, etc.), principalmente, o conhecimento e, em consequência, o diálogo capaz de superar a ausência de saber. O fascismo é cinza e monótono, enquanto a democracia é multicolorida e em constante movimento. A ideologia fascista, porém, deve ser levada a sério, pois, além de nublar a percepção da realidade, produz efeitos concretos contrários ao projeto constitucional de vida digna para todos. O fascista como já foi dito, talvez não saibam o que querem, mas sabem bem o que não suportam. Não suportam a democracia, entendida como concretização dos direitos fundamentais de todos, como processo de educação para a liberdade, de governo através do consenso, de limites ao exercício do poder e de substituição da força pela persuasão (TIBURI, 2015, p. 12-13).

Minorias historicamente oprimidas pelos atos capitalistas. Mas com a expressão ele atingiu a exposição do conceito fundamental do fascismo²⁷.

Isso faz-nos refletir profundamente sobre as fragilidades internas e os níveis de dureza de sentimentos e emoções que os seres humanos podem atingir, sendo essa a origem de todas as violências, sejam físicas, sejam psicológicas, que uns submetem a outros.

Importante ressaltar que dentre as muitas implicações dessa ordem de pensamento Neoliberal/Neoconservador, as democracias têm sido profundamente atingidas, pois essa ideologia representa o “ressurgimento de um pensamento do *status quo*, capitalista, dentro de uma concepção política mais próxima dos elitismos sociais que da democracia” (BIANCHETTI, 1999, p. 19).

Há um reducionismo do sentido da vida democrática, pois esse modelo surge como resposta à chamada crise do capitalismo, portanto, os interesses pautam-se unicamente na resolução dos problemas econômicos e financeiros, a qualquer custo. Resultam, ainda, em um conjunto de medidas de cunho econômico, social e político, com consequências sobre a sociedade em todos os aspectos. Desarticulam especialmente os laços de solidariedade e vida comunitária, prevalecendo o individualismo exacerbado.

Existem fortes evidências de que entre as principais consequências desse modelo é a deterioração das relações humanas, sua pior e mais grave consequência. Mesmo nos países mais desenvolvidos, a vida cotidiana e a humanidade na sua individualidade vêm sendo transformadas por um padrão de vida que embrutece o ser humano ao invés de torná-lo mais humanizado²⁸. O estilo de vida, os valores e a conduta resultantes desse modelo de organização social colocam a humanidade frente a três grandes desafios, segundo nos apresenta Netto, resumidamente, a partir dos apontamentos do historiador Eric Hobsbawn:

Os três feixes problemáticos e impostergáveis: a crescente diferença entre o mundo rico e o mundo pobre (e provavelmente entre os ricos e os pobres no interior do mundo rico); a ascensão do racismo e da xenofobia; e a crise ecológica. A crise global só será solucionada com respostas positivas a estes nós problemáticos – ou se desenvolverá no sentido da regressão que aponta para a barbarização em larga escala da vida social. Ora este é o rumo inelutável para que se dirige a proposta neoliberal (NETTO, 1995, p. 74).

²⁷ O referido exemplo citado por Tiburi encontra-se à disposição no seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=PjcUOQbuvXU>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

²⁸ Esse embrutecimento referido não é um fenômeno das classes mais empobrecidas, conforme refere Netto (1995, p. 45): “o modo de vida burguês, nas suas áreas mais desenvolvidas – e proclamadas exemplares pelos seus apologistas -, vem engendrando um *ethos* em que o consumismo compulsivo se inscreve numa constelação ideal de alienação e individualismo florescem o privatismo, o intimismo, a agressividade e o cinismo desembuçados, apenas com verniz de “modernidade”.

Esses três feixes problemáticos são os grandes nós que as gerações futuras e também as atuais são chamadas a dar conta. Nesse sentido, a pergunta que deveríamos estar nos fazendo a respeito de todos os níveis de ensino é: que tipo de formação precisamos garantir para que esses jovens e crianças tenham uma consciência tal, capaz de auxiliá-los na superação desses nós? No entanto, a lógica do Neoliberalismo, que é contrária à busca de alternativas, se espalha também sobre as instituições educacionais atingindo todos os níveis de ensino, inclusive e em especial, as universidades.

Como consequência dessa lógica neoliberal, acirra-se o afã industrial, pautado na técnica, na ciência e na tecnologia, influenciando sobremaneira na organização, na gestão e na formação presentes nessas instituições.

Muitos de nós, sobreviventes dessa época, estamos perplexos frente a tantos desmandos, atitudes e comportamentos que configuram uma *nova barbárie*. Atitudes de violência e intolerância estiveram presentes em todos os tempos históricos, é verdade. Porém, essas atitudes estão tão evidentes nos tempos atuais que nos provocam perplexidade, uma vez que em nenhum outro momento da história da humanidade desfrutamos de tão avançado nível científico tecnológico. Esse é um dos traços marcantes desta época, um cinismo hipócrita, bem característico deste tempo, mas que toma graves proporções, pois desencadeia comportamentos raivosos, odiosos e violentos. Tudo isso tem promovido uma nova forma de convívio, característica de uma nova barbárie, como descreve Adorno (1995, p. 155):

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza.

Isso nos faz crer que esses são, de fato, tempos de fortes evidências do (re)surgimento de comportamentos bárbaros, marcados por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, como diz Adorno, os quais são percebidos claramente no cotidiano. Somos diariamente confrontados com casos de violência e perseguições de cunho racista e preconceituoso, atitudes antiéticas, machistas, fascistas, recheadas de ódio, repugnância, desdém, falta de compaixão, gentileza e bondade.

Mediante tais situações, nos questionamos de que modo podemos compreender a origem dessas atitudes, que provocam reações odiosas e de desprezo pelo outro, como as que vimos na fala do político, anteriormente citado. Ou, como diz Nussbaum (2010, p. 53), *qué provoca que*

los seres humanos aspiren a la dominación? A análise da autora parte da ideia de que precisamos analisar as forças internas que colocam o ser humano numa ação contrária ao respeito mútuo e à reciprocidade, para tanto, faz alusão ao pensamento de Gandhi, o qual se refere a “lutas internas”. Ou seja, não podemos justificar essas atitudes apenas com base nas condições objetivas, ligadas ao estado de pobreza material, como normalmente se faz, mas é preciso considerar as condições subjetivas de foro íntimo, que são influenciadoras na materialização de um modelo de vida autoritário e etnocêntrico.

Mahatma Gandhi, uno de los dirigentes democráticos más creativos del mundo, que se encontraba entre los principales arquitectos de la independencia y la democracia en la India, sabía muy bien que la lucha por la libertad y la igualdad debía configurarse primero como una lucha interna en el foro íntimo de cada persona, donde se enfrentaban la comprensión y el respeto con el miedo, la codicia y la agresividad narcisista. En numerosas ocasiones, Gandhi señaló la relación existente entre el equilibrio psicológico y el equilibrio político, argumentando que el deseo de riqueza, la agresión y la preocupación narcisista son fuerzas enemigas de la construcción de una sociedad libre y democrática (NUSSBAUM, 2010, p. 54).

Nussbaum define que essas atitudes ocorrem por meio do que denomina de “repugnância projetada”, que se encontra consorciada com um forte sentimento narcisista. Para explicar como se dá essa condição, a autora toma como exemplo alguns aspectos da psicologia do desenvolvimento, sobre a qual menciona que “en general las propuestas para la educacional no contempla la psicología del desarrollo humano, con lo que resulta confuso caules son los problemas que se pretende resolver y los recursos que se poseen para resolverlos” (NUSSBAUM, 2010, p. 55). Sendo assim, encontra a origem primeira desse sentimento de repugnância, no que considera um “choque interno”, o qual acompanha os seres humanos desde o nascimento. Esse conflito se projeta por meio de momentos de extrema felicidade, nos quais o bebê é o centro das atenções e dos cuidados, em um contexto em que tudo gira em torno de suas necessidades e momentos de fragilidade, indefesa e impotência, quando as necessidades não podem ser atendidas e não há o que se possa fazer para atendê-las. Além disso, “el ser humano presenta un nivel de indefensión física desconocido em el reino animal, que se combina con un grado muy superior de complejidad cognitiva” (NUSSBAUM, 2010, p. 55).

Esses sentimentos conflitivos surgem da incapacidade de lidar com situações que fogem ao controle humano, em contraposição ao desejo de ter o domínio sobre circunstâncias que são incontroláveis, que estão além da capacidade de escolhas e cuja existência sequer pode ser compreendida concretamente. Segundo Nussbaum (2010, p. 55):

Para comprender lo que supone ese “choque interno”, es necesario reflexionar sobre el extraño relato *sui generis* que implica nuestra combinación de competencia con indefensión, nuestra relación problemática con la impotencia, la mortalidad y la finitud, y nuestro deseo insistente de trascender todas aquellas condiciones que a cualquier ser inteligente le resultaría penoso aceptar.

À medida que o ser humano se desenvolve, vai tomando consciência da sua condição de impotência frente a certas circunstâncias, embora nada possa fazer para mudar. No entanto, mantém-se ao longo da vida resquícios da “onipotência infantil”, que foi caracterizada pela célebre denominação freudiana “sua majestade, o bebê”, que se constrói a partir da expectativa infantil de receber atenção permanente. À medida que a consciência das fragilidades vai se constituindo, aparecem dois sentimentos: a vergonha e a ansiedade, os quais transformam o sentimento de onipotência em consciência da impotência. Surge, então, um forte desejo de ultrapassar e a necessidade de lidar com essa ansiedade e vergonha, gerando um grau de instabilidade e, dependendo da forma como cada ser humano consegue gerenciar estes sentimentos, isso pode se constituir em um “perigo moral”, como afirma Nussbaum (2010, p. 56):

De esa ansiedad y esa vergüenza deriva entonces un deseo urgente de plenitud que nunca se pierde del todo, por más que el niño aprenda que es apenas una parte de un mundo compuesto por seres finitos e incompletos. Así, el deseo de trascender esa vergüenza por el propio carácter incompleto genera un alto grado de inestabilidad y peligro moral.

Nesses aspectos reside a importância de uma educação direcionada, intencional, que auxilie o indivíduo a construir-se de forma a encontrar um equilíbrio no modo como lida com tais sentimentos, especialmente para vencer a tendência de controle e sujeição que desde cedo as crianças impõem aos pais, os quais, a princípio, são, para esses, meros instrumentos para garantir a satisfação de suas necessidades, sendo que, segundo o que refere Rousseau em sua obra *Emilio*, esse desejo de domínio infantil é o início de um mundo de hierarquias. Essa necessidade de hierarquizar as relações em um sentimento de mando e obediência, superioridade e inferioridade, representa um risco de projetos de vida pautadas na democracia como forma de vida, pois, conforme sinaliza Nussbaum (2010, p. 59), “el deseo original de esclavizar a los padres que aparece en el niño narcisista encuentra satisfacción en la creación de jerarquias sociales, dinámica ésta que representa una amenaza constante para la igualdad democrática”.

Além disso, entendemos que reside aí a origem do sentimento de “utilidade” atribuído ao outro, que, se responsável pelas atitudes egoístas, reduz a importância do ser humano à

medida dos benefícios que pode proporcionar. Ao tempo em que já não se mostra mais “útil”, perde o valor e por consequência o respeito e a amizade, pois já não pode servir e satisfazer a anseios pessoais. Sobre a posição de Rousseau, pondera Nussbaum (2010, p. 56):

Rousseau no consideraba que el niño fuera malo por naturaliza, sino que más bien destacaba los instintos naturales de amor y comprensión, comprendía también que la propia debilidad y las carencias del niño generaban una dinámica que podía causar deformaciones éticas y conductas crueles, salvo que el narcisismo y la tendencia a la dominación se canalizaran en algo más productivo.

O que se percebe é que, no decorrer da vida, dependendo das experiências vivenciadas, que se efetivam tanto nas relações familiares, com os amigos, na escola, as quais podem ser tanto, autoritária, dominadora, deseducada, machista, excludente, preconceituosas, prepotentes e arrogantes como podem ser afetivas, respeitadas, solidárias, tolerantes, baseadas em companheirismo e união, aonde a pessoa tem o direito de se posicionar e é estimulada a isso, aonde possa manifestar suas ideias e ser respeitada por isso, ou não. Enfim, dependendo dos modelos de convívio e valores a que o indivíduo é submetido desde a infância, essas deformações éticas e condutas cruéis tendem a se constituir, comprometendo a saúde emocional a nível pessoal e social. Emerge nesse contexto o tipo “fascista em potencial”, que carrega consigo os sintomas da repugnância projetada, com isso subjuga, humilha e despreza especialmente os grupos que se encontram desprovidos economicamente ou que fazem parte daqueles considerados socialmente inferiores: negros, homossexuais, mulheres, idosos etc. Sendo assim:

Tanto, el niño aprende de la sociedad adulta que lo rodea, en la que esa “repugnância proyectada” suele recaer sobre uno o más grupos sociales subordinados, como los judíos, los afroamericanos, las mujeres, los homosexuales, los pobres o las castas inferiores en la India. En efecto, esos grupos funcionan como el “otro” animal mediante cuya exclusión un grupo privilegiado se define como superior o, incluso, trascendente (NUSSBAUM, 2010, p. 58).

Dessa condição resulta uma sociedade historicamente dividida, mesmo que desejemos viver em uma sociedade justa e igualitária, é necessário reconhecer quão distantes ainda nos encontramos dessa possibilidade, especialmente nos dias atuais, quando os laços de solidariedade parecem cada vez mais tênues. Segundo Nussbaum, vinculação entre repugnância e narcisismo pode causar danos sociais, e associa-se a um tipo de sentimento com relação aos considerados “inferiores” como seres impuros que podem contaminar os “superiores”.

[...] sin embargo, cuando la repugnância se vncula com el narcismo básico del nino, pronto comienza a causar dano concreto. Para tomar distância de la propia animalidade, resulta eficaz proyectar los rasgos de esa animalidade (como el mal olor, la viscosidade y la suciedad) sobre algún grupo de personas. Luego, se trata a esas personas como agentes de contaminación o impureza, transformando las en una classe inferior y, más concretamente, en una frontera o “zona intermedia” entre la persona que siente repugnância y los rasgos tan temidos y estigmatizados de la animalidade (NUSSBAUM, 2010, p. 58).

Essa repugnância projetada e narcísica resulta em comportamentos e atitudes que fragilizam e provocam o desmoronamento do sentido pleno da cidadania, dificultando a construção de laços afetivos e a boa convivência social, de modo que aumenta cada vez mais o abismo que segrega as pessoas e inevitavelmente o número de excluídos e marginalizados. Infelizmente, “debemos reconocer que todas las sociedades humanas crean grupos excluídos que reciben el estigma de causar vergüenza, repugnância o, por lo general, ambas cosas” (NUSSBAUM, 2010, p. 59).

Em uma sociedade onde se evidencia desprezo, vergonha e repugnância, de uns para com os outros, princípios como dignidade humana, liberdade, cooperação, empatia, alteridade, equidade, igualdade, respeito, gentileza, ética, estética, entre outras, estão fragilizados, à beira do caos, mas precisam ser (re)significados, (re)conceituados, pois, no atual contexto, andamos por demais distraídos e temos negligenciado essas questões. O resultado é o alto preço da desumanização, pois, pela forma como temos lidado com esses valores, o que se percebe é um mundo que se apresenta mais como um lugar de disputas, um campo de batalhas, do que um espaço bom, agradável e feliz para se viver. Sendo assim, trata-se de um tempo perigoso, em que o retorno de formas totalitárias e fascistas de poder se torna uma realidade cada vez mais próxima.

O mundo, conforme percebemos, se vê envolto em um conjunto de situações embaraçosas. Porém, muito mais grave do que o reconhecimento, a percepção das mudanças e suas consequências desastrosas – para não dizer desesperadoras – é a evidência da falta de condições para encontrar uma saída. Nas palavras de Honnet (2017, p. 4):

É como se faltasse capacidade ao desconforto generalizado de pensar para além daquilo que existe e para imaginar urna situação social mais além do capitalismo. A dissociação entre a indignação e qualquer orientação para o futuro, entre qualquer protesto e todas as visões de algo melhor constitui, de facto, uma novidade na história das sociedades modernas.

Essa sensação de que na falta capacidade para encontrar alternativas é, de todos os sentimentos que experimentamos nesse momento, o mais desconcertante. Estamos assistindo

ao esfacelamento das experiências democráticas, seja pela ameaça real de lideranças fascistas e antidemocráticas que estão cada vez mais assumindo o comando das nações, seja pelas muitas multifacetadas democracias que temos visto acontecer, em um contexto no qual a falta de ética e o não respeito pelo bem-estar social transformam as instâncias de poder em verdadeiro covil de ladrões e despudorados homens no poder. Mal nos acostumávamos com a vida democrática e já temos que conviver com os possíveis retrocessos a formas ultrapassadas e tiranas de poder, as quais gostaríamos e até chegamos a acreditar que não teriam mais espaço nem condições de retorno. No entanto, estão à eminência de se estabelecerem ou mesmo, em certos momentos, já se encontram estabelecidas.

Sentimo-nos como que em meio a um furacão rodopiando no ar, em voltas, sem encontrar uma base, qualquer que seja que nos assegure. Parece que o mundo perdeu a condição de sonhar e as utopias²⁹ que embasaram as lutas por uma sociedade melhor, mais justa e humana, que estiveram na base dos movimentos populares e reivindicatórios do passado, agora estão mudas, num silêncio desconcertante, frio, gelado, amedrontador. Para Honnet (2017, p. 4):

Os grandes movimentos de revolta contra a sociedade capitalista sempre foram impulsionados desde a revolução francesa, por utopias que imaginavam como a sociedade futura seria construída – basta lembrarmos dos ludistas, dos cooperativistas de Robert Owens, do movimento dos Conselhos ou dos ideais comunistas de uma sociedade sem classes. O fluir de tais correntes de pensamento utópico como teria dito Ernst Bloch parece hoje interrompido. Embora as pessoas saibam com bastante exatidão o que não querem e quais os aspectos revoltantes na situação social atual, ninguém tem qualquer ideia mais ou menos clara sobre a direção que uma mudança da situação atual deveria assumir.

Enquanto assistimos, paralisados, a ação dos políticos corruptos, as perdas de direitos e conquistas sociais, as ideias fascistas, conservadoras e reacionárias avançam permeadas por uma moralidade medíocre e torpe, recheada de pré-conceitos, soberba, repugnância e indiferença, e, com isso, o estado democrático vai definhando. Nussbaum sabiamente aponta para essa fragilidade democrática quando diz que:

Estão se produzindo mudanças dramáticas em que as sociedades democráticas ensinam seus jovens, porém se trata de mudanças que não promovem uma análise profunda. Sedentos de dinheiro os Estados - Nação e seus sistemas de ensino estão descartando inadvertidamente certas habilidades que são necessárias para manter a

²⁹ Em Löwy (1999, p. 13) encontramos uma passagem que esclarece os conceitos de Ideologia e Utopia, elaborados pelo sociólogo Karl Mannheim para o qual “ideologia é o conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida. Utopias, ao contrário, são aquelas ideias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda não existente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou uma negação da ordem social existente e se orientam para sua ruptura. Deste modo, as utopias têm uma função subversiva, uma função crítica e, em alguns casos, uma função revolucionária”.

democracia viva. Se esta tendência continuar, as nações ao redor do mundo em breve produzirão gerações inteiras de máquinas utilitárias em vez de cidadãos sensatos com a capacidade de pensar por si mesmos, ter um olhar crítico sobre as tradições e compreender a importância das realizações e os sofrimentos dos outros. O futuro da democracia global está por um fio (NUSSBAUM, 2010, p. 20).

A fragilidade democrática é a consequência imediata de um tipo de sociedade que tem produzido seres humanos fragilizados na sua própria humanidade. A racionalidade moderna é também a racionalidade técnica, que produz “pessoas tecnológicas” de tal modo que, segundo Adorno (1995, p. 13) “na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens”.

Essa forma de vida que coloca a técnica acima do humano tem espaço e ganha notoriedade e aceitação em sociedades cujo modelo de desenvolvimento predominante aceito é o econômico. Para essas nações, que atualmente são quase que a totalidade no globo, e que adotam em suas políticas governamentais esse modelo, uma nação forte significa uma economia forte, sem, contudo, considerar a qualidade de vida humana, que perpassa por pensar as desigualdades e principalmente a preocupação com o desenvolvimento para uma cidadania democrática. Segundo Nussbaum (2015, p. 14):

O que significa, então, para um país, progredir? De determinado ponto de vista, significa aumentar seu produto interno bruto per capita. Essa medida do desempenho nacional tem sido, há décadas, o principal critério utilizado por economistas desenvolvimentistas de todo o mundo, como se ela representasse adequadamente a qualidade de vida geral de uma nação. De acordo como esse modelo de desenvolvimento, o objetivo da nação deve ser o crescimento econômico. Esqueça a igualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico.

Essa ideia economicista repercute fortemente no direcionamento das tomadas de decisões e, por consequência, sobre as possibilidades ou não de desenvolvimento das pessoas. As experiências que vivenciamos na atualidade são resultados desse modelo que vem sendo adotado pela maioria das nações, e, mais grave do que isso, vem sendo aceito passivamente pela maioria da população que se encontra paralisada, apática, quando não indiferente.

Para Sen (2000, p. 29):

Os fins e os meios do desenvolvimento requerem análise e exame minuciosos para uma compreensão mais plena do processo de desenvolvimento; é sem dúvida

inadequada adotar como nosso objetivo básico apenas a maximização da renda ou da riqueza, que é como observou Aristóteles, “meramente útil e em proveito de alguma outra coisa”. Pela mesma razão o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem que estar relacionado, sobretudo com a melhoria da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos.

Na contrapartida desse modelo economicista, temos outro modelo, o qual tem como foco principal o desenvolvimento humano. Sobre esse paradigma do desenvolvimento humano, diz Nussbaum (2015, p. 25):

Segundo esse modelo, o importante são as oportunidades, ou “capacidades”, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e a educação. Esse modelo de desenvolvimento reconhece que todos os indivíduos possuem uma dignidade humana inalienável que precisa ser respeitada pelas leis e pelas instituições. Um país decente reconhece, no mínimo, que seus cidadãos possuem direitos nessas e em outras áreas e cria estratégias para fazer com que as pessoas fiquem acima do patamar mínimo de oportunidade em cada uma delas. O modelo de desenvolvimento humano está comprometido com a democracia, uma vez que poder opinar na escolha das políticas que governam sua própria vida é um ingrediente essencial de uma vida merecedora de dignidade humana. No entanto, o tipo de democracia que ele favorece será o que atribui um papel importante a direitos fundamentais que não possam ser retirados das pessoas por meio dos caprichos da maioria – assim, ele favorecerá uma firme proteção a liberdade política, a liberdade da palavra; de associação e de prática religiosa; e direitos fundamentais em outras áreas como educação e saúde.

Esses dois conceitos são fundamentais para o trabalho que nos propomos a realizar e são centrais no pensamento de Nussbaum, no que se refere à educação. Sua produção tem como eixos centrais estes dois paradigmas: Modelos de economia e de educação para o desenvolvimento econômico x Modelo de economia e educação com vistas ao desenvolvimento humano.

O paradigma do desenvolvimento humano não é o comumente aceito pelas nações. Podemos dizer que, dentro do paradigma do desenvolvimento econômico, algumas ações para o desenvolvimento humano são implementadas, mas o fim é sempre o desenvolvimento econômico. O modelo de desenvolvimento humano está diretamente ligado à garantia das necessidades básicas para uma sobrevivência digna. Sendo assim, nessa perspectiva, a dignidade humana é um dos aspectos mais importantes. Com relação à dignidade humana, diz Nussbaum (2015, p. 112):

Uma parte fundamental do bem-estar de cada ser humano consiste na sua cooperação com os outros, quer para a concretização das suas necessidades humanas, quer para a realização de uma vida humanamente plena. Nesse sentido, consideramos que essa vida humanamente plena, exige muitas coisas ao mundo: uma alimentação adequada, a educação das capacidades, a proteção da integridade física, a liberdade religiosa e

de expressão etc. Portanto, nesse sentido e com base na justiça, todos temos direito a um nível mínimo de cada um destes bens essenciais.

Ao falar em dignidade humana, entendemos que todas as ações de caráter econômico, social, político e educacional deveriam convergir, para que todos possam viver com decência. Nesse sentido, refletimos: qual é o princípio da dignidade humana? Nussbaum sugere que essa análise seja feita a partir da óptica “aristotélica/marxista”³⁰, pois ali se encontram “os pré-requisitos imprescindíveis de uma vida inteiramente humana ou, dito por outras palavras, os requisitos imprescindíveis para uma vida que vale a pena ser vivida” (NUSSBAUM, 2015, p. 112)

A garantia dessas condições imprescindíveis para uma vida digna, segundo a óptica marxista, perpassa por uma ideia de cooperação, com base na justiça, para que essas condições sejam garantidas a todos. Nesse sentido:

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. A despeito de aumento sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas- talvez até mesmo a maioria (SEN, 2000, p. 18).

Nesse sentido, importante ponderar que uma sociedade com vistas ao desenvolvimento humano necessita desenvolver um estilo de vida democrático, por isso, as democracias são tão importantes para as humanidades quanto as humanidades são essenciais às democracias, pois, como diz Dewey (1979, p. 93): “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

Essa democracia, de que nos fala Dewey, a qual vai além de uma forma de governo, mas que tem a ver com uma forma de vida, tem na sua base estruturante a cooperação e a participação social, pois visa, acima de tudo, a garantia do bem-estar comum, da liberdade, da justiça por meio dos laços de solidariedade e compaixão. Encontramos em Benevides e no próprio Dewey a definição desse modelo democrático, o qual, nas palavras de Nussbaum, está,

³⁰ Sobre o sentido de dignidade humana, na perspectiva marxista, encontramos, na obra *Ideologia Alemã*, importantes ideias de Marx; Engels (1989, p. 39): O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso, antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como a milhares de anos, deve ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos.

no atual contexto, “por um fio”, devido à forma negligente e despreocupada que – especialmente em se tratando da educação, pois esse modo de vida democrático pressupõe um “tipo” de cidadão preparado para viver a cidadania democrática, a qual é construída intencionalmente e para a qual os meios educacionais têm importante papel. Para Benevides (1996, p. 225), democracia é “[...]o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social, liberdade e justiça”.

O “ideal democrático”, segundo Dewey (1979, p. 93), está amparado em dois elementos:

O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída.

Sendo assim, compreende-se que a preservação do Estado Democrático está, de certa forma, determinada pela educação. Nesse processo, não basta a garantia de participação política, através do voto, forma que é reduzida, como normalmente é vista a democracia, ainda que tenha a ver com pessoas, com indivíduos preparados para viver democraticamente, “con el fin de fomentar una democracia que sea reflexiva y deliberante, y no un mero mundo mercantil de grupos de interés em competência, una democracia que verdaderamente tome en consideración el bien común, debemos producir ciudadanos que tengan la capacidad socrática de razonar acerca de sus creencias” (NUSSBAUM, 2010, p. 39-40).

Aparece aqui um elemento importante para o viver democraticamente, o qual perpassa pelo desenvolvimento do pensamento crítico, do poder de argumentar com coerência, da capacidade de análise, ao que Nussbaum refere como capacidade socrática. O desenvolvimento dessa capacidade socrática deveria estar entre os principais objetivos formativos, pois se constitui em uma ferramenta importante para desvelar esse emaranhado de contradições. Resumidamente, vive-se um tempo marcado pelo fantástico avanço tecnológico em detrimento das mazelas humanas, da decadência dos principais valores: solidariedade, justiça, honestidade, integridade, etc, os quais se configuram como princípios fundamentais para um estilo de vida democrático e para o avanço de atitudes desumanizantes: violência, indiferença, intolerância, descaso, competitividade, individualismo, cinismo, apatia, entre outras tantas manifestações de

embrutecimento do ser humano, presentes em todas as classes sociais, em todos os recantos de nosso planeta.

1.2 Desumanização, sob o viés econômico

“O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais”.

Bertolt Brecht

Há uma ideia recorrente com relação à economia atual, qual seja a ideia de “crise”. Mal saímos de uma “crise” e logo adentramos em outra. A mobilidade e rapidez com que se movimenta o mundo financeiro, é a causa desse mal-estar que gera insegurança, medo e incertezas. Talvez encontremos nessa incerteza e insegurança a explicação para uma tendência de retorno ao passado, como uma tentativa de trazer para o presente concepções, maneiras de pensar, paradigmas e preconceitos que pareciam superados, e isso se aplica a vida econômica, mas também com desdobramentos sobre a individualidade humana. Snyder (2017) refere a uma tendência tanto de Russos como de americanos e europeus de retorno aos anos 30, como uma tentativa de retomar alguns preceitos dos antigos Estados – Nação, a partir de um imaginário que tenta ignorar a globalização e os efeitos da mesma. Porém, ao mesmo tempo, alerta para as lições que deveríamos extrair daquele período, pois foi quando “ocorreram o colapso da ordem europeia, o início da II Guerra Mundial e a ascensão da extrema direita e da extrema esquerda” (SNYDER, 2017, p. 21).

Por detrás desse mal-estar, está o capitalismo uma vez que “o verdadeiro motor da história continua a ser o poder do capital, que subordina o Estado e a sociedade, colocando-os a serviço de sua acumulação cega” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23). Nesse cenário, a “crise” das Humanidades e do Sistema Democrático é, ao mesmo tempo, causa e efeito. A origem está no cerne da estrutura econômica, mas se alastra e destrói sistematicamente as formas de ser e viver outrora idealizado pela sociedade contemporânea, “vivemos hoje – nós e todos os demais povos na face da Terra – as graves consequências da passagem histórica do capitalismo, como primeira civilização mundial da História, da sua fase industrial para a fase financeira” (SNYDER, 2017, p. 20).

Apesar de estarmos imersos em uma crise de proporções gigantescas, considerando os impactos destruidores desta, convém, lembrar que:

[...] uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada a reflexão (ARENDR, 2001, p. 223).

Ao fragilizar-se a democracia, fragilizam-se as estruturas sociais, os modos de vida que têm como princípio a busca da equidade, da liberdade e do pleno desenvolvimento humano. Ao falarmos dessa “crise”, constata-se a gravidade da situação que nos cerca, pois a decadência do sistema democrático representa um risco eminente de retrocessos a formas autoritárias de poder, de manifestações fascistas e intolerâncias de toda ordem, conforme já citado anteriormente, mas que, dado que a problemática da humanização é o elemento central desta tese, essas questões serão permanentemente abordadas. Sobre esse cenário de desmantelamento de um modelo idealizado de democracia, diz Snyder (2017, p. 21):

O período entre 1950 e 2000 foi excepcional na história da humanidade. Houve uma relevante mudança tecnológica e um engajamento substancial entre os EUA e a Europa. A Democracia se expandiu. Mas isso acabou. A tecnologia não trabalha necessariamente a favor da Democracia. Os EUA e a Europa estão se afastando. A força da União Européia está sob questionamento. O número de democracias está diminuindo. A Globalização aumentou as desigualdades em muitos países e agora enfrenta uma reação. A tradução do incômodo com a desigualdade está no aumento do racismo e do populismo em vários países (...). Não digo que estamos prestes a entrar em um período de violência em massa, mas a democracia está em recuo e seria bobagem pensar que qualquer país é exceção.

Acredita-se que em quase todos os recantos deste planeta existem pessoas que estão de certa forma perplexas e indignadas com a vivência cotidiana de atitudes desrespeitosas e retrocessos em relação a muitas conquistas históricas. A sensação é que, de uma maneira ou de outra, todos nos deixamos trair ou fomos iludidos, confundidos. Por um tempo, parecia-nos que estávamos evoluindo, avançando normalmente. Entre altos e baixos, mas dentro de padrões aceitáveis e gerenciáveis, a vida seguia seu curso. Parecia-nos que o mundo, apesar de seus conflitos e diferenças, estava a caminhar para frente, que as democracias avançavam por entre essas tensões e conflitos e que já faziam parte de nossa vida, naturalmente.

Tínhamos a convicção de que não haveria retrocessos, apesar das dificuldades. Ledo engano, como diz Snyder (2017), pois a verdade é que “a democracia é frágil, difícil de manter, vulnerável a choques”. Qualquer que seja a área em análise nesse nosso tempo, perpassa por esta constatação: as democracias, como diz Nussbaum (2015), estão realmente por um fio.

O modo de produção capitalista, desde a sua origem, se apresenta instável, entre avanços e retrocessos em um vaivém entre períodos de estabilidade e períodos de crise. Temos como uma das características deste momento o fato de que “se até o último quartel do século passado os empresários industriais comandavam a vida econômica, hoje, são os bancos que ditam as regras, não só nessa área, mas também no campo político” (COMPARATO, 2015).

Esse momento do capitalismo financeiro coloca os bancos como as vedetes da História. São eles que, na verdade, desfrutam de regalias e interferem nas decisões, inclusive políticas. Nas últimas décadas do século XX, eram os bancos que dependiam dos Estados, que fixavam as taxas de juros e de câmbio. Hoje, ao contrário, são os próprios bancos operadores que fixam essas taxas e impõem suas decisões de mercado aos bancos centrais, que desfrutam de autonomia em relação ao governo. É a era da supremacia do financeiro sobre as demais instâncias. Isso traz desdobramentos importantes. A título de exemplo, citamos que, “recentemente, uma ONG muito respeitada no mundo inteiro, a *Global Policy Forum*, afirmou em relatório que a ONU é manipulada por empresas transnacionais, algumas das quais violam abertamente direitos trabalhistas e normas ambientais” (COMPARATO, 2015).

Outro elemento importante que se revela como desdobramento desse momento é o processo de recuo no crescimento da atividade industrial. A China, país que apresentava o mais acelerado crescimento das últimas décadas, atingiu, em 2015, o menor nível em 78 meses. “Os efeitos dessa desindustrialização geral já se sentem nitidamente no mercado de trabalho. Segundo relatório recente da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foram recenseados 47 milhões de desempregados nos 34 países que dela fazem parte” (COMPARATO, 2015).

Nesse cenário, ponderamos: qual a consequência imediata dessa transferência do capitalismo industrial para o financeiro? A resposta nos parece clara: estagnação econômica generalizada e aumento da miséria. Com isso, “a celebrada eficiência do sistema capitalista na produção de riqueza vê-se hoje totalmente desmentida”. Por consequência, “a fantástica desigualdade social, por ele criada no mundo inteiro, já não tem a menor condição de ser reduzida, menos ainda eliminada. No início da Revolução Industrial, estimou-se que, entre o povo mais rico e o mais pobre do planeta, a diferença em termos econômicos era de 2 para 1; atualmente, ela é estimada em 80 para 1” (COMPARATO, 2015).

Assim, as diferenças entre ricos e pobres vão ficando cada vez mais radicais. O banco “*Crédit Suisse*, ao publicar em 2010 o seu primeiro relatório sobre a riqueza global (Global Wealth Report), estimava que os 50% mais pobres da humanidade possuíam menos de 2% dos

ativos mundiais”. Passados alguns anos, em 2015, “o *Crédit Suisse* constatou que a metade mais pobre da humanidade possui menos de 1% da riqueza planetária” (COMPARATO, 2015).

Outro fator que veio reforçar a submissão dos Estados ao capital financeiro (bancos) foi a progressiva substituição dos tributos pela dívida pública, no financiamento das despesas estatais. Isso representa um risco concreto de um possível colapso do sistema econômico mundial. Conforme dados recentemente divulgados pelo Fundo Monetário Internacional, “o somatório da dívida pública dos Estados desenvolvidos do planeta, o qual em 2001 representava 75,8% da média do PIB total desses países, passou a corresponder em 2014 a 118,4% dele. Em suma, os Estados, que até o final do século XX eram reguladores das atividades dos bancos privados, tornaram-se atualmente seus reféns” (COMPARATO, 2015). Assim, os efeitos colaterais se espalham por toda parte e sobre toda a forma de organização e vida neste planeta, o que faz com que estejamos, “hoje, inteiramente mergulhados no capitalismo financeiro, cuja dominação é mundial (COMPARATO, 2015).

Este breve enunciado da questão econômica serve para nos situarmos enquanto tentativa de compreender a avalanche de distorções e desmandos que temos vivenciado no Brasil, como reflexo deste momento: um verdadeiro desmonte político e social.

Não vamos fazer neste momento uma retrospectiva histórica da fragilidade democrática no Brasil, no entanto, vale destacar alguns aspectos, como por exemplo, o fato de que:

Desde os primórdios da colonização portuguesa, o poder político efetivo (...) nunca pertenceu de fato, nem mesmo parcialmente, ao povo. Ele foi exercido, sem descontinuar, por dois grupos intimamente associados: os potentados econômicos privados e os grandes agentes estatais. Nossa oligarquia sempre apresentou, assim, um caráter binário: quem exerce o efetivo poder soberano não é apenas a burguesia empresarial, como sustentou a análise marxista, nem tampouco unicamente a burocracia estatal, como pretenderam os seguidores de Max Weber, a exemplo de Raymundo Faoro; mas ambos esses grupos, conjuntamente (COMPARATO, 2015).

Perceber essa conjugação de forças políticas e econômicas exercidas de formas descontínuas no poder nos auxilia a compreender esse estado endêmico de corrupção que assola o país, pois “os grandes empresários e os principais agentes do Estado – incluídos agora nessa categoria os administradores de empresas estatais – sempre estiveram convencidos de que podem dispor, em proveito próprio, dos recursos financeiros públicos” (COMPARATO, 2015).

Os desmandos políticos e econômicos e sua continuidade têm a ver com a condição do povo, com as formas alienadas, acrílicas e com a indiferença e despolitização do cidadão, que neutraliza a participação consciente, a qual é uma condição para o exercício da vida democrática. Despolitização é a ausência do pensar reflexivo, que inclui a autocrítica e a

capacidade de discernimento, a ausência da vida examinada, no dizer socrático. E isso tem a ver com educação, com (de)formação, como diz Tiburi (2015, p. 50):

O que leva um indivíduo a reunir-se em um coletivo sem pensar com cuidado crítico nas causas e consequências dos seus atos configura aquilo que chamamos de analfabetismo político. Mas, no caso dos personagens jovens que surgem atualmente, líderes do fascistoide Movimento Brasil Livre³¹, está em jogo a forma mais perversa de analfabetismo político. Aquele de quem foi manipulado desde cedo e não teve chance de pensar de modo autocrítico porque sua formação foi, no sentido político, ‘de-formação’, a interrupção da capacidade de pensar, de refletir e dediscernir.

Essa (de)formação a que se refere Tiburi encontra-se hoje consorciada com a modernidade tecnológica, o que deixa tudo bem pior. Disseminam-se rapidamente ideias torpes, estimulando atitudes reacionárias e estúpidas. Um verdadeiro caos social, que assim pode ser descrito:

[...] por causa das transformações sociais, culturais e tecnológica que experimentamos, o “analfabeto político” dos dias atuais é bem diferente daquele dos tempos de Brecht. O analfabeto político da atualidade fala e participa dos acontecimentos políticos mesmo renunciando à tarefa de se informar melhor sobre eles ou partindo de preconceitos, boatos ou mentiras descaradas sobre tais acontecimentos – o analfabeto político da contemporaneidade ao contrário daquele dos tempos de Brecht — participa dos acontecimentos políticos “opinando” sobre eles nas redes sociais digitais sem qualquer cuidado crítico (TIBURI, 2015, p. 18).

Nestes tempos de apologia às redes sociais, o analfabetismo político atinge a sua pior versão. Cria-se um tipo ainda mais radicalmente analfabeto politicamente do que aquele apontado por Brecht, pois, com as facilidades de comunicação, as “opiniões” se espalham rapidamente, sem compromisso com a verdade, com idoneidade, com a ética. São achismos facilmente tomados como verdades. E, por consequência, novamente é a democracia que se enfraquece, que se fragiliza.

Dando sequência às questões econômicas, convém destacar o fato de que o Brasil vem experimentando um acelerado processo de desindustrialização. Em “1995, a produção industrial representava 36% do PIB brasileiro, quando vinte anos após, segundo dados apurados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, ela não ultrapassa 9%; ou seja, um quarto

³¹ Sobre o Movimento Brasil Livre (MBL): é um movimento político brasileiro que defende o liberalismo econômico e o republicanismo, ativo desde 2014. Em seu manifesto, cita cinco objetivos: “imprensa livre e independente, liberdade econômica, separação de poderes, eleições livres e idôneas e fim de subsídios diretos e indiretos para ditaduras”. De acordo com o jornal *The Economist*, o grupo é composto por aderentes do thatcherismo e foi fundado “para promover respostas do livre mercado aos problemas do país”. Para o jornal *El País*, apesar de sua aparência, a ação do movimento é eminentemente anti-petista, aspecto que vem sendo repetidamente notado. O movimento está posicionado à direita do espectro político (WIKIPÉDIA, s.d.).

daquela cifra” (COMPARATO, 2015). O resultado imediato dessa condição é a recessão econômica que explodiu em 2015, cujos desdobramentos e estágios futuros fica difícil prever.

Da mesma forma, os efeitos sociais já começam a ser percebidos, como por exemplo, o desemprego que explodiu em julho de 2015, quando “o total de desempregados no país somava 8,6 milhões, o número mais alto já assinalado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). E isto, considerando-se apenas os trabalhadores regulares, com carteira assinada”. Sem contar que “atualmente, meio milhão de brasileiros vive sem cobertura de plano de saúde, como informou a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) (COMPARATO, 2015).

Como temos percebido pelo andamento dos direcionamentos como o polêmico projeto de reforma previdenciária, em momentos de recessão, é o setor das políticas sociais que primeiramente sofre as consequências. O “orçamento fiscal da União Federal para 2016, já em si mesmo profundamente austero nessa área, acabou sofrendo no curso de 2015 um corte de verbas em nada menos do que sete programas sociais, notadamente educação e saúde: um bilhão de reais no primeiro setor e mais de um bilhão no segundo” (COMPARATO, 2015).

No entanto, aqueles que hoje detêm o controle financeiro nem de perto sofrem qualquer tipo de restrições. No contexto das dinâmicas do modo de produção capitalista, está intrínseca esta verdade: para que uns ganhem, outros têm que perder. Na atual conjuntura, perde o povo e ganham muito os banqueiros, pois

[...] os cinco maiores bancos (Itaú, Unibanco, Bradesco, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Santander) controlam 86% do total dos ativos financeiros; quando em 1995 o montante desses ativos por eles controlados era de 56%. No primeiro semestre de 2015, enquanto o Produto Nacional Bruto entrava em recessão, o lucro líquido contábil dos quatro maiores bancos do país crescia 46% em relação ao mesmo período do ano anterior (COMPARATO, 2015).

Resumindo, a situação é marcada por bancos no controle total da economia e, por consequência, da política; corrupção rolando solta; massa de desempregados aumentando a cada dia; cortes drásticos nos setores sociais, em especial na saúde e na educação. Em meio a essa situação embaraçosa, perigosa e desumana que vivemos em escala planetária, muitas são as perguntas que nos fazemos diariamente e conseguimos encontrar poucas ou quase nenhuma resposta, ou ao menos não as encontramos de imediato. Questões complexas exigem também reflexões mais demoradas e um esforço maior para o entendimento que supere o senso comum. Muitas vezes, o sentimento é de paralisia, e está motivado por aquela sensação de que “tudo que era sólido, desfez-se no ar”. No entanto, acreditamos que todo o fim representa uma excelente oportunidade de recomeço. Um momento como esse pode, também, ser uma

oportunidade para, tendo por base a sua própria existência, buscar um novo sentido para a vida, para o que se faz e para a forma como se vive. Esse momento pode constituir-se em uma nova ética com novos valores e onde novas condutas sejam construídas. Um novo sentido humanitário precisa ser despertado nas pessoas. Nesse universo, temos algumas certezas e uma delas é que apatia, indiferença e desprezo pelas questões sociais e políticas têm nos levado a pagar um alto preço, cuja consequência mais drástica pode ser a eminência do fim das sociedades democráticas.

Após a II Guerra Mundial, um espírito humanitário de cuidado com a preservação da vida e dos povos propiciou a criação das Nações Unidas, em 1945. Naquela ocasião, foi firmado um documento denominado Carta de São Francisco³², contendo princípios fundamentais para uma vida digna, quais sejam: a prática da tolerância, o viver em paz uns com os outros, a união de forças internacionais para a segurança e a busca de garantias para que não se utilizasse a força armada e a garantia de mecanismos internacionais para o progresso econômico e social de todos os povos. Muito embora a realidade mostre que, na prática, muitos dos princípios não se cumpriram, o que foi escrito naquela época ainda é referência e parâmetro para direções e procedimentos de condutas de vida, uma vez que, por incrível que pareça, o momento de instabilidade atual se equipara àqueles do passado.

Tais princípios jamais se realizarão se em todas as instâncias prevalecer a preocupação com o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento humano. Esse é o paradigma que precisa ser rompido.

Não se trata mais de uma simples questão de escolha, mas de algo urgente e necessário. Há que se pensar sobre novas possibilidades no que diz respeito à formação das novas gerações, se quisermos ter a esperança na continuidade das sociedades democráticas e da própria vida. Para isso, precisamos descortinar todos os aspectos que têm se colocado como um impeditivo, como dificultadores para o desenvolvimento de um modelo humano. São muitos os elementos presentes nessa sociedade complexa que têm dificultado o desenvolvimento das humanidades. Em nosso percurso acadêmico, elegemos alguns, de forma representativa, para diagnosticar, a

³² Em seu preâmbulo, a carta de São Francisco diz o seguinte: Nós, os povos das Nações Unidas, resolvimos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. E para tais, fins, praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2017).

partir do nosso ponto de vista, os dilemas da condição humana frente à realidade subjetiva resultante desse modelo que tem destruído/subjugado o “espírito das humanidades” e seus principais componentes, quais sejam o pensamento crítico reflexivo, a vida auto examinada, a empatia e a liberdade.

1.3 Precarização do humano: “perda da alma” e a questão ética

“De que serve a bondade, quando os bondosos são logo abatidos, ou são abatidos aqueles para quem foram bondosos? De que serve a liberdade, quando os livres têm que viver entre os não livres? De que serve a razão, quando só a sem-razão arranja a comida de que cada um precisa? Em vez de serdes só bondosos, esforçai-vos por criar uma situação que torne possível a bondade, e melhor; a faça supérflua! Em vez de serdes só livres, esforçai-vos por criar uma situação que a todos liberte e também o amor da liberdade faça supérfluo! Em vez de serdes só razoáveis, esforçai-vos por criar uma situação que faça da sem-razão dos indivíduos. Um mau negócio!”

Bertold Brecht

As questões éticas tomaram, na contemporaneidade, proporções gigantescas e estão ou deveriam estar no centro das preocupações de quem anseia por uma vida digna. Todos os dias, os meios de comunicação noticiam fatos envolvendo seres humanos se as situações mais controversas, evidenciando que os valores morais – e por consequência os caracteres se corromperam. Parece-nos, muitas vezes, que simplesmente invertemos as situações e que todos os princípios norteadores da conduta humana, vistos como valores positivos, agora, estão na contramão, e prevalece uma antiética, que é aceita, reverenciada e aprovada pela quase totalidade da população. Essa avalanche de transformações tem afetado sobremaneira a conduta humana. A ética tem sido um dos temas de maior ênfase nos meios educacionais, assim como a cidadania e a democracia. Sobre o sentido da ética, vamos nos servir da reflexão Gramscianiana sobre tal conceito.

A máxima de Kant – “atue de tal maneira que a tua conduta possa tornar-se, em condições similares, uma norma para todos os homens” – é menos simples e óbvia do que à primeira vista pode parecer. O que se entende por “condições similares”? As condições imediatas nas quais se atua, ou as condições gerais complexas e orgânicas, cujo conhecimento requer uma investigação longa e criticamente elaborada? (Fundamento da ética socrática, cuja vontade “moral” tem a sua base no intelecto, na sabedoria, e para a qual a má ação é devida à ignorância, etc., e a busca do conhecimento crítico á a base de uma moral superior ou da moral simplesmente (GRAMSCI, 1981, p. 59).

Encontramos nessa passagem de Gramsci duas posições para o entendimento da ética. Para Kant, ética seria a adoção de uma conduta que pode servir de modelo a todos, desde que em condições similares. A questão levantada pelo próprio Gramsci é o que se pode entender por essas “condições similares”, pois existem duas naturezas de condições. Conforme ele mesmo descreve, aquelas imediatas, que têm a ver com o cotidiano, e aquelas mais complexas. Obviamente, com relação a essa moral kantiana, estaria tudo bem caso todos vivessem em condições similares, pois, do contrário, como estabelecer o que é bom, justo e honesto se esses critérios estariam à mercê das condições de cada um? Nesse caso, pondera Gramsci (1981, p. 60), outras circunstâncias precisam ser consideradas:

1) todos são indulgentes consigo mesmos, já que, quando atuam “inconformisticamente”, conhecem o mecanismo de suas sensações e de seus juízos, da cadeia de causas e efeitos que o levam a atuar – enquanto que para os outros, são rigorosos, pois não conhecem a vida interior deles; 2) todos atuam de acordo com sua cultura, isto é, de acordo com a cultura do seu ambiente, e “todos os homens” são para ele seu ambiente, aqueles que pensam a cultura geral tal como ele: a máxima de Kant pressupõe uma única cultura, uma única religião, um conformismo “mundial”.

É preciso considerar que essa máxima kantiana estava enraizada no pensamento dele, pois acreditava que “apenas os ‘loucos’ em sentido clínico atuam sem acreditar que estão sendo justos”, ou seja, essa é uma perspectiva que leva em conta um caráter reto e íntegro.

Atuar segundo um modelo que gostaria de ver difundido para todos significa pensar a vida em termos de continuidade história e ter por ela uma responsabilidade, um compromisso. Em outras palavras, lutar por um modelo de sociedade melhor, ou resistir às forças destruidoras, seria adotar uma postura semelhante ao que é referido por Nussbaum (2015, p. 9), a partir do ideal cosmopolita, considerando “o ideal daqueles que entendem que, em primeiro lugar, devem estabelecer o seu compromisso com a comunidade dos seres humanos de todo o mundo”. Entende-se que esse compromisso com a comunidade de seres humanos vai além das atitudes que derivam das “condições similares”, pois é muito difícil definir o que seriam condições similares, dadas as diversidades culturais, religiosas e individuais. Isso se justifica em razão de que “aquele que atua é o portador das ‘condições similares’, ou seja, é o criador delas”, isso é, “ele ‘deve’ atuar segundo um ‘modelo’ que gostaria de ver difundido entre todos os homens, segundo um tipo de civilização pelo advento da qual trabalha ou por cuja conservação ‘resiste’ contra as forças desagregadoras” (GRAMSCI, 1981, p. 60). Tal condição é referida por Nussbaum (2015, p. 10) ao citar Nikil, quando diz que “devemos estabelecer o nosso principal compromisso com aquilo que é moralmente bom e que, por ser bom, pode ser recomendado como tal para todos os seres humanos”.

Na perspectiva do que entendemos como a ética capaz de criar as condições para uma vida digna e democrática, considera-se importante refletir sobre o que Gramsci definiu como o “Fundamento da ética socrática”, fundamento esse baseado na vontade moral cuja conduta tem na sua base, quando positiva, intelecto e sabedoria, ou, quando negativa, a ignorância.

Essa ignorância não se refere necessariamente à falta de acesso ao “conhecimento”, mas à ausência do conhecimento crítico, que resulta do pensamento crítico- reflexivo. Então, para Sócrates, a ética fundamenta-se em uma moral superior, ou simplesmente na moral que resulta desse conhecimento crítico.

Outro conceito interessante com relação à dignidade e à ética, também de origem Kantiana, é o conceito de “reino dos fins”, o qual origina-se de um outro conceito que concebe todo o ser racional como legislador universal. Nessa concepção, está a origem da ideia da cidadania cosmopolita, de cidadão do mundo, da qual trata Nussbaum e sobre a qual iremos prolongar a reflexão em texto exclusivo. Na origem desses conceitos, encontramos o diz Kant (2007, p. 75-76):

O conceito segundo o qual todo o ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas da sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e às suas acções, leva a outro conceito muito fecundo que lhe anda aderente e que é o de *um Reino dos Fins*. Por esta palavra *reino* entendo eu a ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns. Ora como as leis determinam os fins segundo a sua validade universal, se se fizer abstracção das diferenças pessoais entre os seres racionais e de todo o conteúdo dos seus fins particulares, poder-se-á conceber um todo do conjunto dos fins (tanto dos seres racionais como fins em si, como também dos fins próprios que cada qual pode propor a si mesmo) em ligação sistemática, quer dizer, um reino dos fins que seja possível segundo os princípios acima expostos.

Em tempos pragmáticos de uma racionalidade instrumental como os que vivemos, em se falando de moralidade, a ideia de pensar a condição humana, do ser humano enquanto fim e não como um meio, torna-se até mesmo uma necessidade, uma vez que isso implica a ideia de que “Seres racionais estão, pois todos submetidos a esta lei que manda que cada um deles jamais se trate a si mesmo ou aos outros simplesmente como meios, mas sempre simultaneamente como fins em si” (KANT, 2007, p. 76). Deriva desse princípio a terminologia tão utilizada quando se fala em formação humana, nas perspectivas do que aponta Nussbaum: empatia, autoexame, amor próprio e solidariedade.

Nessa perspectiva, é pelo reino dos fins que se atinge a moralidade, a qual, segundo Kant (2007, p. 76):

Consiste, pois na relação de toda a acção com a legislação, através da qual somente se torna possível um reino dos fins. Esta legislação tem de poder encontrar-se em cada ser racional mesmo e brotar da sua vontade, cujo princípio é: nunca praticar uma acção senão em acordo com uma máxima que se saiba poder ser uma lei universal, quer dizer só de tal maneira que *a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma ao mesmo tempo como legisladora universal.*

Se considerarmos, então, as experiências com a ética, tanto na perspectiva socrática dos fundamentos da moral quanto na perspectiva Kantiana do Reino dos Fins, compreendemos que, nos tempos atuais, a construção de uma cidadania crítica – portanto ética–, está ameaçada. Elencamos alguns elementos que, na nossa percepção, comprometem essa construção e se opõem ao modelo de desenvolvimento humano.

Podemos dizer que vivemos hoje uma nova moral, a qual evidencia costumes, regras e atitudes que apontam para novas condutas, tanto no campo pessoal quanto no social. Há um relativismo quanto ao sentido de um bom ou mau caráter, e, nesse caso, na prática, vive-se na seara do “depende”, ou seja, dependendo do fim, – mesmo que esse seja de único e irrestrito interesse e benefício pessoal –, justificam-se os meios. Essa moral moderna está distante do que nos apontam os preceitos da moralidade de Kant e de Sócrates.

A corrupção na política, por exemplo, constituiu-se como um novo *ethos*. Como já assinalado, a cortina de fundo são as regras, os princípios neoliberais, que imprimem um novo discurso, um conjunto de “verdades” de caráter modernizante, sedutoras, travestidas com o véu da “inovação”, as quais acabam sendo absorvidas sem questionamentos, mas que, na prática, se traduzem em maneiras perversas de convívio social.

[...] o discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social” (SILVA *apud* GENTILI; SILVA, 1995, p. 21-22).

Esse “jogo neoliberal da modernização”, que se reflete no cotidiano em atitudes de “competitividade, individualismo e darwinismo social”, produz um “tipo” de pessoa que, infelizmente, pela nossa negligência, distração e descuido na educação, têm se reproduzindo rapidamente e em número assustador. Para esses, o valor mais importante é o “ter”. Ter sucesso, ter dinheiro, ter fama, ter beleza, etc., ou seja, nessa conduta, o mais importante são os desejos individuais, egocêntricos, destinados a ter tudo àquilo que é aparente, que promova o bem-estar

e a felicidade imediata. Nesse percurso, “vamos detrás de las poseiones que nos protegen, nos satisfacen y nos consuelan: aquello que Tagore describe como el ‘disfraz exterior’ de lo material” (NUSSBAUM, 2015, p. 24).

Em contrapartida, tudo aquilo que exige reflexão e um tempo de maturação, paciência, persistência, aquilo que necessita de uma análise mais profunda, é percebido como inútil, desnecessário, cansativo, exaustivo, fora de moda, antiquado, ultrapassado, portanto, descartável. Nesse dilema, encontram-se, por exemplo, os conhecimentos referentes às humanidades. O que importa são as satisfações imediatas e isso se consolida no campo da conduta pessoal, social, intelectual e educacional, ou seja, relaciona-se ao conhecimento que pode levar a pensar mais demoradamente, que confronta o ser humano, que promova a reflexão, e, o mais perigoso, àquele conhecimento que provoca a auto-reflexão, o qual é considerado totalmente desnecessário. Como diz Nussbaum (2015, p. 25):

[...] parecemos olvidarnos del alma, de lo que significa que el pensamiento se desprenda del alma y conecte a la persona con el mundo de manera delicada, rica e compleja. Parece que olvidamos lo que significa acercarnos al otro como a una alma, más que como un instrumento utilitário o un obstáculo para nuestros propios planes. Parece que olvidamos lo que significa conversar como alguien dotado de una alma con otra persona que consideramos igualmente profunda y sofisticada.

Esse conceito de alma a que refere Nussbaum foi elaborado por Alcotte Tagore. Não tem conotação divina ou religiosa, mas diz respeito às emoções, à consideração pelo outro, aos laços de fidelidade e afetividade, à imaginação que vê a si mesma projetada no outro. Esse conceito se insere no campo das emoções.

Me refiero a las facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización. Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos (NUSSBAUM, 2015, p. 25).

Quando perdemos o respeito, o cuidado e o interesse pelo outro, quando a relação com o outro não passa de “meros vínculos de manipulação e utilização”, é quando o “espírito das humanidades” vai morrendo e é quando vamos lentamente ficando empobrecidos de nossas almas.

1.4 Novo *ethos* do mundo do trabalho e a corrosão do caráter

“Que tempos são estes, em que é quase um delito falar de coisas inocentes. Pois implica silenciar tantos horrores! Esse que cruza tranqüilamente a rua não poderá jamais ser encontrado pelos amigos que precisam de ajuda?”

Bertolt Brecht

Considerando a atual conjuntura, esse texto traz como reflexão, entre outros, a ideia de “corrosão” a que está exposto o “caráter” nesse contexto e o conseqüente pragmatismo nas relações, consigo mesmo e com os outros. Sendo assim, apontamos para duas características que têm contribuído para esse esfriamento do humano, esse perder-se de nós mesmos, enquanto seres humanos: o “novo *ethos*” do mundo do trabalho e os dilemas da sociedade do conhecimento.

Essa nova etapa do capitalismo financeiro, aliada às novas tecnologias, tem produzido uma reviravolta na dinâmica do mundo dos negócios. Há um *novo ethos* nas relações de trabalho. As noções de tempo e espaço foram radicalmente transformadas, em um contexto no qual tudo precisa ser feito rapidamente. Pessoas, instituições e processos precisam ser rápidos e eficazes, essa é a regra. Acompanha esse frenesi financeiro uma verdadeira obsessão por mudanças, por novidades, e disso deriva-se o paradigma da “inovação”, o afã da modernidade prega que tudo precisa ser permanentemente atualizado, assim como, rapidamente, as coisas caem no esquecimento, e ficam no passado. Aliás, passado, nessa perspectiva, é coisa com a qual não se mexe, pois ele, o passado, representa agora o ultrapassado. Permanência, persistência e paciência são palavras que soam estranhamente, principalmente às novas gerações. Sobre essa corrida contra o tempo, Sennet (2009, p. 22) pondera:

As pessoas estão famintas [de mudança]”, afirma o guru da administração, James Champy, porque “o mercado pode ser 'motivado pelo consumidor' como nunca antes na história”. O mercado, nessa visão, é dinâmico demais para permitir que se façam as coisas do mesmo jeito ano após ano, ou que se faça a mesma coisa. O economista Bennett Harrison acredita que a origem dessa fome de mudança é o “capital impaciente”, o desejo de rápido retorno; por exemplo, o período médio de tempo que os investidores seguram suas ações nas bolsas britânicas e americanas caiu 60 por cento nos últimos quinze anos. O mercado acredita que o rápido retorno é mais bem gerado pela rápida mudança institucional.

Esse “capital impaciente” – ou impaciência do capital –, se traduz na impaciência das pessoas, movidas pelo desejo do lucro, do dinheiro. A isso, chamo de “síndrome da felicidade comprada”, pois o dinheiro é visto como fonte de felicidade e bem-estar, postura que justifica a vontade do retorno rápido, imediato. Essa característica se assenta em um traço marcante

desses tempos que tem repercutido fortemente no caráter das pessoas. Trata-se do lema do “curto prazo”, ou, melhor dizendo, trata-se de uma era em que “não há mais longo prazo”, o que desorienta a ação a longo prazo, afrouxa os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade do comportamento” (SENNET, 2009, p. 33).

No campo da convivência e dos relacionamentos, o que pode ser mais terrível do que perderem-se laços de confiança e compromisso? O resultado são convivências doentias permeadas pela falta de gentilezas, simpatia, empatia e cuidado.

A divisão do trabalho embrutece a explosão espontânea; a rotina reprime o jorro de simpatia. Claro, Smith equiparava o surgimento dos mercados e a divisão do trabalho com o progresso material da sociedade, mas não com o seu progresso moral. E as virtudes da simpatia revelam uma coisa talvez mais sutil sobre o caráter individual (SENNET, 2009, p. 42).

Na condição dissonante entre progresso material e moral, e como tudo está na ordem do curto prazo, ser grosseiro, desrespeitoso e indiferente não faz nenhuma diferença. A ideia é que as relações durem pouco e as pessoas sejam facilmente substituídas. Esses laços fracos “se concretizam no trabalho de equipe, em que a equipe passa de tarefa em tarefa e muda de pessoal no caminho. Os laços fortes, em contraste, dependem da associação a longo prazo. E, mais pessoalmente, da disposição de estabelecer compromissos com outros” (SENNET, 2009, p. 25).

Outro desdobramento dessa ordem, outro traço marcante do caráter corrompido é a infidelidade. De maneira que:

Em vista dos laços fracos tipicamente curtos nas instituições hoje, John Kotter, professor da Escola de Comércio de Harvard, aconselha os jovens a trabalhar “mais fora que dentro” das organizações. Ele defende a consultoria, em vez de “enredar-se” no emprego a longo prazo; a lealdade institucional é uma armadilha, numa economia em que “conceitos comerciais, projetos de produtos, informação sobre concorrentes, equipamento de capital e todo tipo de conhecimento têm períodos de vida dignos de crédito mais curtos (SENNET, 2009, p. 25).

Quando se afirma que a lealdade institucional é uma armadilha, evidencia-se os valores perversos dessa nova lógica do mercado que vai moldando o caráter, institucionalizando uma ética negativa. A falta de lealdade ultrapassa os limites das empresas e se reflete nas atitudes cotidianas que, em contrapartida, irão se adequar perfeitamente aos princípios neoliberais, de mobilidade, instantaneidade, flexibilidade, o que, na prática, significa não se apegar a nada, nem a ninguém.

Nessa logicidade, a ideia de permanência, de fazer carreira em uma única empresa, virou coisa do passado. A ideia de fidelidade e permanência implicaria, na prática, em atitudes como:

dedicar-se, empenhar-se, comprometer-se, desejar estar e ficar, zelar pelos relacionamentos, pela imagem pessoal, pela reputação, desejar ser bom, querer ser reconhecido como alguém honesto, íntegro, interessar-se por construir uma história e ser reconhecido por ela, almejar um conjunto de experiências sólidas e sustentáveis que dêem uma ideia de identidade e reconhecimento por aquilo que se é e por aquilo que se sabe.

Porém, na realidade verifica-se uma separação conflituosa entre experiência de vida e caráter. Nesse caso, não há possibilidades de a experiência construir caracteres com “narrativas sustentadas”. No dizer de Sennet (2009, p. 22), as “condições de tempo no novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade de as pessoas transformar seus caracteres em narrativas sustentadas”. Desse modo:

Hoje, um jovem americano com pelo menos dois anos de faculdade pode esperar mudar de emprego pelo menos onze vezes no curso do trabalho, e trocar sua aptidão básica pelo menos outras três durante os quarenta anos de trabalho (...) O setor da força de trabalho americana que mais rápido cresce, por exemplo, é o das pessoas que trabalham para agências de emprego temporário (SENNET, 2009, p. 22).

Essa realidade não é privilégio de jovens americanos, é uma realidade presente em nossa sociedade atual como um todo. Se não há princípio de lealdade, respeito e permanência, é na lógica do curto prazo que se concretiza, cada vez mais, a triste profecia de Paulo Freire, que anteviu aquele terrível momento em que os oprimidos se tornam opressores, as pessoas oprimem-se mutuamente, isso independe de um governo tirano e opressor, pois a opressão de uns sobre os outros está sendo naturalizada. Ressalte-se, ainda, o fato de que apesar do avanço tecnológico, o qual, inclusive, tem sido responsável pela dispensa de um grande número de pessoas do mercado de trabalho, as condições, para aqueles que ainda são absorvidos pelas indústrias, em quase nada se alterou das condições desumanas e embrutecedoras do início da Revolução Industrial.

Da mesma forma que antes, ainda hoje, coisificação, massificação, reificação e alienação continuam na ordem do dia da vida dos trabalhadores. “O fazedor de alfinetes torna-se uma criatura ‘estúpida e ignorante’ no correr da divisão do trabalho; a natureza repetitiva e seu trabalho o apaziguou. Por esses motivos, a rotina industrial ameaça degradar o caráter humano em suas próprias profundezas” (SENNET, 2009, p. 41).

Na lógica contrária desses laços fracos, estariam os laços fortes, os quais, contudo, dependem de outra conduta e de relações que se estabeleçam no sentido do longo prazo, coisa rara nos dias atuais, em que o conhecimento técnico tem supremacia sobre os conhecimentos e

valores humanos. Convém lembrar que “As qualidades do bom trabalho não são as mesmas do bom caráter” (SENNET, 2009, p. 21) e, sendo assim, “O distanciamento e a cooperatividade superficial são uma blindagem melhor para lidar com as atuais realidades que o comportamento baseado em valores de lealdade e serviço” (SENNET, 2009, p. 26).

O distanciamento e a cooperatividade superficial transformam seres humanos em peças utilitárias, em um contexto no qual o respeito ao outro não existe. Institui-se a lógica do “salve-se quem puder”. O valor de uma pessoa, nesse caso, é relativo ao quanto de benefícios ela pode proporcionar e, quando já não há mais como tirar proveito da relação, então ela não serve mais e torna-se descartável. Como ter expectativas de construir formas de vida democrática, com esses comportamentos? Para Nussbaum (2015, p. 7):

Quando vivemos em sociedade, senão aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro dessa forma, imaginando em ambas capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso, porque ela se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos.

Da mesma forma, fragiliza-se o respeito pelos pensamentos e posicionamentos diferentes do outro, sendo esse o caminho mais curto e rápido para preconceitos, austeridade, intolerância, rejeição e, em última instância, violência. Basta acompanharmos as redes sociais para percebermos que, nesse espaço, não há debate de ideias, mas instaura-se um campo de disputas com opiniões infundadas, medíocres e superficiais na maioria das vezes, com falas odiosas, racistas e fascistas, como se fossem verdades.

As pessoas se tornam desrespeitosas e proferem xingamentos, palavras ofensivas, quando, na maioria das vezes, à luz de uma boa teoria, de uma leitura mais aprofundada e coerente, nenhum dos lados teria razão. Assim, veem-se as humanidades fragilizadas por modelos de “vidas ilhadas”, presas nas suas próprias “verdades”, nos seus “achismos”, nas visões egocêntricas e etnocêntricas.

Cada um constrói seu próprio mundo, que pouco ou nada tem a ver com o mundo do outro. E isso ocorre, paradoxalmente, em plena época de globalização, internacionalização, informática e internet, em um universo no qual, a priori, todos estão conectados com todos! É a contradição na sua forma mais brutal, de difícil compreensão, lançando-nos desafios, amplos e complexos, especialmente no campo da educação, pois, “sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável” (NUSSBAUM, 2015, p. 11).

Essa metamorfose comportamental implica duas questões que, para Nussbaum, são primordiais: *o pensamento crítico e a auto-reflexão socrática*, tão essenciais à vida, à autonomia, à liberdade e à vida democrática nessas condições. Assim, torna-se quase impossível imaginarmos a possibilidade de desenvolvimento dessas capacidades. Então, nos questionamos: será que teremos que admitir ser a corrosão dos caracteres uma consequência inevitável desses nossos tempos? Será que estamos de fato relegados a uma vida hipócrita e medíocre, de relacionamentos banais, superficiais e distanciados? Como projetar o futuro? Como será, para as novas gerações, projetar uma vida com objetivos a curto prazo, se a vida em si é um projeto a longo prazo? Que expectativas de futuro podem ter essas novas gerações? Sennet (2009, p. 27) nos ajuda nessa reflexão:

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego. (...) o capitalismo de curto prazo corrói o caráter (...), sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável.

Essa condição de uma vida estruturada no curto prazo resulta em inquietações e insegurança, pois, pensando nos mesmos questionamentos sob um outro ângulo, perguntamos: como se pode viver uma vida baseada somente em objetivo de curto prazo? Como ser feliz se a base dos relacionamentos é instável e flexível, fazendo com que eles durem pouco? Como serão as histórias que serão contadas para netos, sobrinhos? De quantas rupturas, recomeços, ilusões e desencantos serão ilustradas essas narrativas? Como será, para as novas gerações, alimentar expectativas positivas devida?

1.5 A falácia da “sociedade do conhecimento” e a síndrome da fadiga da informação

“Também gostaria de ser um sábio. Os livros antigos nos falam da sabedoria: é quedar-se afastado das lutas do mundo e, sem temores, deixar correr o breve tempo. Mas evitar a violência, retribuir o mal com o bem, não satisfazer os desejos, antes esquecê-los é o que chamam sabedoria. E eu não posso fazê-lo. Realmente, vivemos tempos sombrios”.

Bertolt Brecht

Nosso entendimento, com relação ao conhecimento, é que esse, seja qual for sua natureza, é sinônimo de desenvolvimento do pensamento, mas não de qualquer pensamento, e sim aquele relacionado ao conhecimento, que deve gerar o “pensamento reflexivo: a espécie de

pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979, p. 13). Desse pensamento reflexivo derivam-se o pensamento crítico e analítico e é esse nível de pensamento que Martha Nussbaum entende como necessário para o cultivo da humanidade e que serve de sustentáculo às democracias.

Hoje, a humanidade experimenta um conjunto de produtos e serviços de informação, fruto de um avanço tecnológico que faz com que esses tempos históricos sejam únicos. Em termos de interatividade e possibilidades de comunicação, a humanidade deste momento histórico tem para contar o que a humanidade de nenhum outro tempo histórico teve: eles não tiveram o Facebook, a internet, os celulares e os computadores. Essa é uma das novidades destes novos tempos. Contudo, há que se considerar o fato de que a televisão, continua influenciando boa parcela da população, especialmente no tocante a comportamentos e formação de valores e opinião, por meio, principalmente, das novelas. Como todas as invenções e descobertas, o sentido dado a esses suportes tecnológicos está vinculado aos fins, à forma de uso e ao valor que lhes é atribuído. O resultado prático, da influencia das novas tecnologias é o fato de que, as pessoas estão permanentemente e mundialmente conectadas.

Há um tráfego de informações, cada vez mais veloz, volumoso e incessante. No quesito comunicação e informação, a globalização efetivou-se, em um contexto no qual as fronteiras já não existem mais. Um dos exemplos dessa interação e interconexão global foi o fato ocorrido com os meninos que se perderam em uma caverna na Tailândia³³. O mundo acompanhou comovido o passo a passo do resgate, e o fato gerou uma comoção mundial. Outro exemplo foi o casamento real do príncipe Harry, neto da rainha Elizabeth II, na Inglaterra³⁴, ou ainda a morte de um cão por um segurança no supermercado Carrefour em Osasco/SP³⁵. Esses exemplos não foram tomados ao acaso, de fato, o que se percebe é uma tendência de polarização

³³ Os 12 adolescentes, com idades entre 11 e 16 anos, e seu treinador em um time de futebol juvenil, de 25 anos, foram encontrados nesta segunda-feira por mergulhadores britânicos, a vários quilômetros da entrada da caverna, em uma elevação lamacenta cercada de água. Os garotos estavam magros e famintos, e alimentos e medicamentos foram levados até o local. Os 13 membros da equipe de futebol Wild Boar ficaram presos na caverna no dia 23 de junho, após chuvas fortes inundarem a entrada principal do local. As equipes de resgate encontraram suas bicicletas, chuteiras e mochilas próximas à abertura. Pegadas e marcas das mãos levaram até o local onde o grupo foi descoberto (TERRA NOTÍCIAS, 2018).

³⁴ O príncipe Harry e a atriz Meghan Markle subiram ao altar neste sábado, na capela de São Jorge, no Castelo de Windsor. O casamento real aconteceu ao meio-dia na Inglaterra (8h no horário de Brasília) e reuniu 600 convidados, entre as figuras mais importantes da monarquia britânica, como a rainha Elizabeth II, o príncipe Charles e o príncipe William, familiares de Meghan e amigos dos noivos. Após a cerimônia, o casal saiu em cortejo pelo vilarejo de Windsor, antes de seguir para o almoço oferecido pela rainha, avó do príncipe, e para a festa, mais à noite (VEJA, 2018). O casamento ocorreu no dia 18 de maio de 2018.

³⁵ O Carrefour Osasco fechou as portas neste sábado (8) por causa de uma manifestação agendada para o local, em repúdio pela morte da cadela "Manchinha". O animal morreu após ser agredido por um segurança da loja, no último dia 30. Em um ato convocado nas redes sociais até às 15h deste sábado, mais de 12 mil pessoas haviam sinalizado que pretendem comparecer e 55 mil demonstraram interesse. Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/ag-estado/2018/12/08/ato-contra-morte-de-cao-faz-carrefour-osasco-fechar-as-portas>.

sobre determinados assuntos, que imediatamente ganham proporções gigantescas e o envolvimento de milhares de pessoas, causando a impressão de que é para acompanhar questões polêmicas, eventos magníficos ou grandes tragédias que os atuais meios de comunicação estão sendo utilizados. Trata-se da espetacularização da vida, da cotidianidade. Mesmo que “a causa” tenha certa relevância, o que se evidencia é a forma como determinados “eventos” polarizam as atenções, mobilizam milhares de pessoas, transformando o que seria um fato local, em um “fenômeno” popular, via redes sociais. Dessa forma, muitas vezes desvia-se o foco de questões próximas, que repercutem efetivamente na vida das pessoas, para se engajar em debates e “lutas” que banalizam tanto o bem quanto o mal³⁶. Quantas crianças em situação de abandono e vivendo em situação de risco temos em nossas cidades? Quantos animais são brutalmente assassinados diariamente? Quantos casamentos acontecem nas comunidades? Não queremos desta forma descaracterizar esses acontecimentos, mas a forma como são tratados tomando esse aspecto fenomênico, torna-se instigante e transparece uma característica desses novos tempos. É dessa forma que surgem os “mitos”.

Considerando o alto grau de tecnologia, a quantidade de informações e as inúmeras possibilidades que facilitam o acesso ao conhecimento poderíamos, com um olhar menos criterioso, afirmar que vivemos de fato em uma sociedade do conhecimento, o que pressupõe uma população culta, emancipada, crítica, posicionada, capaz de agir reflexiva e analiticamente.

Ledo engano. Talvez, entre as novidades deste tempo, esteja a constatação de um estado patológico de mediocridade e falta de cultura, como jamais fora visto. Ao invés de desenvolver hábitos de boa leitura, para compreender e posicionar-se correntemente, que é umas das possibilidades que temos para desenvolver a capacidade de entender as “condições gerais complexas e orgânicas, cujo conhecimento requer uma investigação longa e criticamente elaborada, Fundamento da ética socrática” (GRAMSCI, 1981), ao contrário, vemos em sua maioria uma sociedade elitizada, opulenta, que adora ostentar riquezas e futilidades, junte-se a isso, uma classe média despolitizada, desprovida do senso crítico, assunto que será melhor abordado no capítulo seguinte, e uma massa de empobrecidos, alijados do processo e igualmente seduzidos, pelas modernidades tecnológicas.

³⁶ A filósofa Hannah Arendt desenvolveu uma teoria acerca da banalidade do mal. Tal conceito se derivou da experiência vivida pela filósofa quando a mesma foi designada para acompanhar em 1961, o julgamento do nazista Adolph Eichmann, o qual fazia o transporte de judeus para campos de concentração. Para Arendt, aquele sujeito não era efetivamente um homem mau, mas alguém que praticou, mas ações. Para ela, havia naquele homem a incapacidade de colocar-se no lugar do outro. Para ele, havia algo de “natural” naqueles eventos do holocausto. Para maior aprofundamento no assunto sugerimos a leitura da obra intitulada “*Eichmann em Jerusalém: um relatório sobre a banalidade do mal*” (1963).

Dessa forma, assustadoramente, vemos perpetuando-se traços de um individualismo, marcado pelo egoísmo e pela competitividade, em um universo habitado por pessoas autocentradas, dotadas de atitudes narcisistas e fascistas. Para Han (2014, p. 65), “al final se ahoga en el próprio yo, agotado y fatigado de si mismo. Nuestra sociedad se hace hoy cada vez más narcisistas. Redes sociales com Twitter o Facebook agudizan esta evolución, pues son médios narcisistas”. Ainda segundo Han, “Un determinado punto, la información ya no es informativa, sino deformativa; la comunicación ya no es comunicativa, sino acumulativa” (HAN, 2014, p. 65).

Essa constatação de que a comunicação já não é comunicativa, mas acumulativa, é uma grande verdade. Esse acúmulo de informações reflete um conjunto de situações, como a dificuldade em saber a veracidade dos fatos, a diversidade de posições sobre um mesmo assunto, a irresponsabilidade e a impossibilidade de responsabilização sobre a opinião emitida, a dificuldade de controle sobre o que é vinculado e sobre quem tem acesso e sobre o uso das informações. Na verdade, estamos exaustos de tanta informação, as quais, ao invés de facilitar a compreensão da realidade, transformam fatos em uns quebra cabeças, mas que parece sempre faltar as peças necessárias para completar a paisagem, para que o sentido pleno seja apreendido. Trata-se de um novo paradigma, o paradigma do conhecimento que se transformou em algo patológico, uma terrível síndrome, uma enfermidade psíquica, conforme descreve Han (2014, p. 63):

El ifs (Information Fatigue Syndrom), e cansancio de La información, es La enfermedad psíquica que se produce por un exceso de información. Los afectados se quejan de creciente parálisis de La capacidade analítica, perturbación de la atención, Inquietud general a incapacidad de asumir responsabilidades. Este concepto fue acuñado en 1966 por El psicólogo crítico David Lewis. El ifs afectaba, en primer lugar, a aquellos hombres que en su profesión tenían que producir una gran cantidad de información durante mucho tiempo. Y la razón es que todos nosotros estamos confrontados con una cantidad de informaciones que aumenta velozmente.

Os principais sintomas do IFS são: crescente paralisia da capacidade analítica, perturbação na atenção, inquietude e incapacidade de assumir responsabilidade, embora anunciados como presentes em pessoas que precisam lidar constantemente com a produção de informações. O que se percebe é que estão presentes na população como um todo. Especialmente, crianças e jovens têm apresentado essas características. No que tange à perturbação na atenção e à incapacidade de assumir responsabilidades, obviamente, outros elementos podem contribuir para o desenvolvimento dessas disfunções, mas os celulares, a

internet e as redes sociais têm sido um elemento de dispersão que boicota o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo, o qual exige atenção, tempo e dedicação na leitura e análise.

Essa situação, associada a outras circunstâncias que envolvem os indivíduos nesses tempos, tem promovido uma espécie de aprisionamento intelectual e uma debilidade cultural. Hoje, sabe-se pouco ou quase nada de muito, trata-se de um conhecimento mancheteiro, sem aprofundamento, raiz de ideias equivocadas, conclusões precipitadas e infundadas.

Esse apelo de fácil acesso ao “conhecimento” cria um desprezo por leituras mais complexas que exigem interpretação e compreensão. Trata-se de experiências que agudizam a desumanização, pois que uma das características principais do espírito das humanidades é o pensamento crítico e o desafio da imaginação que promova a empatia. A informação por si só atrofia esse pensamento, que é essencial para a compreensão do que se lê, ouve e vive. Outra séria consequência é a incapacidade de pensar por si só, por falta de discernimento. Com isso, há uma tendência à reprodução de ideias. As pessoas pensam pouco, argumentam menos ainda, apenas “compartilham” fragmentos de ideias. Esse compartilhar tem sentido de reprodução inconsequente e irreflexiva. Sobre essa condição, pertinente refletir:

Un síntoma principal Del ifs es la parálisis de la capacidad analítica. Precisamente la capacidad analítica constituye El pensamiento. El exceso de información hace que se atrofie El pensamiento. La capacidad analítica consiste en prescindir, en El material de la percepción, de todo lo que no pertenece esencialmente a la cosa. En definitiva, es la capacidad de distinguir lo Esencial de lo no esencial. El dilúvio de informacional que hoy estamos expuestos disminuye, sin duda, la capacidad de reducir las cosas a lo esencial. Y, de hecho, pertenece esencialmente al pensamiento la negatividad de la distinción y la selección. Así, el pensamiento es siempre exclusivo (HAN, 2014, p. 64).

É necessário dar ênfase a essa condição de perda da capacidade analítica como uma das consequências mais sérias provocadas por esse cansaço da informação. Como afirma o próprio autor, essa capacidade constitui o pensamento. Para Dewey (1979, p. 26), o pensamento reflexivo “é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira”, ou seja, a capacidade analítica é o que nos liberta da repetição inconsciente e nos leva à tomada de decisões intencionalmente. Tem a ver com nossa autonomia e tomada de decisões conscientes. Não há de se estranhar que as pessoas têm agido impulsivamente, sem opinião própria e sem argumentação coerente. Em postura contrária, o pensamento analítico, reflexivo, “faz-nos saber a quantas andamos no agir, converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (DEWEY, 1979, p. 26).

A sociedade do conhecimento tem produzido outros danos, sentimentos de medo, insegurança e incertezas, associados à solidão. As relações virtuais criam uma falsa idéia de

pertencimento, e, com isso, a depressão, outra doença de cunho psíquico se alastra. Assim, esclarece Han (2014, p. 65):

El cansancio de la información incluye también síntomas que son característicos de la depresión. La depresión es, ante todo, una enfermedad narcisista. Conduce a la depresión una relación consigo mismo exagerada y patológicamente recargada. El sujeto narcisista – depresivo percibe tan solo él y a sí mismo. No hay significaciones sino allí donde él se reconoce a sí mismo de alguna manera. El mundo se le presenta solamente como modulaciones de sí mismo.

A depressão, como enfermidade narcisista, resulta de uma forma de vida autocentrada, irrefletida, de busca de prazeres fáceis e imediatos. Egocentrismo, individualismo e soberba também estão entre as características desse sujeito incapaz de refletir criticamente, e, mais grave, mesmo conectado ao mundo, vive preso no seu próprio mundo. Lê as notícias do mundo, mas não consegue se ver como um cidadão do mundo, não consegue desenvolver a empatia. Dessa forma, mais uma vez, vê-se a democracia enfraquecida, pois, nesses tempos intercontinentais, é importante colocar-se no lugar do outro e saber respeitar culturas e diferenças. Essa é uma característica essencial no pensamento de Nussbaum (2010, p. 29), que diz:

[...] la facultad de pensar idoneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable el problema que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia. Y la facultad de imaginar la experiencia del otro.

Dessa reflexão, evidencia-se o fato de que não é a quantidade de informação que conduz as melhores decisões. Se assim fosse, não estaríamos cometendo tantos equívocos em escolhas. Especialmente no campo político, o mais é menos, pois há um excesso de informação produzida pelas agências de marketing, que não representam a verdade nem do caráter, nem das intenções. O mundo é vasto e a diversidade cultural imensa, o que provoca uma embriaguez, um entorpecimento e o reverso acontece. Atordoam-se as mentes com todo tipo de informação, as quais mudam de nuances a cada pouco. Fica muito difícil discernir o certo do errado, o bom do ruim, o justo do injusto, dadas as divergências de opinião sobre um mesmo assunto. As cartas se embaralham em um jogo de faz de conta que impede a percepção da verdade. E o revés acontece, de modo que, ao invés de essas informações aproximarem as pessoas, as culturas, elas criam uma estranheza, pela incapacidade de compreender com clareza e discernimento os fatos que ocorrem. O mundo, ao invés de ser um lugar comum, no qual deveríamos nos sentir

pertencentes a uma comunidade, se transforma em uma obscuridade impenetrável, pois não promove o sentimento de afetividade e respeito entre os povos.

Más información no conduce necesariamente a mejores decisiones, Hoy se atrofia precisamente la facultad superior de juicio por la creciente cantidad de información. Con frecuencia un menos de información produce es productiva. Más información y comunicación no esclarecen El mundo por si solas. Y la transparência tampoco lo hace clarividente, El conjunto de información por sí solo no engendra ninguna verdade. No lleva ninguna luz a la oscuridad. Cuanta más información se pone a disposición, más impenetrable se hace El mundo, más aspecto de fantasma adquiere (HAN, 2014, p. 64).

Nesse cenário, refletimos sobre o quanto de intencionalidade existe nesse jogo midiático que confunde ao invés de esclarecer. Das muitas consequências, uma em especial representa danos sociais quase irreparáveis, qual seja aquela que se relaciona à cultura. Está se produzindo um tipo de ser humano fútil e estúpido, motivado por um apelo cultural que reproduz programas, músicas e outras manifestações contrárias à cultura, mas de forte apelo à sensualidade, à disseminação da cultura da expertise, e ao reforço da segregação racial e econômica. Para que os interesses econômicos e utilitaristas se perpetuem e não encontrem resistência, é preciso anestesiar a consciência moral. Com relação a isso, Nussbaum (2015, p. 24) afirma que, da forma como se produz e repassa a informação,

[...] uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária par executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. É mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las. Como disse Tagore, o nacionalismo agressivo precisa anestesiar a consciência moral; portanto, precisa de pessoas que se comportem e vêem o mundo como burocratas dóceis.

Definitivamente, entraremos para a história como a sociedade das contradições. Nunca antes tivemos à nossa frente tantas facilidades e possibilidades para o desenvolvimento humano e, no entanto, estamos enfrentando o tempo das maiores fragilidades da espécie humana. Estamos à beira do precipício, o que implica dizer que apenas um passo a mais pode nos levar à queda. Essa condição coloca o homem na contramão dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, bandeiras levantadas pelo Iluminismo e que estiveram subjacentes nas lutas e no inconsciente das pessoas como algo a ser conquistado para o bem comum. Trata-se de um estado de servidão, de aprisionamento mental, ético e moral paralisante. Os elementos que fomentavam as lutas perderam momentaneamente o sentido. Nesse aspecto, reside a fragilidade desses tempos e, importante ponderar, não se trata somente de fragilidades em relação à

privação das condições objetivas, as quais são facilmente identificáveis em termos do que são e a quem atingem, falta de comida, educação, emprego, a que uma determinada classe é submetida, são privações materiais que impedem o bem viver. Referimos-nos às privações, às questões subjetivas ligadas ao caráter, à moralidade, à dignidade, ao conjunto de circunstâncias já referidas que promovem um estado de entorpecimento de embrutecimento e alienação que perpassa todas as classes sociais, desde os desprovidos das questões materiais até aqueles que têm uma vida abastada materialmente falando.

Existe um texto que foi escrito ainda no século XVI, por Etienne de La Boétie, sob o título de *Discurso sobre a servidão voluntária*, que, por incrível que pareça, é de uma contemporaneidade desconcertante. Guardadas as devidas adequações das terminologias utilizadas à época em que foi escrito, esse texto nos faz refletir profundamente sobre essa condição de servidão do homem contemporâneo.

Etienne de La Boétie morreu muito jovem, com 33 anos de idade. Foi o filósofo Montaigne, amigo pessoal de Etienne, que divulgou seus escritos. Na parte introdutória do *Discurso da Servidão Voluntária*, encontramos a seguinte passagem:

O Discurso, que no século XVI Montaigne considerava difícil prefaciá-lo, hoje em dia é ainda tristemente atual. O ser humano encontra-se em amarras auto-infligidas por toda a parte. Como dizia Manuel J. Gomes, importante tradutor de La Boétie para o português: “Se em 1600 era tarefa difícil escrever um prefácio a La Boétie, hoje não é mais fácil. Hoje como nos tempos de La Boétie e Montaigne, a alienação é demasiado doce (como um refrigerante) e a liberdade demasiado amarga, porque está demasiado próxima da solidão. E da loucura (LA BOÉTIE, 2010).

A riqueza e a atualidade do texto de La Boétie residem nos dois principais aspectos tratados pelo autor: a alienação e a liberdade. Suas análises repousam sobre o estado de irracionalidade que leva as pessoas a uma servidão voluntária, à aceitação e à submissão aos mandos e desmandos de uma só pessoa, ou, como na atualidade, de um pequeno grupo que está a serviço de um modelo de sociedade que subjuga o conjunto das necessidades de toda uma população em detrimento de interesses e enriquecimentos pessoais. Frente à situação que estamos vivendo, não encontrei texto que melhor traduza a nossa condição contemporânea de servidão. Encontramos, no início da obra, esta passagem que mais parece um lamento, que foi de La Boétie, mas que poderia ser o nosso próprio lamento. Diz ele:

Digno de espanto, se bem que vulgaríssimo, e tão doloroso quanto impressionante, é ver milhões de homens a servir, miseravelmente curvados ao peso do jugo, esmagados não por uma força muito grande, mas aparentemente dominados e encantados apenas pelo nome de um só homem cujo poder não deveria assustá-los, visto que é um só, e cujas qualidades não deveriam prezar porque os trata desumana e cruelmente. Tal é a

fraqueza humana: temos frequentemente de nos curvar perante a força, somos obrigados a contemporizar, não podemos ser sempre os mais fortes. Se, portanto, uma nação é pela força da guerra obrigada a servir a um só, como a cidade de Atenas aos trinta tiranos, não nos espanta que ela se submeta; devemos antes lamentá-la; ou então, não nos espantarmos nem lamentarmos mas sofreremos com paciência e esperarmos que o futuro traga dias mais felizes (LA BOÉTIE, 2010).

Esse estado de sujeição que hoje não se dá pela força, mas, como anteriormente anunciado, está ligado, entre outros, ao modelo econômico neoliberal e à ideia do curto prazo que corrói o caráter, ao excesso de informação causa a paralisia analítica. Há uma força dominante nesses elementos – sobre o que não pairam dúvidas, mas, como diz La Boétie, se são poucos os que se encontram na submissão, é possível compreender que a luta pelo contrário é frágil, e pode acovardar a pessoa, no entanto, como entender quando a submissão atinge a milhões? Para ele, essa servidão se torna um vício, uma doença difícil até mesmo de nomear.

Como não é covardia, poderá ser desprezo, poderá ser desdém? Quando vemos não já cem, não já mil homens, mas cem países, mil cidades e um milhão de homens submeterem-se a um só, todos eles servos e escravos, mesmo os mais favorecidos, que nome é que isto merece? Covardia? Ora todos os vícios têm naturalmente um limite além do qual não podem passar. Doi podem ter medo de um, ou até mesmo dez; mas se mil homens, se um milhão deles, se mil cidades não se defendem de um só, não pode ser por covardia. A covardia não vai tão longe, da mesma forma que a valentia também tem os seus limites: um só não escala uma fortaleza, não defronta um exército, não conquista um reino. Que vício monstruoso então é este que se quer merece o nome vil de covardia? Que a natureza nega ter criado, a que a língua se recusa nomear? (LA BOÉTIE, 2010).

A ideia de corresponsabilizar o indivíduo pela sua condição de dominação é um elemento do discurso da servidão que nos faz refletir, pois aceitar a dominação significa abdicar da liberdade. Em todos os tempos, as lutas, em sua essência, eram em favor da liberdade. Nos tempos de La Boétie, não havia os mecanismos tecnológicos de que dispomos hoje, tampouco os meios de comunicação e as redes sociais, elementos que consideramos como responsáveis por disseminar ideologias e converter massas. No entanto, sabiamente La Boétie conseguiu antever em seu tempo esses mecanismos ideológicos de entretenimento, que mantêm o povo distraído e alienado.

Atrair o pássaro com o apito ou o peixe com a isca do anzol é mais difícil que atrair o povo para a servidão, pois basta passar-lhes junto à boca um engodo insignificante. É espantoso como eles se deixam levar pelas cócegas. Os teatros, os jogos, as farsas, os espetáculos, as feras exóticas, as medalhas, os quadros e outras bugigangas eram para os povos antigos engodos da servidão, preço da liberdade, instrumentos da tirania. Deste meio, desta prática, destes engodos se serviam os tiranos para manterem os antigos súditos sob o jugo. Os povos, assim ludibriados, achavam bonitos estes passatempos, di vertiam-se com o vão prazer que lhes passava diante dos olhos e habituavam-se a servir com simplicidade igual, se bem que mais nociva, à das crianças

que aprendem a ler atraídas pelas figuras coloridas dos livros iluminados (LA BOÉTIE, 2010).

Com sabedoria e discernimento, La Boétie identifica esses mecanismos também utilizados pelos poderosos que rechaçam a cultura e que mantêm, pela distração alienante, as pessoas submissas aos interesses do poder. Basta hoje analisarmos o poder das agências de propaganda, especialistas em disseminar os ideais neoliberais, tomado como exemplos privatizações, que, na prática, significam o sucateamento dos bens públicos, em benefício da iniciativa privada, mas que conta com o apoio da população convencida dessa necessidade de privatizar, pois aceita o discurso da inoperância e do mau funcionamento desses bens enquanto públicos.

Sendo assim, o sentimento de servidão, de impotência e de submissão se torna, de fato, ou um vício ou uma patologia. Está implícito na submissão das massas a ignorância quanto à natureza humana e o entendimento da liberdade como qualidade natural do homem. Para La Boétie, os tiranos só se mantêm e chegam ao poder em razão dessa fragilidade humana. Para ele, um fato importante seria a atitude de “desejar”³⁷.

Que mais é preciso para possuir a liberdade além de simplesmente desejá-la, pondera La Boétie. Tal questionamento nos leva a constatar que, no Brasil, atualmente, estamos a um passo da insanidade. Como pode, em um país livre, que vive uma experiência democrática, vermos pessoas pelas ruas pedindo pela voltada ditadura militar? Como pode um povo que experimentou a liberdade, pedir pela submissão? Isso é algo racionalmente incompreensível, portanto, doença, vício e, por que não dizer, covardia, pois, para viver na democracia, é preciso coragem. Coragem de ser honesto, coragem para viver sem querer levar vantagem em tudo, coragem para ser bom, íntegro e decente e livre³⁸.

³⁷ Pondera La Boétie, quanto a condição de desejar: “são, pois, os povos que se deixam oprimir, que tudo fazem para serem esmagados, pois deixariam de ser no dia em que deixassem de servir. É o povo que se escraviza que se decapita que, podendo escolher entre ser livre e ser escravo, se decide pela falta de liberdade e prefere o jugo, é ele que aceita o seu mal, que o procura por todos os meios. Se fosse difícil recuperar a liberdade perdida, eu não insistiria mais; haverá coisa que o homem deva desejar com mais ardor do que o retorno à sua condição natural, deixar, digamos, a condição de alimária e voltar a ser homem? Mas não é essa ousadia o que eu exijo dele; limito-me a não lhe permitir que ele prefira não sei que segurança a uma vida livre. Que mais é preciso para possuir a liberdade do que simplesmente desejá-la?” (LA BOÉTIE, 2010).

³⁸ Quanto a condição natural da liberdade diz La Boétie (2010) “não importa verdadeiramente discutir se a liberdade é natural, prova do que esteja a ser a escravidão uma ofensa para quem a sofre e uma injúria à natureza que em tudo quanto faz é razoável. Não há dúvidas, pois, de que a liberdade é natural e que, pela mesma ordem e de idéias, todos nós nascemos não só senhores da nossa alforria, mas também com condições para a defendermos. Se acaso pusermos isso em dúvida e descermos tão baixo que não sejamos capazes de reconhecer qual o nosso direito e as nossas qualidades naturais, vou ter de vos tratar como mereceis e por os próprios animais a dar-vos lições e a ensinar-vos qual é vossa verdadeira natureza e condição”.

A pergunta que se coloca neste momento é o que podemos fazer para auxiliar o ser humano na compreensão da sua condição e natureza livres, para não termos que colocar como diz La Boétie, os animais a dar-lhes lições? Como provocar o entendimento de que somos senhores de nossa alforria e que temos em nós as condições para a defendermos? Considere-se o que disse La Boétie (2010):

É natural no homem o ser livre e o querer sê-lo; mas está igualmente na sua natureza ficar com certos hábitos que a educação lhe dá. Diga-se, pois, que acaba por ser natural tudo o que o homem obtém pela educação e pelo costume; mas da essência da sua natureza é o que lhe vem da mesma natureza pura e não alterada; assim, a primeira razão da servidão voluntária é o hábito. A primeira razão que leva os homens a servirem de boamente é o terem nascidos e sido criados na servidão.

Nesse aspecto, voltamos nossa atenção para um elemento apontado por La Boétie, que avalia a força de certos hábitos que são criados pela educação. Obviamente, ele se refere à educação natural, aquela recebida na família e na comunidade e que produz uma determinada cultura que determina hábitos, crenças e atitudes que refletem no cotidiano. No entanto, retomamos a reflexão sobre a educação e o importante papel que ela pode desempenhar, ajudando as pessoas na compreensão de quem realmente são da natureza e das potencialidades e possibilidades humanas para viver a liberdade. Martha Nussbaum e Amartya Sen,³⁹ debatem essa questão da liberdade na perspectiva das capacidades humanas. Entendem que o ser humano pode desenvolver certas capacidades, e que a educação tem papel preponderante nisso, para uma vida em liberdade que vale a pena ser vivida.

A partir daqui, retornamos ao nosso objetivo principal, qual seja o de analisar a questão das humanidades no contexto do Ensino Superior e suas implicações para a formação humana. Nesse sentido, o segundo capítulo abarcará um estudo sobre o “caminhar” das universidades, identificando em seus diferentes momentos de transformação como foi se constituindo o “espírito que as sustenta” e identificando nesses períodos o espaço das humanidades.

³⁹ Amartya Sen (2000), economista e Prêmio Nobel da Paz, autor, entre outros do Livro “*Desenvolvimento como liberdade*”, no qual aborda a questão das competências enquanto prerrogativa para o desenvolvimento na perspectiva da liberdade.

CAPÍTULO II: O “ESPÍRITO” DA UNIVERSIDADE: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, DA GÊNESE AOS DIAS ATUAIS

Privatizado

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, O pensamento, que só à humanidade pertence”.

Bertolt Brecht

Nossa tese tem como foco principal de estudo o papel das Humanidades nos espaços universitários. Como já evidenciado, essa é uma preocupação pessoal, advinda de nossas percepções do quanto essa área do conhecimento vem sendo negligenciada, perdendo espaço, sendo subjugada no campo da “inutilidade”. Vivenciamos essa realidade enquanto professora em uma universidade comunitária. Neste segundo capítulo, nosso principal objetivo é contextualizar a universidade enquanto espaço de formação, identificando os elementos centrais e constitutivos dessa instituição e a questão das Humanidades nesses ambientes.

Nesse sentido, nossa intencionalidade paira sobre o desejo de identificar qual é, ou qual deveria ser, o “espírito” da universidade como questão central, sendo que, além desse, pontuamos outras questões, tais como: qual é, ou quais são os elementos que caracterizam e justificam a existência dessa instituição? Em que contexto surgiu o modelo de universidade que conhecemos? Quais são as permanências, fins e objetivos que perpassam os séculos, dando um sentido de identidade às Instituições de Ensino Superior? E mais, teriam as universidades uma “missão”, uma “tarefa” da qual não podem e não devem se eximir, podendo ser essa missão/tarefa entendida como uma ação que não acontece em outro espaço, e que não pode ser feita com a mesma competência por outra instituição? Devem as universidades ter responsabilidades com relação às Humanidades? Porquê? Quais as implicações do bom ou mau trato dado às Humanidades na Educação Superior? Essas são as principais questões para as quais temos buscado algumas respostas.

Encontramos atualmente inúmeros estudos sobre a questão das universidades e o ensino que nelas é praticado. Esse não é necessariamente um tema novo, no entanto, especialmente frente à realidade que nos cerca, diante do tempo histórico em que estamos inseridos e das experiências que temos vivenciado as quais apontam para retrocessos existenciais no sentido ético moral, riscos concretos de retorno a formas autoritárias no âmbito do poder político e a conseqüente fragilização das experiências democráticas entendemos que se faz necessário,

como pesquisadores e educadores de nosso tempo, estabelecer uma reflexão crítica sobre as instituições de ensino na perspectiva de pensarmos o que queremos construir como sociedade, como humanidade.

Nossas vivências e experiências pessoais são a razão e a motivação principal na busca desse entendimento e no desafio de propor alguma alternativa para o panorama sombrio que nos envolve. Como professora na área de Humanas, temos vivenciado tempos difíceis na vida acadêmica, tanto internamente, em um contexto no qual os desencantos vão desde os direcionamentos dos processos pedagógicos até as formas de gestão, quanto externamente, quando temos que conviver com atitudes que exalam “ódio” e desprezo pelo conhecimento.

Atualmente, os professores que atuam, principalmente com as disciplinas das humanidades, ao invés de serem reconhecidos por seus conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos,⁴⁰ posto que estes são importantes para o desvelamento das ideologias e para o entendimento do contexto que nos cerca, têm sido vistos como vilões, alvo de acusações, taxados de comunistas, esquerdistas, alienadores da juventude, perigosos e disseminadores de conhecimentos infames e equivocados, sendo, em razão disso, desprezados, pois vive-se um tempo de superficialidades e banalidades e estes são conhecimentos que carregam em si um potencial desmistificador, os quais, pela sua própria natureza, “forçam” a uma reflexão, que por vezes desacomoda, e confronta as pessoas.

Nesses tempos de ideias, posicionamentos e argumentos fracos e infundados, de rivalidades e incapacidade para o diálogo, qualquer iniciativa que promova uma reflexão mais complexa se transforma em motivo para xingamentos, ofensas e humilhações. Tempos muito difíceis esses que vivemos, em que se tenta, pelo viés da educação, sufocar todas as possibilidades de promover a criticidade.

Na Educação, essa condição está muito bem caracterizada por meio de movimentos contrários à formação do pensamento autônomo, da criticidade, da reflexividade. Na prática, duas ações sinalizam para essa direção: a reforma do ensino médio⁴¹ e o Movimento Escola

⁴⁰ Certos regimes, ditos totalitários, acharam indispensável regular pela força o estudo das ciências, cujas conseqüências práticas poderiam abalar estes regimes. Ora, que vemos nós, com surpresa? Estes regimes não se ocupam, absolutamente, com as ciências "práticas", a física e a química, que continuam bem tranquilas. Mas as ciências totalmente inúteis, a história, a filosofia, os estudos literários, são justamente as favoritas dos regimes totalitários, que as abraçam até sufocá-las (CARPEAUX, s.d.).

⁴¹ Em artigo intitulado “O lugar das ciências humanas na ‘reforma’ do ensino médio”, encontramos a seguinte passagem, esclarecedora sobre a condição das ciências humanas no contexto dessa reforma do Ensino Médio (EM): “Na lei que altera significativamente a atual LDB, já mencionada na introdução deste texto, destacaremos três questões: 1ª–a obrigatoriedade, apenas, dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, para os três anos de E.M., ao mesmo tempo em que se delimitam em 1.800 horas como teto máximo destinado ao histórico conjunto de componentes curriculares presentes nos currículos neste nível de ensino; 2ª– a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento definidor dos demais componentes curriculares

sem Partido⁴², exemplos que comprovam a gravidade e a amplitude do neoconservadorismo que vem tomando conta do país.

No exato momento em que escrevo este texto, encontro-me impactada com as coisas que ouço e leio, faltam-me palavras para expressar o grau de perplexidade, frente o nível das discussões, que se estabeleceram neste momento, especialmente nas redes sociais. As pessoas exalam ódio, agressividade, insensatez e intolerância, umas contra as outras, diferentemente do que ocorre em outros países, onde a repugnância e o ódio são direcionados para o “estrangeiro”. Por aqui, a ira está disseminada entre os iguais, como diz Moysés (2018):

Tanto o extremismo na Europa quanto nos Estados Unidos se constrói na ideia do inimigo externo. Então, é o imigrante, é o refugiado, é aquele que vem de fora. Como existe uma islamofobia muito forte, é aquele que ameaça a identidade européia e norte-americana. No caso do Brasil, não temos essa ameaça externa, então o inimigo é interno.

Dessa forma, atualmente o povo brasileiro se comporta como se estivesse dividido em “duas facções inimigas”, que se movem em torno de um mesmo elemento, porém, com grupos em situações opostas. Esse elemento é basicamente o Partido dos Trabalhadores (PT) e o que ele representa, ou seja, há um grupo em defesa da continuidade das políticas outrora implementadas e outro que quer o fim dessas políticas e dos representantes delas, a qualquer preço. Esse não seria de fato um problema, pois, em uma sociedade democrática, concordar e discordar é direito dos cidadãos. No entanto, chama atenção a forma como tem se dado essas

obrigatórios; e 3ª – o fatiamento do currículo em itinerários formativos, a ser traçado pelos estudantes a partir das definições dos sistemas de ensino (...). Somado a isso, a compreensão dos proponentes desta reforma de que o E.M. é enciclopédico e enfadonho e precisa ser mais enxuto sinaliza para a simplificação da formação / escolarização neste nível de ensino. Assim, tudo aponta para a subalternização do lugar das C.H. nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico, o que terá implicações na precarização do trabalho docente e na formação básica plena e comum das juventudes, alterando a formação crítico-reflexiva que as levaria a entender as tramas sociais em que estão envolvidos na atualidade. A quem e a que servirá este movimento de subalternização e simplificação?” (SIMÕES, 2017, p. 53).

⁴² Sobre a origem e o sentido do Movimento Escola sem partido, trazemos o que escreve Lima (2018, p. 5-6): “O Escola sem Partido foi fundado em 2004, pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib que, atualmente, ocupa a função de coordenador, representante e colaborador do empreendimento. Inicialmente, o site recebeu a denominação de ONG ou movimento, mas recentemente tornou-se pessoa jurídica de direito privado, com registro no 1º Ofício de Notas, Registro Civil e Protesto, Títulos e Documentos e Pessoas Jurídicas do Distrito Federal, sob o número 3.542, com sede no SHN Quadra 01, Edifício Le Quartier, sala 1418, Brasília - DF, CEP 70701-000, com a denominação “Associação Escola sem Partido”. Nas atuações como representante, Nagib tem se manifestado de forma incisiva em defesa da legitimidade do Escola sem Partido, sobretudo, quando sua argumentação é confrontada por opositor desse movimento. Em suma, tais objetivos proclamados pelo Escola sem Partido visam a interferir diretamente na liberdade de escolha do professor, tanto em nível de conteúdo quanto ao que pode ou deve ser dito em sala de aula. Ou seja, nesses objetivos é visível a presença do advento disciplinar através da partição cartesiana dos fenômenos e positivista da ordem rígida. Nessa perspectiva, o professor é concebido por uma visão fragmentada de caráter disciplinar, como se seu ofício acadêmico fosse centrado unicamente na prática de persuadir o aluno a tornar-se seguidor de suas convicções. Por outro lado, o aluno é projetado como se fosse um sujeito passivo da doutrinação ideológica do professor e não tivesse nenhuma capacidade de filtrar ou opor as ideias transmitidas pelo professor”.

discordâncias, baseadas em ofensas, calúnias, difamações, xingamentos, ataques de caráter ético e moral, um total desrespeito, fazendo eclodir um sentimento de “ódio”. Esse ódio se espalha de tal forma que tudo aquilo que pode confrontar, desmistificar, quebrar paradigmas, desnudar ideologias, é odiado. Nesse contexto, especialmente os conhecimentos históricos são odiados, questionados, desrespeitados, desprezados, desconsiderados, desacreditados. Há um ódio ao conhecimento, por consequência, àqueles que o promovem.

Essas atitudes apontam para o florescimento de sentimentos que estiveram sufocados, quando um desses grupos não se sentia representado politicamente, e, portanto, desencorajado em manifestar seus pensamentos e sentimentos. No entanto, como diz Nussbaum (2012a, p. 207), “las sociedades seleccionan de modo ubicuo ciertos grupos e individuos para considerarlos vergonzosos, marcándolos como ‘anormales’ y exigiendo que se son rojen por lo que son y por quienes son”. Assim, ao sentirem-se respaldadas, sentindo-se seguras, encorajam-se a expressar suas ideias iradas de desprezo e repugnância, canalizadas para aqueles que nesse momento representam os “anormais”. Os “selecionados” são: mulheres, gays, negros, índios e pobres.

Nos interessa identificar quem são essas pessoas que aceitam e defendem o fascismo como possibilidade de organização social e política. Afinal, quem são as pessoas que se deixam “influenciar” pelo ódio fascista? Seriam os analfabetos? Os pobres? Os favelados? Os sem-terra? Ou seja, quem é “essa gente” que comumente é acusada de ser o “problema social” no Brasil? Talvez, entre esses, também encontremos alguns simpatizantes, porém, na verdade, há, como expusemos na introdução desta tese, ao citar Ortega y Gasset (2001), um novo tipo humano, qual seja, o “novo bárbaro”.

Retomamos, desse ponto, o nosso problema inicial, quando indagávamos sobre o que tem sido feito nas universidades *com e no* campo das Humanidades.⁴³ E seguimos ponderando: qual é a razão de ser de uma Educação Superior que produz, potencializa ou simplesmente corrobora com pessoas de um perfil humano tendencioso as ideias fascistas? Para onde caminham as universidades e aqueles que delas saem?

A realidade vivenciada nos mostra qual é o perfil de homem que tem sido formado pelas universidades, qual seja pessoas tecnicamente preparadas, mas desumanizadas, sinalizando,

⁴³ Nessa direção, vale considerar o que diz Carpeaux (s.d.), quanto ao empobrecimento cultural em nossas universidades. Diz ele: “Os edifícios das universidades resistem ainda, e neles trabalha-se muito, demais, às vezes, mas o edifício do espírito, esta catedral invisível, está ameaçado de cair em ruínas. Em tempos mais felizes a sueca Ellen Key dizia com sutileza: “Cultura é o que nos resta depois de termos esquecido tudo quanto aprendemos”. E, deste modo, somos riquíssimos de saber e mendigos de cultura. Hoje em dia Herbert George Wells pode dizer: *We are entered in a race between education and catastrophe* (Entramos numa corrida entre educação e catástrofe). Aí está a questão da Universidade”.

com clareza, que, de fato, estamos no meio de uma corrida entre a educação e a catástrofe, ou, visto de outro modo, entre a educação e a barbárie. Para Magalhães (2006, p. 13), “a educação superior está a viver uma identidade esquizoide: educação terciária, pós-secundária, educação fundada na investigação, educação vocacional etc.” Por isso, a reflexão sobre quais são as responsabilidades da universidade e do ensino que nelas se pratica, especialmente nesse contexto histórico, é primordial.

Se assim se apresenta a realidade, a pergunta – quase que óbvia – a se fazer é: onde foi que a Educação Superior se perdeu e o que foi perdido por essas instituições?

Não é possível imaginar que outra geração de pessoas, que outro perfil de cidadãos, possa ser formado em nossas universidades se essas instituições não considerarem a importância de se desenvolver um espírito humanitário, o qual é antes e acima de tudo um espírito anti utilitário, desinteressado, reflexivo, crítico e empático.

Não queremos dizer que as universidades devem abandonar a formação profissional, mas entendemos que se faz necessário reconsiderar aspectos que conduzam a um tipo de formação que possibilite elevar o ser humano para um nível, culturalmente falando, que transcenda os interesses meramente técnicos. Compreendemos, nesse sentido, que nesse processo formativo é necessário, diríamos até imprescindível, pensar formas de vida menos pragmáticas e mais humanizadas. Sendo assim: “Es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la Universidad” (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 5).

A cultura, as ideias vivas, deveriam “ser” a universidade, o que nos leva a ponderar: isso pressupõe o que já foi e não é mais? (ORTEGA Y GASSET, 2001). Nesse sentido, vamos estabelecer, na sequência, uma análise dos caminhos percorridos pela universidade e qual foi o “espírito” que as animou desde as origens aos dias atuais.

2.1 O espírito da universidade no contexto da medievalidade: “a gênese”

*A corrente impetuosa é chamada de violenta
Mas o leito do rio que a contem. Ninguém chama de violento.
A tempestade que faz dobrar as bétulas
E tida como violenta E a tempestade que faz dobrar os dorsos dos operários na rua?*
Bertolt Brecht

As universidades que se desenvolveram em território americano, e por consequência no Brasil, são de origem europeia. Carregam, portanto, na sua estrutura de base, os princípios, a herança, a essência, o germe da criação e o mesmo espírito daquelas. Obviamente, ao longo da história, passaram por verdadeiras metamorfoses. Da mesma forma, essas instituições se diferenciam sobremaneira entre si, especialmente em razão de sua natureza (pública, privada ou comunitária). No entanto, há um conjunto de elementos que se mantêm, apesar das mudanças e das diferenças, o que torna possível se reconhecer em cada uma delas características que lhes garantem um elo de pertencimento à mesma categoria institucional, a partir de elementos que são exclusivos das universidades, podemos citar em especial: a figura do reitor, a presença de professores mestres e doutores, uma comunidade científica de pesquisadores, os diplomas, os rituais de colação de grau, a submissão ao controle de normas e diretrizes curriculares e a um mesmo sistema de avaliação de cursos, enfim, mesmo completamente diferentes em alguns aspectos, há elementos comuns que lhes garantem esse caráter institucional.

Convém considerar que não foram esses os únicos nem os primeiros modelos de academia que existiram. Não foram as tradicionais universidades que propuseram tratar das questões acerca do conhecimento e do pensamento, em primeira instância, tampouco foi esse um fenômeno exclusivo do Ocidente. No Oriente, podemos citar como exemplo a famosa Academia de Gundishapur⁴⁴ (séc. VI e VII), estabelecida na Pérsia (atual Irã), a qual se tornou um ícone da medicina, mas que também se ocupava de ensinar aqueles estudantes sobre filosofia e outras disciplinas.

Na Antiguidade, podemos citar o Museu de Alexandria⁴⁵ e a Academia de Platão⁴⁶ como espaços precursores do que viria a ser as universidades medievais.

⁴⁴ A Academia de Gondishapur (Persa, Farhangestân-e Gondišâpur), também conhecida como Universidade Gondishapur (Dânešgâh-e Jondišapur), era um dos três centros de educação sasânianos (Ctesiphon, Resaina, Gundeshapur) e academia de aprendizagem na cidade de Gundeshapur, Irã durante a antiguidade tardia, o centro intelectual do Império Sasaniano. Oferecia educação e treinamento em medicina, filosofia, teologia e ciência. A faculdade era versada em tradições persas. De acordo com a Cambridge History of Iran, foi o mais importante centro médico do mundo antigo durante os séculos VI e VII. Sob a dinastia Pahlavi, a herança de Gondeshapur foi comemorada pela fundação da Universidade Jondishapur e sua instituição gêmea Jondishapur University of Medical Sciences, perto da cidade de Ahvaz em 1955. Após a revolução de 1979, a Universidade Jondishapur foi renomeada para Shahid Chamran University of Ahvaz. Em 1981, em homenagem a Mostafa Chamran, foi renomeado novamente como Universidade de Ciências Médicas de Ahvaz Jundishapur recentemente (WIKIPÉDIA, s. d.).

⁴⁵ A Biblioteca de Alexandria foi uma das mais importantes bibliotecas do mundo antigo, uma das mais importantes bibliotecas da História e a mais famosa biblioteca da África, e talvez a sua mais importante. Por séculos, essa biblioteca preservou conhecimentos de várias áreas e de distintos povos, dos quais muitos foram destruídos e perdidos devido à destruição dos seus acervos. Em conjunto com a biblioteca estava o Museu, que, na época, atuava como uma espécie de universidade onde reuniu alguns dos mais importantes célebres cientistas gregos antigos. Por alguns séculos, Alexandria foi a capital intelectual do Mediterrâneo. Disponível em: <eguindopassoshistoria.blogspot.com/2014/05/a-biblioteca-e-o-museu-de-alexandria.html>. Acesso em: 01 out. 2018.

⁴⁶ A Academia de Platão (também chamada de Academia Platônica, Academia de Atenas ou Academia Antiga) é

Nesses espaços, já havia o que denominamos de “espírito” da universidade, qual seja o desenvolvimento do pensamento livre e esclarecido, como premissas para um elevando nível de compreensão e de saberes para superação do senso comum. Foi o germe do que viria a ser a universidade.

Os gregos foram aqueles que mais influenciaram a cultura e os costumes dos povos ocidentais. Na Grécia antiga, aconteceu algo de extraordinário em relação ao desenvolvimento do conhecimento, do pensamento, que perduraria por todos os tempos vindouros. Foi lá, conforme já assinalado nos escritos iniciais desta tese, que se iniciou o que, em nosso entendimento, representa o sentido de uma formação humana. É da antiga Grécia que ainda sopram os ventos que nos levam a acreditar que uma formação humanista é possível e que formas de pensamento mais elaboradas podem ser construídas. Foi na antiguidade que Sócrates desenvolveu um método de ensino que desde então esteve presente na base de todas as proposições para uma educação de caráter transformador e democrático, a qual objetiva o desenvolvimento do pensamento crítico. Esse “elemento socrático” é o que dá sentido e significado à formação, portanto, é esse o elemento que está subjacente ao “espírito das humanidades”, o qual deveria ser o elemento fundante da Educação Superior, justificando o “espírito da universidade”.

Naqueles tempos de Sócrates, já havia divergências quanto à concepção de educação / formação humana. Visivelmente, duas correntes ambíguas colocam a condição da formação humana em pólos opostos. Essa ambiguidade permanece até os dias atuais.

Assim, de um lado, tem-se um tipo de formação que tem por base a tradição, a continuidade, a reprodução da docilidade, da obediência, mantenedora do senso comum, disseminadora de conhecimentos básicos, utilitários, necessários apenas para viver. Essa educação normalmente está comprometida com o poder, sem base questionadora, sem reflexão, sem desenvolvimento do pensamento crítico. Do outro lado, tem-se uma educação com vistas à formação integral do sujeito, para além dos saberes úteis, mas uma educação que promova o despertar do pensamento autônomo, reflexivo, argumentativo e livre. Essa educação

uma academia fundada por Platão, aproximadamente em 384/383 a.C. nos jardins localizados no subúrbio de Atenas. Durante muito tempo, considerou-se a criação da Academia fora para ser uma associação religiosa consagrada às Musas, dado que as leis do Estado ateniense não contemplavam a possibilidade de um estabelecimento semelhante ao que Platão queria construir, assim o filósofo escolhe a única forma de abrir juridicamente e legalmente seu espaço: fez reconhecer sua Academia como comunidade consagrada ao culto das Musas de Apolo. [1] no século XV... A Academia Platonica foi o nome assumido por um grupo de intelectuais humanistas reunido em Florença no século XV em torno de Marsilio Ficino, e patrocinado por Cosimo de' Medici. Nunca se estruturou formalmente, mas eles se consideravam sucessores da Academia de Platão da Grécia Antiga. Entre seus membros se contam Angelo Poliziano, Cristoforo Landino, Pico della Mirandola e Gentile de Becchi, que se dedicaram à tradução e estudo de textos clássicos.

normalmente não é bem vista pelas elites, tanto políticas quanto econômicas, pois tem uma característica de libertação.

Nussbaum (2010) utiliza-se da comédia *Las Nubes* de Aristófanes para elucidar o sentido Grego dessas duas concepções de educação.

A comédia evidencia os contrastes entre um tipo de educação tradicional e aquela que viria a ser chamada de a nova educação preconizada a partir do diálogo socrático. Na representatividade, são descritos os ideais de ser humano a serem formados a partir daqueles modelos.

O modelo representado pela educação tradicional é representado por um *Viejo e por um soldado rude*, formados por: “un régimen patriótico fuertemente disciplinad, con mucho que memorizar y sin demasiado espacio para el cuestionamiento” (NUSSBAUM, 2010, p. 19). O ideal de “homem” resultante dessa formação era assim descrito: “pecho amplio, lengua pequena, nalgas firmes y genitales pequenos (una virtude em aquellos días, símbolo de varonil autocontrol) (NUSSBAUM, 2010, p. 19).

Do outro lado, estava Sócrates, que “promete al joven que aprenderá a pensar de manera crítica sobre los Orígenes sociales de normas morales aparentemente eternas, a distinguir entre lo convencional y lo natural. Aprenderá a elaborar sus propios argumentos, libre de toda sujeción a autoridad” (NUSSBAUM, 2010, p. 19). Auxiliar as pessoas para que possam pensar de maneira crítica, desmistificando as leis morais que são colocadas como eternas, questioná-las, distinguido entre o que é convencional e o que é natural, elaborando seus próprios argumentos livres da sujeição de qualquer autoridade, é, em nosso entendimento, o que de mais democrático se pode fazer em educação. Essas ideias de Sócrates e o modelo de educação proposto representavam sinais de subversão criminosa, como de fato fora considerado à época e que resultou na execução do filósofo.

Essa educação, subversiva, foi interpretada pelos conservadores como um perigo eminente. Diziam eles: “la nueva educación arruinará el autocontrol viril, convertirá a los jóvenes en rebeldes obsesionados por el sexo y destruirá la ciudad” (NUSSBAUM, 2010, p. 20). Esses eram os “medos”, os receios provocados pela nova educação. Por isso, Sócrates precisou ser detido. Desde aqueles tempos, enfrentar alguém que pense por si mesmo, de maneira crítica e reflexiva, tem sido um problema, tarefa para a qual especialmente os poderosos não têm disposição, tal é o dilema que acompanha os modelos de educação desde então. E, nesse contexto, é salutar que compreendamos que não é de todos o desejo de uma educação socrática, ao contrário, normalmente “Nuestros debates sobre los currículos revelan la misma nostalgia por una época más obediente, más regulamentada: la misma desconfianza

frente al pensamiento nuevo e independiente expressada en la brillante descripción de Aristófanes” (NUSSBAUM, 2010, p. 20).

O ideal de sujeito passivo, obediente e sem capacidade argumentativa tem povoado o imaginário daqueles que desejam uma sociedade subserviente e constitui-se em um modelo mais aceitável, de fácil gerenciamento, monitoramento e trato.

Desde então, até a idade média, configura-se a educação fundamental, em moldes semelhantes ao que conhecemos hoje. Os imperadores romanos, povo que absorveu a cultura grega, logo compreenderam a “utilidade” da educação como forma de controle, alienação e adestramento do povo. O objetivo principal da educação era fornecer os funcionários para o Estado, sendo assim, o surgimento de uma educação “pública”, estatal, se deu nesse período durante o governo do Imperador Juliano (362), quando este passou a interferir diretamente na escolha dos professores, consciente do importante papel da educação e da atuação desses educadores e, assim, “o ensino a cargo do Estado surgiu pela primeira vez na história da humanidade” (PONCE, 2001, p. 78).

A educação a serviço do Estado transformou os professores em uma nova modalidade de “soldados” a serviço do poder, conforme descreve Ponce (2001, p. 80): “o corpo de professores é um regimento que defende, como o militar, os interesses do Estado, e que caminha com ele ao mesmo tempo”. Como se percebe, ficara já bem distante o ideal socrático de educação.

Essa concepção de educação, controlada e a serviço do Estado, em contraposição àquela educação Ilustrada em *Las Nubes* de Aristófanes, se constitui em um paradigma ainda vigente nos dias atuais e repercutiu fortemente em relação ao que mais tarde viria a ser as universidades medievais, especialmente no que se refere ao controle que, no caso, não estaria nas mãos do Estado, mas da Igreja. Não encontramos na base original dessas instituições uma preocupação com relação à formação no sentido que temos apontado nesta tese, o qual se assenta no cultivo da intelectualidade e do aprimoramento do espírito. Ao contrário, sua origem esteve intrinsecamente ligada às necessidades e às finalidades econômicas em consonância com os interesses da insipiente burguesia que começava a buscar sua inserção naquele contexto social econômico.

Nos tempos medievais, basicamente toda a produção era artesanal, devido à rusticidade da tecnologia da época. Por conta disso, o “artesão” era uma peça importante na engrenagem social. Quando lentas, mas permanentes, mudanças sociais começam a acontecer, esses artesãos se organizam em assembleias e corporações. Eis aí o germe das universidades:

A palavra Universidade – *universitas* – era empregada na Idade Média para designar qualquer assembleia corporativa, fosse ela de sapateiros ou de carpinteiros. Nunca era empregada em um sentido absoluto, de modo que a expressão universidade de bolonha, por exemplo, era apenas uma abreviação cômoda da expressão Universidade dos Mestres e Estudantes de Bolonha (PONCE, 2001, p. 97).

A burguesia representava, naquele contexto histórico, uma nova estrutura social, a qual ainda não tinha consciência de si mesma enquanto classe, mas começava a buscar o seu espaço e participação social. Mesmo de forma inconsciente, ao menos inicialmente e sem que as ações tivessem o caráter de uma luta de classes, a burguesia foi desenvolvendo algumas estratégias para libertar-se do jugo a que estava submetida em relação aos senhores feudais. Nesse sentido, objetivamente, ocorreram algumas conquistas, sendo a principal delas a concessão pelos senhores feudais das “cartas”. Sobre elas, assim escreve Ponce (2001, p. 96):

Associados em corporações de ajuda mútua, os burgueses massacraram alguns senhores feudais, religiosos e leigos. (...) o senhor feudal outorgou, então, uma *carta* à cidade, limitando dessa forma o seu próprio poder. O que essa carta tinha de essencial era o seguinte: o senhor deixava de impor tributos e multas ao seu capricho, comprometendo-se a estabelecer e a respeitar um código tarifário. Os colonos, por sua vez, conseguiram obter *cartas de franquia* semelhantes; o mesmo acontecendo também com os servos. E, dessa forma, *os camponeses e os burgueses compraram ao senhor feudal o poder absoluto que até aquela época este exercia sobre os seus bens.*

A burguesia, mesmo sem a consciência de classe em si, na fase inicial de sua constituição, tem suas primeiras manifestações reivindicatórias, o que, para a época, caracterizava uma força revolucionária. E, de fato, era questão de tempo para que a burguesia assumisse o papel de protagonista no âmbito social, político e econômico. Nesse processo inicial, ela começa a exigir sua parte na instrução e, assim, as antigas escolas dos mosteiros são substituídas pelas escolas catedralísticas, as quais se constituem como o germe das futuras universidades, pois “a fundação das universidades equivaleu à outorga de uma nova carta de franquia à burguesia” (PONCE, 2001, p. 97), uma vez que essas passam a representar a perspectiva de uma maior participação e ascensão social.

Pode-se extrair desse processo inicial a primeira ideia acerca das características que permeiam as universidades desde sua origem, qual seja a de ser as primeiras organizações em torno do conhecimento. Após a experiência grega, acontecem em “*íntima relação com interesses econômicos*”, sendo que somente mais tarde a universidade medieval adquire um caráter de saber desinteressado. Segundo Ponce (2001, p. 101):

A riqueza dos comerciantes e dos industriais estava criando agora nas universidades medievais um clima adequado para o aparecimento dos *doutores*, da mesma forma

que, muito tempo antes, no século V a. C., em Atenas, tinha feito surgir os *sofistas* e, mais tarde, já em Roma, os *retores*. De fato, era a riqueza dos comerciantes e dos artesãos que dominava as universidades. Todos os seus membros, dos estudantes ao reitor, eram ricos.

Foram as universidades que permitiram à burguesia obter vantagens e ocupar espaços privilegiados naquela sociedade medieval, antes destinados apenas à nobreza e ao clero. Dessa forma, podemos extrair desse contexto o segundo elemento presente nas universidades desde a sua criação, qual seja o fato de esta ser um “*mecanismo de ascensão social*”, de tal forma que:

A conquista de um título universitário elevava o burguês quase ao nível da nobreza, e desde o momento em que ostentava orgulhosamente os signos da dignidade doutoral – a borla, o capelo, o anel e o livro – ele já começava a ser encarado como nobre; tinha privilégio nos processos de precedência no passo (PONCE, 2001, p. 99).

A idade média é conhecida como um tempo de restrições ao pensamento livre, tempo das perseguições, do domínio da Igreja católica, com a imposição dos dogmas e a consequente condenação dos discordantes, os heréticos, aos quais era imposta a morte em fogueiras, como pena máxima. Foi um período intermediário, entre a antiguidade clássica e a modernidade. Para alguns historiadores, representou um tempo de interrupção no avanço do pensamento que havia se iniciado na antiguidade, e, por isso mesmo, um tempo marcado pela superstição e ignorância, além da barbárie. A Igreja católica tratou de manter sob seu controle essas instituições, sendo assim: “As igrejas e os reis trataram de ter as universidades sob sua influência (...) a faculdade de Teologia foi colocada à testa das universidades. Os estatutos de 1317 prescreviam que o Reitor da Universidade de Bolonha devia ser um eclesiástico erudito, solteiro e usar batina” (PONCE, 2001, p. 100).

Por mais contraditório e paradoxo que possa parecer, apesar de a igreja colocar sob sua tutela as universidades, despontava naquelas instituições uma condição única, um pequeno germe do “elemento socrático”, que encontrava nelas um espaço para brotar e com isso as universidades se constituíram como uma instituição à parte daquele contexto. Apesar das privações, perseguições e controle do conhecimento e da liberdade de expressão nas universidades, havia um espaço de liberdade, algo que em nenhum outro lugar naquela sociedade era possível de acontecer, pois “ainda que nominalmente eclesiástica, a universidade era leiga no espírito” (PONCE, 2001, p. 100), quer dizer, em meio à ignorância quase generalizada e às superstições alimentadas pelo senso comum, as universidades representavam um oásis e talvez o único espaço em que era possível visualizar lampejos de liberdade, mesmo que relativa. Em que pese serem as escrituras sagradas a base daqueles estudos, nelas eram

possíveis discordâncias e concordâncias, sendo assim, era possível certo exercício mental reflexivo, pois o ensino tinha por base a leitura e a interpretação de textos acompanhados de debates e discussões, como nos diz Ponce (2001, p. 100):

Nos tempos em que afirmava orgulhosamente o seu poderio, a igreja dizia pela boca de Santo Agostinho: “creio para compreender (credo ut inteligan), mas depois, quando já começava a se sentir ameaçada, Abelardo inverteu a frase dizendo: “compreendo paracer”. Um tímido, mas inegável, esboço de racionalismo burguês assomava nessa frase, sem que o teólogo que a pronunciava tivesse, sem dúvida, a menor consciência disso.

O filme *Em nome de Deus*⁴⁷ conta a trajetória do professor Abelardo e pode ser uma ferramenta importante para a compreensão do que eram as universidades naquele momento histórico e do contexto fiscalizador e controlador exercido pela igreja. Apesar de todo o controle, as perseguições e a ignorância que atingiam a maior parte da população medieval, os estudos mantinham certa proximidade com os ideais greco-romanos, ao menos de forma propositiva, afinal, era aquele o referencial de educação que mais se aproximava ao que poderia vir a ser uma “Educação Superior”. Os estudos eram divididos em sete artes: o *Trivium* tratava da gramática, da retórica e da lógica e o *Quadrivium* tratava da aritmética, da geografia, da astronomia e da música. Percebe-se, nesse contexto, a presença de uma “cultura geral”. De acordo com Ortega y Gasset (2001, p. 4):

La Universidad medieval no investiga; se ocupa muy poco de profesión; todo es “cultura general” - teología, filosofía, “artes”. Pero eso que hoy llaman “cultura general” no lo era para la Edad Media; no era ornato de la mente o disciplina del carácter; era, por el contrario, el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia.

Encontramos nesse cenário o terceiro elemento a destacar como constitutivo e perene nas universidades, qual seja, o desenvolvimento com vistas a um conhecimento para *eleva o espírito, considerando o ser humano na sua totalidade*, que se distanciava daquela visão

⁴⁷*Em nome de Deus* foi lançado em 1988, tem direção de Cliver Donner. O filme se passa na França no século 18, um romance histórico baseado em fatos reais mostra a Igreja Católica numa época em que os dogmas eram a base para a cristandade. “Pedro Abelardo (1079-1142) foi um filósofo escolástico francês, um teólogo e grande lógico. É considerado um dos maiores e mais ousados pensadores do século XII. Ficou conhecido do público por sua vida pessoal e o relacionamento com Heloísa de Paráclito, de que fala em sua História das Minhas Calamidades. Conhecido por suas teorias polêmicas que chegou a ser acusado de praticar heresia e é nesse momento que Abelardo é convidado para dar aulas na escola de Notre Dame, primeira universidade livre da França, onde conhece Heloísa (1100-1164), uma nobre garota por quem ele vive um amor proibido pela igreja porque Abelardo é um teólogo e tem seus votos com o celibato. Disponível em: <apiroenanquim.blogspot.com/2013/04/breve-resumo-do-filme-em-nome-de-deus_18.html>. Acesso em: 01 jun. 2019.

pragmática e utilitarista da escolástica respeitando as limitações da época.

No entanto, contraditoriamente, há um quarto aspecto a destacar com relação às instituições de Ensino Superior. Trata-se do *caráter elitista, classista e seletivo*, que, como pode-se perceber, esteve presente desde a origem dessa instituição. O “simples fato de que o ensino era pago indica bem qual a espécie de alunos que frequentavam a universidade” (PONCE, 2001, p. 100), e essa condição de “compra” do conhecimento garantia, à época, uma liberdade e autonomia aos estudantes como uma condição única e exclusiva daqueles espaços, prenúncios de uma educação mais liberal desfocando o professor como centro do processo⁴⁸.

Essa “liberdade” e poder estudantil se justificam na medida em que se compreende que a burguesia, desde sua origem, entende que o poder econômico se coloca acima do conhecimento, como ainda o faz nos dias atuais. Elemento próprio do pensamento burguês, essa ideia de que com o dinheiro tudo é possível e de que aqueles que detêm poder econômico têm o direito de comandar e colocar sob sua tutela todos os demais, subjugando e inferiorizando-os, sejam trabalhadores, sejam intelectuais. Essa condição fica ainda mais evidente quando Ponce nos auxilia a identificar o “tipo” de aluno que frequentava essas instituições e quais eram suas concepções, visão de mundo e de classe. Vejamos quem era esse aluno:

Vagabundo – o goliardo – que, juntamente com os soldados, constituiu o terror das tavernas e dos pomares (...). Um hino da época, de caráter blasfemo, muito popular entre os estudantes ingleses, ressaltava muito claramente o caráter da classe a que pertencia o estudante medieval: “Deus, tu hás criado os camponeses para *servirem aos cavaleiros estudantes*, que puseste em nós o *ódio a eles*, deixa-nos viver às expensas do seu trabalho, aproveitar de suas mulheres e matá-los por fim; pelo nosso senhor Baco, que bebe e levanta o seu copo, pelos séculos dos séculos, amém” (PONCE, 2001, p. 103).

Esse perfil de aluno ilustra o caráter repugnante da burguesia em relação às classes sociais menos favorecidas. Nesse sentido, ponderamos: o que mudou dessa concepção daqueles tempos até hoje? Com relação ao acesso a Educação Superior, reconhecemos que, no decorrer da história, na Modernidade, à medida que as universidades passaram a integrar-se ao desenvolvimento das nações, os estados criaram as universidades públicas e estas ampliaram o número de ingressantes na Educação Superior.

⁴⁸ Vejamos o que diz Ponce sobre essa relação professor-aluno nas origens da universidade: “Não só eram os estudantes que determinavam quando deviam ter início às aulas, qual deveria ser a sua duração etc. Como também o próprio grupo governante só tinha poderes delegados. Os estudantes fiscalizavam os seus professores de um modo que espantaria os anti-reformistas de hoje, que querem volver ao reinado da toga e do capelo: se o doutor pulava um parágrafo do livro que estava comentando, os alunos o multavam, e o mesmo acontecia quando ele procurava se eximir de esclarecer uma dificuldade, alegando que isso seria feito mais tarde, ou quando insistia em demasia a respeito de outros desenvolvimentos” (PONCE, 2001, p. 99).

No caso brasileiro, ressalta-se as ações mais polêmicas na busca dessa equidade, quais sejam: a “lei de cotas”⁴⁹ e o Programa Prouni⁵⁰, os quais representam a tentativa de ampliar o acesso a Educação Superior àquelas pessoas historicamente excluídas desses espaços. Infelizmente, a maior parte dos alunos que acessam as grandes universidades públicas estaduais e federais são oriundos da elite econômica, ou seja, são aqueles que conseguem pagar bons colégios particulares para dar conta das provas de vestibular. Por isso, pode-se dizer que historicamente a universidade se constituiu como uma instituição hierárquica e excludente, voltada para as classes de melhor posição social e poder aquisitivo elevado, pois a ela teve acesso, desde a sua origem, um tipo de aluno – com algumas exceções – que, pela sua condição sócio econômica, via com desprezo os menos favorecidos, postura que se origina de um modelo socioeconômico excludente, que proporcionou o desenvolvimento de uma classe social dominante, defensora de seus próprios interesses, materialistas e individualistas.

Quando ventos de mudança atingiram a Europa e o antigo regime feudal foi sendo substituído pelas monarquias, mudanças passaram a acontecer. Com a ascensão da burguesia, as relações com as universidades também mudaram e a exigência de que o reitor fosse clérigo caiu em desuso. Os interesses intelectuais, que a princípio eram exclusivamente religiosos, passaram a ser filosóficos e lógicos, e representavam sinais dos “novos tempos” aos quais não ficaram imunes as universidades.

Ao longo desse breve relato da origem da universidade, elencamos quatro elementos, quais sejam: a) íntima relação com interesses econômicos; b) caráter elitista, classista e seletivo; c) “garantia” de ascensão social; d) conhecimento para elevar o espírito, considerando o ser humano na sua totalidade. Entendemos que são esses os mais marcantes traços na constituição da educação superior, que, ao longo da história, permaneceram vivos no interior das universidades, seja como continuidade, seja como objeto de luta no contexto das contradições que envolvem esse nível de ensino.

Nem mesmo as radicais alternâncias pelas quais passou o mundo na modernidade foram

⁴⁹ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Art. 1º - As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

⁵⁰ Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - Prouni, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

capazes de promover mudanças radicais no sentido do que se faz nas universidades. No atual contexto, no entanto, muitas são as preocupações e dúvidas quanto ao “espírito” que move essas instituições: estariam elas mais preocupadas com projetos de desenvolvimento econômico ou com projetos de desenvolvimento humano? Qual é o papel que lhes cabe nesse atual contexto histórico? Seguimos nossa análise contextualizando a universidade, da modernidade aos dias atuais.

2.2 Da modernidade aos dias atuais: entre o espírito clássico e o utilitário

A Modernidade caracteriza-se por ser um tempo marcado por profundas e radicais mudanças na mentalidade no comportamento humano, onde “ As principais características do projeto moderno são a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais em proveito dos homens e a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, garantiria à sociedade um futuro melhor” (GOERGEN, 2001, p. 12-13). Um tempo de ruptura dos antigos preceitos feudais para uma nova ordem social, política, econômica e cultural, ou seja, “o projeto moderno, sintetiza-se pela fé na racionalidade e no progresso (GOERGEN, 2001, p. 12-13).

Os movimentos que alavancaram essa onda de mudanças foram inicialmente o Humanismo e o Renascimento, e, mais tarde, o Iluminismo. Pontuamos, no capítulo anterior, que a cultura grega pode ser considerada como aquela que mais influenciou o mundo ocidental, pois é fato que foi o “renascer” daquela cultura, daquele pensamento que esteve na base da construção dos novos tempos, e, portanto, “o projeto moderno busca instaurar a união inédita entre razão e liberdade” (GOERGEN, 2001, p. 15).

O desejo de libertar-se do dogmatismo religioso juntamente com o desejo de livre comércio da burguesia impulsionou esse novo ciclo da história, que inaugura esse novo tempo de domínio da razão em detrimento aos princípios da metafísica, uma vez que “os humanistas, da mesma forma que os sofistas, provinham desse movimento de libertação que acompanha habitualmente o comércio florescente; da mesma forma que os sofistas e os humanistas defendiam também o direito à razão, contra as exigências do ensino dogmático (PONCE, 2001, p. 115). Nesse sentido, esse período se caracteriza pela busca de certa autonomia de pensamento e implica o conseqüente rompimento com a escolástica, o que forma, naquele momento, os principais movimentos para a construção do que veio a ser o pensamento moderno.

Esse tempo conhecido como Modernidade foi assinalado por um conjunto de transformações, entre as quais as de maior impacto relacionam-se à ruptura do sistema feudal e

ao conseqüente desenvolvimento do capitalismo; ao absolutismo monárquico em substituição aos poderes dos senhores feudais e conseqüentemente à formação dos Estados Nacionais; à ascensão e à afirmação da burguesia como classe dominante; e ao desenvolvimento do mercantilismo, tendo como desdobramento as grandes navegações e a inserção do “novo mundo” na História oficial europeia; e ainda ao impacto sobre a liberdade de pensamento. Nesse sentido, a reforma protestante impactou a produção intelectual juntamente com a invenção da imprensa, tendo conseqüências econômicas uma significativa transformação social. Assim, se materializam a revolução industrial e os avanços da ciência e da tecnologia em nome de um progresso que representava o apogeu da civilidade e avanço da humanidade. Dessa forma, “com o progresso colocado como novo *telos* da história, ‘modernidade’ adquire status messiânico que gera a visão de um futuro glorioso no qual se esgota todo o sentido do passado” (GOREGEN, 2001, p. 14).

Essa nova mentalidade moderna foi impulsionada pela crescente e consistente produção teórica, a partir das ideias de pensadores da época, os quais buscavam refletir filosoficamente acerca dos conhecimentos. Uma riqueza intelectual, que vai do desde o século XIII ao século XVIII⁵¹, em uma ascendência produtiva, na qual floresceram novas ideias que transformaram o mundo. Muitos intelectuais do início desses novos tempos foram martirizados, pois a Igreja empenhou-se de forma muito expressiva para conter esse movimento, perseguindo esses intelectuais, taxando-os como heréticos e mesmo os condenando à morte na fogueira, como foi o caso de Giordano Bruno.

Foram séculos que representaram uma verdadeira revolução no campo intelectual. Foi por meio dessas novas ideias e teorias que a vida se transformou, que a “modernidade” se

⁵¹Para que se tenha uma ideia do significado dessa exuberante produção científica e intelectual, elencamos alguns dos principais nomes que impõem esse processo revolucionário e transformador da vida humana. São eles e suas obras mais significativas: Roger Bacon (1214-1294), impulsionou o método científico propondo os passos a observação, hipótese, experimentação e necessidade de verificação independente; Nicolau Copérnico (1473-1543) e a obra *Da revolução de esferas celestes*; Leonardo da Vinci (1452-1519), um gênio em potencial, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico; Michel de Montaigne (1523-1592) e a obra *Ensaio*; Nicolau Maquiavel (1469-1527), que escreveu *O Príncipe*; Jean Bodin (1530-1596) e *A República*; Francis Bacon (1561-1626) e a obra *Novum Organum*; Galileu Galilei (1564-1642), que foi físico, matemático, astrônomo e filósofo e defendeu a teoria heliocêntrica, sendo considerado “Pai da Física e da Ciência Moderna”, René Descartes (1596-1650) e a obra *O discurso sobre o método*; Thomas Hobbes (1588-1679), que escreveu *Leviatã*; John Locke (1632-1704) e suas principais obras: *Cartas sobre a tolerância*, *Dois tratados sobre o governo*, *Pensamentos sobre a educação*; Isaac Newton (1643-1727), cuja principal obra foi *Princípios matemáticos da filosofia natural*; David Hume (1711-1776), e a obra *Investigação acerca do entendimento humano*; Adam Smith (1723-1790) e a obra *Ensaio sobre a riqueza das nações*. Além desses, vale destacar os principais representantes do movimento Iluminista e suas principais obras: Montesquieu (1689-1755), e a obra *O Espírito das Leis*, Voltaire (1694-1778), que publicou, entre outros, as “cartas filosóficas”; Denis Diderot (1713-1784), que organizou a *Enciclopédia*; Rousseau (1712-1778), que escreveu o *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*, o *Contrato Social* e *Emílio ou da educação*; Immanuel Kant (1724-1804), que, dentre suas principais obras, publicou *Crítica da razão pura* e *Crítica da razão prática*.

constituiu. Essas ideias tiveram como características principais as seguintes questões: o Antropocentrismo e o Humanismo; a racionalidade científica com ênfase na valorização da natureza e da experimentação empírica, as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade que serviram de slogan para o movimento Iluminista que eclodiu na Revolução Francesa, e posteriormente na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do cidadão, com base principal na defesa da laicidade do ensino e da autonomia do Estado. Isso tudo sinaliza para um novo tempo, em que “a atitude contemplativa e passiva cede lugar à atividade racional que avança pelo mundo físico e social” (GOERGEN, 2001, p. 16).

Dessa forma, palavras como cidadania, democracia, república, direitos humanos, liberdade, passaram a compor um ideal de vida que, como já citado, com base na ideia de desenvolvimento e progresso passam a ter significado e a representar um modelo de vida a ser desenvolvido, resultante do alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico e de um pensamento racional uma vez que “A razão torna-se a nova força do homem pela qual o homem pode intervir no mundo natural e social. Além de ser um atributo do sujeito individual, a razão é alçada à capacidade de sujeito espécie de promover a emancipação do homem através da ciência e da tecnologia” (GOERGEN, 2001, p. 16-17).

Esse é, resumidamente, o cenário que constituiu os tempos modernos. Nesse contexto, por quais caminhos seguiram as universidades? Qual foi o “espírito” que as animou? Sob quais ou qual concepção de ensino/educação guiaram-se essas instituições?

Uma das principais consequências para as universidades, a partir das mudanças político/econômicas em curso, naquele momento, foi a forte ligação que se estabeleceu entre as universidades e o Estado-Nação. Segundo Magalhães (2006) forjava-se ali um importante projeto que alinhava Estados-Nação, burocracia e universidades, tendo ainda como processo mais amplo a substituição dos antigos vassalos por cidadãos. Esse autor refere esse processo a ideia da racionalização e burocratização, referindo-se ao pensamento Weberiano. Essa conjuntura seria responsável pelo desenvolvimento do que mais tarde viria a se constituir a “sociedade da qualificação”, onde a universidade se encarregaria de formar aqueles que ocupariam os postos mais elevados administrativamente⁵².

⁵² Nos escritos de Ponce (2001, p. 131), encontramos uma passagem que descreve perfeitamente e nos dá a exata medida da direção por onde se estruturaram as universidades e a educação superior pós-feudalismo. Diz ele: “Diderot (1713-1784) se dirigia a outra majestade, a Imperatriz Catarina da Rússia, e a aconselhava a respeito do “plano de uma Universidade, destinada a ministrar instrução para todos. “É bom que todos saibam ler, escrever e contar – dizia ele -, desde o Primeiro-Ministro ao mais humilde dos camponeses. E pouco mais adiante, depois de indagar porque a nobreza se havia oposto à instrução dos camponeses, respondia nestes termos; porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto”.

O espírito de classe burguês, aliado à nobreza, evidencia a segregação social que se manifestava a partir de um modelo de educação, que a nível superior que visa à formação do nobre intelectualizado e alguns profissionais especialmente bacharéis em Direito, médicos e engenheiros, necessários para o funcionamento burocrático do Estado. No entanto, “essa formação não constituía o coração da universidade, (...) a formação universitária era a da cultura clássica, seguida da pesquisa, primeiro relativa a essa cultura clássica e somente mais tarde relativa a ciência experimental” (TEIXEIRA, 1964, p. 1).

A dinâmica do mundo capitalista e os Estados Nação necessitavam, para seu funcionamento de novas habilidades, uma vez que a economia e os mercados se ampliavam. Os Estados Nacionais precisariam contar com uma elite de burocratas capazes de dar suporte a reis e rainhas que auxiliassem no funcionamento desses estados embriões. Era o liberalismo econômico que pedia passagem, e, com ele, o enriquecimento dos países centrais da Europa. No entanto, conforme dizia o próprio Diderot, era necessário ter cuidado com o tipo de ensino que se oportunizaria a essa ou àquela classe. Para alguns, melhor mesmo era o analfabetismo, pois, dessa forma, diminuía o risco de ações que promovessem o questionamento, o livre pensamento, o que poderia ser, a partir daquele ponto de vista, algo deveras perigoso. Sendo assim, a educação não poderia ser a mesma para todos. A respeito das saídas encontradas para dar conta da situação, diz Ponce (2001, p. 149):

Como estranhar, pois, que, ao lado das escolas industriais e superiores, destinadas a preparar os capatazes e os técnicos do exército industrial, a burguesia tenha reservado para os seus filhos outro tipo de ensino, inteiramente separado do trabalho, que considerava como o único tipo de ensino verdadeiramente digno das classes superiores?

Qual seria e onde deveria ser praticado esse conhecimento considerado verdadeiramente digno das classes superiores? Esse conhecimento, verdadeiramente digno, era justamente aquele revestido de uma cultura humanista. Nesse contexto, causava repulsa à classe dominante a ideia de que a cultura pudesse chegar às classes populares: “Não lançar às massas as flores da cultura, e reservar apenas para o homem das classes superiores o ‘completo desenvolvimento do espírito’” (PONCE, 2001, p. 202), assim diziam e pensavam eles.

Ao mesmo tempo em que é manifestado o desejo de domínio desse conhecimento “superior”, tal qual fazia a igreja católica na idade média, há o reconhecimento da existência de um saber que promove o “completo desenvolvimento do espírito”. Quem manteria sob controle e cuidado esse saber, de forma a impedi-lo de chegar às classes “inferiores”? As universidades, sem dúvida, uma vez que o saber se destinava à nobreza e aos filhos da alta burguesia. Dessa

forma, “o saber aplicado e utilitário era olhado com desdém e considerado um abastardamento dos objetivos da instituição” (TEIXEIRA, 1964, p. 1). Por isso, nesses espaços, prevalecia o culto do saber pelo saber, e, isolada e distanciada do mundo “real”, da vida cotidiana, a universidade perpetuava o seu caráter elitizante e segregador⁵³.

Apesar do caráter excludente, esse espaço de formação intelectual promoveu a ascensão de homens brilhantes, a formação dos pensadores clássicos, e suas produções servem de referência ainda nos dias atuais. Esses, porém, no contexto geral da sociedade, representavam um ideal de formação humana inatingível para as grandes massas. No entanto, mesmo reconhecendo o elemento segregador presente, veremos mais adiante que chegaremos ao ponto de sentir certo saudosismo em relação a esse tempo em que nas universidades formavam o Lettre, o gentleman e os clerics⁵⁴.

Naquele contexto, se percebe que o ideal de formação socrática ficara reduzido a pequena parcela da população. Os privilegiados, aqueles que como relatou Ponce, poderiam se dar ao luxo de iniciar-se no mundo do trabalho mais tardiamente. E o modelo da formação utilitarista, do homem prático, era direcionado à formação da mão de obra, quer fosse burocrática, quer prática⁵⁵.

A modernidade e a forma como o conhecimento é tratado nesse período evidenciam um dos pontos críticos em relação à educação. Nesse contexto, existe um saber clássico, que é o mais desejável, essencialmente humanista, capaz de auxiliar o ser humano na construção de sua própria humanidade, e que, por ser assim, é libertador, e, portanto, revolucionário em si mesmo, pois pode vir a transformar a natureza interna do homem. Esse conhecimento, visto como uma “jóia rara”, deveria se manter protegido por guardiões e somente a poucos escolhidos era

⁵³ O caminho que leva às universidades é, por isso mesmo, as altas posições governamentais impõem um tipo de instrução tão distante do trabalho produtivo que apenas se diferencia da que ministravam os jesuítas nos tempos do Rei Sol, uma instrução tão inacessível às grandes massas que só podem beneficiar-se dela aqueles que absolutamente não têm de se incomodar com o seu próprio sustento”. (...) quem são esses privilegiados, capazes de adquirir essa cultura que, por ser independente do trabalho produtivo, é considerada pelos teóricos da burguesia como a que caracteriza propriamente o “homem? Um inspetor francês de instrução pública vai-nos responder “o aluno que frequenta os nossos liceus é o que está em condições de esperar até os 22 anos para ganhar a vida” (PONCE, 2001, p. 149).

⁵⁴ A história das universidades é a história espiritual das nações. A França medieval é a Sorbonne, cujo enfraquecimento coincide com a fundação renascentista do Collège de France, e cujo prolongamento moderno é a Ecole Normale Supérieure. A Inglaterra, mais conservadora, é sempre Oxford e Cambridge. A Alemanha luterana é Wittemberg e Iena; a Alemanha moderna é Bonn e Berlim. As velhas universidades são de utilidade muito reduzida. Elas não fornecem homens práticos; formam o tipo ideal da nação: o lettré, o gentleman, o Gebildeter. Elas formam os homens que substituem, nos tempos modernos, o clero das universidades medievais. Elas formam os clerics (Carpeaux, s.d.).

⁵⁵ Essa ideia é plenamente evidenciada por Ponce (2001, p. 149): Os números e as abstrações, a Geometria e as suas deduções, as ciências naturais e a suas classificações, a História e os seus fenômenos, a Lógica e as suas leis não são mais do que parte do homem e do entendimento humano. As humanidades e a letras, por outro lado, são o próprio homem; eliminá-las da educação é como que eliminar o homem do próprio homem.

permitido o direito de conhecer. E que saber tão precioso era/é esse? As Humanidades são, portanto, reconhecidas como o saber “clássico”, a “cultura”, ou seja, como o conhecimento que não envelhece, mas que é adequado e necessário aos homens de todos os tempos e lugares. Foi esse o conhecimento que se manteve enclausurado nas universidades que se colocaram como protetoras e guardiãs. Nas palavras de Teixeira (1964, p. 3):

Até aí a missão da universidade era a da guarda e transmissão do saber, como condição para a ordem e a civilização. Eminentemente seletiva, orgulhava-se de poucos alunos e da alta qualidade dos seus intelectuais e eruditos. Era a casa do intelecto, a torre de marfim de uma cultura fora do tempo.

Esse espírito de guardião do saber clássico que a colocava numa condição de isolamento, como casa do intelecto ou a torre de marfim de uma cultura fora do tempo, passa a sofrer rupturas a partir do século XIX, a ponto de tornar-se quase irreconhecível no século seguinte, chegando à condição atual, na qual as universidades enfrentam um dilema de identidade e, não fosse a permanência de alguns rituais e nomenclaturas que lhes são próprios, talvez já nem pudessemos mais chamar algumas das atuais instituições de universidade.

2.2.1 O espírito da universidade na Pós-Modernidade

Em virtude da dinâmica da vida social e do crescente e constante avanço na área industrial, tecnológica e científica, paralelamente à intensa produção intelectual – que postulava novas ideologias – o mundo a partir do século XIX começa a ficar cada vez mais diversificado. Neste estudo, optamos pela utilização da terminologia “pós modernidade”, considerando, que o termo é utilizado para designar esse tempo novo, que sucede a modernidade, quando “são rejeitadas as grandes narrativas, as tradições epistemológicas, a centralidade do sujeito, a história como processo unidirecional, em permanente progresso” (GOERGEN, 2001, p. 76). Ou seja, nessa perspectiva a pós modernidade se caracteriza pelo momento em que o ser humano e a sociedade, passa por uma crise, sendo que nesse embate entre a Modernidade e a Pós modernidade, um dos temas centrais que repercute fortemente no campo das humanidades é a questão da ética, uma vez que: “os fundamentos das éticas tradicionais, teológicas ou deontológicas, desfizeram-se no ar e em seu lugar chegou a supremacia do individualismo, do prazer, das vantagens individuais e imediatas (GOERGEN, 2001, p. 77).

Nesse sentido, para além do uso corriqueiro e superficial com que se emprega a designação pós moderna, no campo educacional, da formação humana, vale considerar as

profundas transformações que vem ocorrendo em nome desse pós modernismo, como corrobora conosco Goergen (2001, p. 76) ao dizer que: “o pensamento pós moderno , ressalva feita ao seu vés modista e radical, reflete uma realidade em transformação que precisa ser assumida criticamente pela teoria educacional e refletida na perspectiva de seu significado, presente e futuro, para a prática pedagógica”.

Nesse contexto, a universidade se vê em uma encruzilhada, quanto à sua finalidade e ao seu papel, mediante tal contexto sócio econômico. A ciência, com base no uso da razão, tornou-se o “novo Deus”, o qual se acreditava, seria responsável por lançar os países em um tempo de progresso e desenvolvimento inimaginável, como de fato o fez, se considerarmos os avanços tecnológicos. Soma-se a isso o considerável aumento populacional e as ideias democráticas que remodelam os Estados, inchando a máquina estatal, ampliando a gama de necessidades técnico-burocráticas para a própria manutenção do Estado. Ocorre, ainda, um avanço dos conhecimentos, os quais, à medida que ampliam os leques de atuação, se fragmentam no aprofundamento das especificidades de cada ramo de estudo. É o mito do especialista, que se estabelece em um contexto em que cada vez “se sabe mais de menos”.

Dessa forma, as universidades se veem desafiadas entre duas possíveis tendências: ou mantêm-se como a torre de marfim, enclausurada, como guardiã da sabedoria, em um universo no qual somente a alguns é dado o direito de acesso, ou se abre as novas exigências da investigação científica, ou seja, as ideias se dividem entre a manutenção daquela característica do saber por ele mesmo, do intelecto, da formação com base nas humanidades, ou tende a se voltar para um novo modelo de universidade que atenda às demandas sociais e econômicas de um mundo em constante mudanças.

As mudanças ocorreram, mas, em meio a elas, houve resistências, a exemplo da universidade de Oxford, que: “foi até o século XIX e começos do século XX, a universidade por excelência de ensino e a universidade por excelência não vocacional, ou seja, não profissional (...) representava, assim a forma mais radical de formação não-utilitária” (TEIXEIRA, 1964, p. 3).

Nesse sentido, essa universidade pode ser vista como um símbolo de resistência às mudanças. Parece contraditório, mas a Inglaterra, país historicamente conhecido como berço da Revolução Industrial, manteve, nessa universidade, um modelo de formação que lembra o ideal socrático de formação integral do sujeito. Essa formação visava à formação do Gentleman e tinha as seguintes características:

Por toda a vida, iria ele ser o homem capaz de refletir com precisão e conversar com graça e facilidade e dispor daquele famoso e inteligente senso de humor, que lhe valeria como o melhor substitutivo até então descoberto para a sabedoria. O contato com os mestres verdadeiramente grandes do passado lhe teria dado um senso de proporção e medida que, se realmente assimilado, o teria curado para sempre de qualquer pretensão ou presunção intelectual. A prática das duas línguas clássicas, por outro lado, lhe teria dado aquela segurança intelectual e hábito de precisão que nenhum outro método talvez lhe poderia, do mesmo modo, inculcar (TEIXEIRA, 1964, p. 3).

Não por acaso, a Inglaterra é, até os dias atuais, um dos únicos países que mantêm a Monarquia como forma de governo. Embora a esse modelo sejam direcionadas duras críticas, eis que é visto por muitos como “ultrapassado”, é pertinente questionar se não estaria naquele antigo modelo de formação de um tipo de homem dotado de uma condição capaz de colocar-se acima inclusive da forma de governo a que está submetida, pois, haveremos também de concordar que não é por ignorância ou estupidez que o povo britânico se mantém nessa condição. Ainda segundo Teixeira (1964, p. 3), aquele sistema de educação se constituía em algo peculiar e único. Diz ele:

A Inglaterra contemplava com Oxford um sistema de educação peculiar e único, que lembrava Esparta, pairando acima do tempo, como se fosse o próprio método perene de formação da elite humana. Essa elite, a princípio aristocrática, fez-se, depois, pela seleção do aluno, uma espécie de elite de mérito. Se a missão da universidade é a formação de uma elite para o governo e o serviço público, não creio que tenhamos exemplo mais bem-sucedido.

Apesar de a Inglaterra ter perseverado nesse modelo de universidade, chegou um tempo em que nem mesmo os ingleses conseguiram ficar imunes à onda de mudanças que acompanhou a expansão dessas instituições a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Magalhães (2006, p. 14) “a maior parte das instituições de ensino superior no Reino Unido foram fundadas depois de 1945 e que as mais antigas ‘foram reformadas de tal forma que são irreconhecíveis’”. Além da crescente expansão, as instituições de ensino superior adquirem diferentes formatos, e, dessa forma, vão rompendo com o antigo modelo. Desde então, o sentido e a identidade dessas instituições têm sido alvo de discussão, dadas as diversas formas fazer ensino superior que, a partir daí se apresentaram.

Para caracterizar o que veio a acontecer com essas instituições, vamos recorrer aos três exemplos mais comumente usados para caracterizar esses cenários, os quais serviram de modelo influenciando o universo acadêmico, com reflexos até os dias atuais. Primeiramente, o modelo idealizado pelo Cardeal John Newman⁵⁶, fundador da Universidade Católica de Dublin,

⁵⁶ Sobre o cardeal John Henry Newman (Londres, 1801- Birmingham, 1890): hijo de un banquero, fue párroco

que defendia os antigos ideais da universidade como guardiã e transmissora de uma cultura geral. Segundo Magalhães (2006, p. 17-18), as características principais dessas ideias podem ser descritas:

Primeira, espera-se da universidade que ela forneça uma educação liberal, entendendo por liberal o facto de o conhecimento dever ser procurado como um fim em si mesmo. Segunda, a educação superior não deve ser em si mesma útil, mas sobretudo assumir a forma da aquisição filosófica do conhecimento. Terceira, a educação superior não deve basear-se numa concepção de conhecimento ou de trabalho fragmentados, isto é, a universidade deve ensinar todo o conhecimento “ensinando todos os ramos do conhecimento”.

Apesar do contexto econômico do capitalismo industrial, percebe-se que Newman persistia na ideia de uma formação não utilitarista, mas baseada no desenvolvimento do pensamento, do intelecto, do espírito, pois, para ele, a ideia de universidade estava ligada à possibilidade de um “alargamento intelectual’, numa ‘expansão da mente’ com vista ‘a formação do caráter’ e não à articulação imediata e utilitarista com o desenvolvimento nacional” (MAGALHÃES, 2006, p. 18). As ideias de Newman permanecem presentes até hoje, como um modelo idealizado do que se espera enquanto Educação Superior.

De outra forma, encontramos um segundo modelo, que igualmente vai influenciar profundamente o mundo acadêmico. Trata-se do que ficou conhecido como o “modelo universitário alemão”. São ideias desenvolvidas por uma corrente de pensamento neo

anglicano de Saint Mary's de Oxford (1828). Intervi no em el *movimento de Oxford*, em reacción contra uma Igreja sometida a un Estado secularizado. Para sacudir la apatía del clero anglicano, escribió Oficio *profético de la Iglesia* (1837). De forma paulatina se fue acercando a la Iglesia romana, hasta pasarse a ella y ser ordenado sacerdote en Roma (1847). Fundador del Oratorio Británico y rector de la Universidad Católica de Dublín (1851-1858), llegó a ser redactor jefe de la revista católica *Rambler*, que, por su amplitud de miras, desató las iras del cardenal Manning, quien le mantuvo postergado. La elevación de Newman al cardenalato en 1879 fue una tardía reparación. Entre sus obras destaca la *Gramática del asentimiento* (1870) (BIOGRAFÍAS Y VIDAS, s.d.).

humanista, representada por W. Von Humboldt⁵⁷, Fichte⁵⁸ e Schleiermacher⁵⁹. Ainda segundo Magalhães (2006, p. 18), as características desse pensamento podem ser assim resumidas:

A ideia Humboldtiana de universidade expressa uma concentração na ciência moderna e na sua institucionalização liberta da religião, da igreja ou da autoridade do Estado e das pressões sociais e econômicas. Por outro lado, assumia que estava no âmbito da competência e interesse do Estado o assegurar a *Lernfreiheit* e a *Lehrfreiheit* (*Liberdade de aprendizado e liberdade de ensinar – tradução nossa*) da universidade, dado que a ciência fornecia a força unificadora de que o Estado necessitava para se legitimar a si próprio simultaneamente como instituição nacional suprema e como, para utilizar as palavras de Humboldt e de Schleiermacher, “Estado de Cultura”.

Percebe-se, nesse modelo Humboldtiano, a ideia de uma universidade que estivesse “à altura da modernidade”, ou seja, “liberta da religião, da igreja ou da autoridade do Estado e das pressões sociais e econômicas” (MAGALHÃES, 2006, p. 18). Além dele, também encontramos no pensamento de Flexner⁶⁰ a ideia de que a universidade moderna “não existe fora, mas dentro da contextura geral da sociedade de determinada época”, ou seja, ideias que se contrapõem ao

⁵⁷ Wilhelm von Humboldt, diplomata, filósofo, fundador da Universidade de Berlim (hoje, Humboldt-Universität), amigo de Goethe e especialmente de Sch, considerado o pai da universidade moderna. Humboldt é um dos pioneiros nas reflexões sobre a universidade com o texto *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*. Sua argumentação parte do pressuposto de que às Instituições Científicas cabe a responsabilidade pelo “enriquecimento da cultura moral da Nação” (1997, p. 79). Afirma ainda que a organização interna dessas instituições é caracterizada “pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva” (1997, p. 79). A organização externa teria uma finalidade pragmática, ao preparar para a saída da escola e o ingresso na universidade (idem, p. 80). Apresenta também uma concepção de ciência pura, que assim deve permanecer para não ser deturpada pelas demandas sociais. Com a introdução de uma moderna universidade de pesquisa, o reino da Prússia recebeu o sistema educacional mais moderno da Europa. Hoje, a universidade fundada por Wilhelm von Humboldt na capital alemã em 1810 leva o seu nome. Por lá passaram cientistas como Albert Einstein e Max Planck, nela estudaram Karl Marx e Otto von Bismarck. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/wilhelm-von-humboldt-e-a-revolucao-na-educacao>>. Acesso em: 21 out. 2018.

⁵⁸ Sobre a biografia e pensamento de Johann Gottlieb Fichte (Rammenau, actual Alemanha, 1762 - Berlim, 1814) Filósofo alemão. Profesor en la Universidad de Jena hasta 1794, una acusación de ateísmo lo obligó a trasladarse a Berlín, de cuya universidad fue primero docente y más tarde rector. En 1797 aparecieron la primera y segunda introducciones de su *Doctrina de la ciencia* (*Wissenschaftslehre*), que refundiría y desarrollaría incansablemente en sucesivas ediciones (1794, 1801, 1804). Su sistema filosófico abrió el llamado «idealismo alemán», y ejerció una notable influencia en Hegel y Schelling, entre otros. La búsqueda de un fundamento absoluto, partiendo del criticismo de Kant pero superando los límites que imponía, le llevó a afirmar un «Yo absoluto» que, a diferencia del kantiano, no se conoce como «representación», sino que se autoconstituye en la aprehensión intuitiva de sí mismo (BIOGRAFÍAS Y VIDAS, s.d.).

⁵⁹ Sobre Friedrich Schleiermacher (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher; Breslau, 1768-Berlin, 1834), Teólogo alemán. Pastor y profesor, basaba su teología de la experiencia religiosa, que provocó reacciones de la exégesis crítica e histórica, en el sentimiento y en la intuición. No obstante, sus ideas ejercieron una gran influencia en las corrientes teológicas protestantes, que consideraban la femás como uma existência que com oun saber (BIOGRAFÍAS Y VIDAS, s.d.).

⁶⁰ Abraham Flexner é considerado o grande responsável pela mais importante reforma das escolas médicas de todos os tempos nos Estados Unidos da América (EUA), com profundas implicações para a formação médica e a medicina mundial. A Europa e especialmente a Alemanha exerceram profunda influência sobre a obra de Flexner. Em 1912, Flexner passou a fazer parte do pessoal do General Education Board, fundado em 1902 por John D. Rockefeller e a primeira fundação estritamente educacional dos EUA. Tinha como função examinar o estado das universidades da América do Norte e a educação médica em particular. Permaneceu até 1927. Em 1929, escreveu outro livro: *Universities: American, English, German*, publicado em 1930 (PAGLIOSA; DA ROS, 2008).

modelo antigo do intelectualismo enclausurado e que ansiavam por novo um modelo de Universidade, verdadeiramente livre, laica e autônoma. No entanto, o que de fato aconteceu foi uma troca de poder, pois tão logo a universidade se volta para a pesquisa, a investigação, esta passa a ser subordinada ao Estado, e conseqüentemente financiada por esse, estaria de certa forma a serviço dele. Sendo assim, as universidades, de certa forma apenas “trocam de dono”, “libertam-se” da Igreja para serem “comandadas” pelo Estado. Como nos diz Santos (2011 p. 15-16): “a crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado”.

Essa dependência a que se refere Santos se tornou, a partir de então, o “*calcanhar de aquiles*” para essas instituições, de tal modo que encontramos em Arendt (2001, p. 321), observação semelhante, diz ela:

Na medida em que a academia recordar suas origens antigas, ela deverá saber que foi fundada pelo oponente da pólis mais decidido e influente. O sonho platônico, decerto não se tornou verdadeiro: a Academia nunca veio a ser um contra - sociedade, e em parte alguma ouvimos falar de qualquer tentativa de tomada de poder pelas universidades. Tornou-se verdadeiro, porém, aquilo que Platão jamais sonhou: o domínio político reconheceu necessitar de outra instituição exterior à luta pelo poder, além da imparcialidade requerida pela aplicação da justiça; não é de grande importância o fato de estarem esses locais de ensino superior em mãos privadas ou públicas, pois não só a sua integridade, como sua própria existência, depende, seja como for, da boa vontade do governo.

Essa “relação de dependência” da universidade com o Estado, de certa forma, alinhava-se a uma visão pragmática e utilitarista do conhecimento e da ciência, muito adequada ao desenvolvimento capitalista e que se encontrava no bojo das mudanças e das novas definições sobre o sentido da universidade. Essas mudanças não se deram sem conflitos, quer fossem de foro interno, nas instituições, quer fosse de foro íntimo, em relação àqueles que se propuseram em pensar e propor essas mudanças. Por exemplo, Whitehead⁶¹ (1969, p. 14) em um primeiro momento, dizia que:

⁶¹Sobre a biografia e pensamento de Alfred North Whitehead (Ramsgate, 1861-Cambridge, Massachusetts, 1947), filósofo y matemático inglés: Fue profesor en la University College de Londres, em el Imperial College of Science and Technology de Kensington y en el Trinity College de Cambridge. Desempeñó, también, importantes cargos administrativos y pedagógicos, cuya experiencia recogió en la obra *Los fines de la educación y otros ensayos* (1924). En 1924, enseñó en Harvard, donde influyó sobre George H. Mead, John Dewey, Willard van Orman Quiney, em general, sobre el neorrealismo americano. El concepto fundaniential de su filosofía, o sea el de proceso, vinculado a la teoría de los "objetos eternos", así como a la de la relación universal y la emergencia creadora de la naturaleza, es aplicado por Whitehead incluso a la religión y a la pedagogía, como cabe advertir en sus dos libros *El devenir de la religión* (1926) y *Los fines de la educación* (1928). Precisamente en el campo educativo resultó decisiva la influencia de Harvard, sobre todo en América, donde, como complemento a la orientación preferentemente científica e instrumental de Dewey, la tendencia pedagógica de Whitehead presenta una

A educação deve ter uma “utilidade” prática e a universidade contribuir para o “progresso” da sociedade. Diz ele: “Os pedantes ridicularizam a educação útil; mas se a educação não é útil, o que será? Será um bem destinado a ficar oculto algures? Naturalmente a educação deve ser útil, qualquer que seja seu objetivo na vida”.

Esse mesmo pensador, que, em um primeiro momento, defende o princípio utilitarista do saber e da própria universidade, tempos depois se reaproxima do pensamento de Newman ao dizer que “pesquisa se pode fazer sem Universidade, a essência desta devendo ser o ensino e a cultura do espírito” (TEIXEIRA, 1964, p. 3). No entanto, a universidade parecia se ver arrastada pelas forças capitalistas que moviam (e movem) o mundo. Sendo assim, o desenvolvimento científico e tecnológico passa a constituir os principais objetivos a serem atingidos por essas instituições. Sinônimo de status e poder, colocam esses como metas principais, para as quais se direcionam os grandes investimentos e interesses nessas instituições.

Assim, surge o que podemos efetivamente chamar de universidade moderna, tendo como modelos principais a universidade de Berlim de Humboldt e a universidade de Manchester na Inglaterra, “dominada, uma pelo espírito de pesquisa pura e a outra pelo da pesquisa aplicada, mas ambas devotadas à ciência e ao seu tempo” (TEIXEIRA, 1964, p. 3).

Dessa forma, a partir da segunda metade do século XX, essa é a nova universidade, uma instituição totalmente diversificada, a qual “rompe com o seu isolamento e se vai, aos poucos, misturando com a vida presente até se fazer, talvez, instituição completamente nova pela sua complexidade, pela sua variedade pelo seu pluralismo, e por que não dizer, pela sua extrema confusão e divisionismo” (TEIXEIRA, 1964, p. 4). Não fossem algumas características que lhes são próprias - a destacar, o poder de outorgar títulos, os rituais de formatura, os rituais de ingresso, a presença da autoridade de um reitor e o status e reconhecimento social dessas instituições, dadas as diferenças entre uma e outra –, não se poderia dizer que todas elas sejam “universidade”.

Considerando os diversos “tipos” de universidade, o termo que parece mais adequado é aquele que Teixeira (1964) diz ter sido utilizado pelo presidente Kerr, da Universidade da Califórnia, o qual, mediante a percepção das grandes transformações pelas quais passavam essas instituições, diz que, ao invés de universidade, deveriam se chamar multiversidade.

inclinación humanística. "La educación consiste en la visión habitual de la grandeza", escribió el autor, cuyos discípulos dicen que esta expresión hallaba una plena realidad en su enseñanza (BIOGRAFÍAS Y VIDAS, s.d.).

2.2.2 O espírito da “multiversidade”: Ascensão da ciência e da tecnologia e o esvaziamento do humano

O final do Século XX e início do século XXI é um tempo que se caracteriza, em nosso entendimento, como um dos momentos históricos mais emblemáticos. Já nos posicionamos sobre o quanto os imperativos da globalização e do neoliberalismo são determinantes na forma como esta realidade se apresenta. Porém, nos cabe agora uma tentativa de entendimento sobre como, efetivamente, nesse processo, ocorreu o que denominamos de esvaziamento do humano nos espaços universitários.

Há, conforme assinalamos anteriormente, uma “crise das Humanidades”, porém, importante ponderar: como chegamos a ela nas universidades? Nesse sentido, o que nos interessa no momento é entender qual é a real condição das humanidades nesses espaços e qual é o “espírito” que tem animado a universidade nesses tempos. Para isso, refletimos: porque as universidades se afastaram desse “espírito das humanidades”? Quando aconteceu esse rompimento? Nesse sentido, nos propomos a compreender os reflexos dessa condição para a formação do ser humano. Nesse contexto, questiona-se ainda se, em meio a todos os processos de mudança que vêm acontecendo nos espaços universitários, seria ainda possível se construir uma ideia de universidade.

Conforme apontamos em outra oportunidade, ao analisarmos a origem da universidade, identificamos quatro elementos constitutivos dessa instituição, quais sejam: íntima relação com interesses econômicos; caráter elitista, classista e seletivo; “garantia” de ascensão social; conhecimento para elevar o espírito, considerando o ser humano na sua totalidade. Agora, é pertinente refletir: avançamos? Retrocedemos? Mantemos? Potencializamos? Substituímos? Enfim, como se apresentam essas características no atual contexto universitário e de formação humana?

Ressalte-se inicialmente o fato de que, ao tentar estabelecer a possibilidade de uma ideia de universidade, é preciso reconhecer que há forte ingerência sobre essas instituições das políticas neoliberais, as quais interferem sobremaneira nos fins, objetivos e funções da universidade, entrelaçando a vida acadêmica com as regras e necessidades do mercado, conforme assinala Magalhães (2006, p. 14):

À medida que este campo vai sendo colonizado por discursos muito diversos, sendo, porém, os hegemônicos, aqueles que legitimam, e se legitimam, nas exigências do ‘mundo exterior’, sob a égide do modelo empreendedor-empresarialista, articulando simultaneamente argumentos de relevância social e da necessidade de prestação de contas parece ser importante de linear uma estratégia baseada numa delimitação de

um minimum que assegure que o ensino superior não caia, de facto, na diluição pós-modernista do *anything goes* (qualquer coisa serve, tradução nossa).

As primeiras décadas da segunda metade do século XX foram marcados por ideias reformistas. Desde então, essa tentativa de se elaborar uma ideia de universidade, dando forma, sentido e significado a essa instituição e ao ensino que nela se pratica tem sido, para muitos intelectuais, objeto de estudo e debates permanentes. Essa condição denota o fato de que tanto quanto outras instituições, a universidade vem tentando se encontrar, na complexidade das mudanças que têm acompanhado esses tempos atuais. No entanto, nos parece que essa tarefa tem se mostrado pouco exitosa, em razão de alguns caminhos e descaminhos pelos quais as universidades têm percorrido.

Destaca-se um texto intitulado “*A ideia da universidade: Processos de aprendizagem*” sobre uma fala proferida por Jurgen Habermans, em uma conferência no Instituto Alemão, em Lisboa, no ano de 1987, o qual faz uma análise da universidade, mais especificamente do contexto das instituições alemãs, mas que se adequa às universidades como um todo, que nos auxilia sobremaneira nas reflexões que por ora nos propomos. Diz Habermans (1993, p. 114):

Vinte anos e uma reforma organizativa da universidade, tibia, em parte renegada, nos separam hoje destas tentativas de encontrar uma nova forma para a universidade à luz da sua ideia renovada. Que aprendemos nós com estes vinte anos? Tudo parece indicar que quem tinha razão eram aqueles realistas que, como nota Jaspers, logo a seguir à Primeira Guerra proclamavam: "A idéia da universidade está morta! Deixemo-nos de ilusões e de perseguir fantasmas!" Ou será que não entendemos corretamente o papel que uma tal idéia poderia continuar a desempenhar na formação de uma consciência própria dos processos de aprendizagem a nível universitário? Teria a universidade que deixar, cair, como um invólucro vazio, nessa sua caminhada para a especialização funcional adentro de um sistema científico em diferenciação acelerada, aquilo a que em tempos chamara a sua idéia? Ou será que a forma universitária dos processos de aprendizagem científica organizados depende, ainda hoje, de um feixe convergente de funções que não exige necessariamente um modelo dominante, mas, com certeza, uma certa comunhão na imagem que de si projetam os membros da universidade - que o mesmo é dizer um resto de consciênciacorporativa.

Mediante tais questionamentos de Habermas, percebemos que não é tarefa fácil a construção de uma ideia de universidade. São tantas e tão complexas as interferências a que estão expostas essas instituições, afastando-as cada vez mais dos antigos ideais que as constituíram, como diz Arendt (2001, p. 322): “verdades bem desagradáveis têm saído das universidades, e sentenças bem indesejáveis muitas vezes têm sido emitidas de um tribunal; essas instituições, como outros refúgios da verdade, permaneceram expostas a todos os perigos provenientes do poderio político e social”.

Essa exposição a “todos os perigos provenientes ao poderio político e social” a que se refere Arendt diz respeito à crescente subserviência da universidade em relação às imposições e aos interesses externos a ela, os quais têm levado a um modelo de educação voltado para o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento humano.

Dessa forma, por exemplo, tem sido tarefa árdua a simples tentativa de clareamento sobre qual é (ou seria) a missão da universidade hoje, pois dentro da nova realidade de diversidade a que estão expostas, essa é uma incógnita. De início, duas situações são determinantes neste jogo de interesses a que estão submetidas as universidades: a ascensão da ciência e da tecnologia como premissas do desenvolvimento das nações e a sujeição financeira das universidades por conta da inserção da educação como mercadoria a ser comercializada.

Dessa situação emerge uma crise de autonomia e do sentido do que vem a ser um bem público. A economia de mercado, em consonância com os mecanismos financeiros internacionais, passou a definir a educação como “mercadoria”. Sendo assim, os mesmos ideais de mercado passam a gerir os processos educacionais e privatização, a desregulação, a mercadorização e a globalização se constituem como palavras de ordem e estão em conformidade com as estratégias neoliberais que vêm sendo naturalizadas nos espaços universitários. Santos (2011, p. 32):

A posição do banco mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década (...) a inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização.

Decorrente dessa ideia mercadológica e mercantilista, a educação passa a se inserir no mercado globalizado, por meio da transnacionalização desse novo “produto”, que deve adequar-se às regras do comércio internacional. Santos (2011) compreende que a transformação da educação em mercadoria educacional é um projeto a longo prazo, o qual se insere na ótica neoliberal. Isso é comprovado pelo fato de que, desde o ano 2000, por meio da organização mundial do comércio, a educação está inserida no Acordo Geral Sobre o Comércio e Serviços (GATS), compondo um rol de doze serviços contemplados no acordo, voltado à eliminação progressiva de toda e qualquer barreira comercial na liberalização do comércio e dos serviços. Dessa forma, “o GATS transformou-se em pouco tempo num dos temas mais polêmicos da educação superior” (SANTOS, 2011, p. 33).

Nesse cenário, uma das características mais marcantes nas universidades tem sido a sujeição financeira dessas instituições, o que tem feito com que elas centrem boa parte de seu tempo e dediquem especial atenção à busca de equações e de formas de adaptabilidade no jogo mercadológico. Conforme sustenta Magalhães (2006, p. 14):

Desde os anos 80 do século passado que o ensino superior tem vindo a ser pensado a partir de um paradigma que poderíamos designar como sendo o da adaptabilidade. Inspiradas na teoria dos sistemas e das organizações, sobretudo através das teorias e práticas da administração, e na pressão das restrições financeiras e políticas, a investigação e a reflexão sobre as instituições de ensino superior (IES) têm vindo a ficar prisioneiras das assunções de que, primeiro, as organizações académicas, como quaisquer outras organizações, têm de cuidar da sua relação com o seu meio ambiente e, segundo, que a sobrevivência organizacional depende da reformulação da sua missão.

Decorre desse paradigma da adaptabilidade a questão de como reformular a missão dessas instituições, sem abandonar os antigos princípios constitutivos das universidades como espaço, da verdade, do pensamento livre e esclarecido, da formação do senso crítico, da autonomia e da liberdade académica. Reforça essa dificuldade o fato de que associado a essa condição da educação, vista simplesmente como “mais um serviço” ou meramente como “uma mercadoria a ser comercializada”, o fato de que o Estado vem retendo os investimentos, forçando cada vez mais essas instituições a buscar no mercado recursos para manter os programas, especialmente a pós-graduação, consorciada a pesquisas de mercado⁶².

Nesse contexto, as universidades públicas vão perdendo suas características de autonomia, tanto nos aspectos da gestão quanto nas questões pedagógicas e académicas. Sedo assim, ocorre uma mescla entre o público e o privado, o que fragiliza o aspecto público dessas instituições, descaracterizando essa estrutura, de maneira que se altera radicalmente a visão de educação superior e de universidade enquanto bem público. Sobre tal situação, vale a reflexão que nos traz Santos (2011, p. 32) ao dizer que:

Eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e privada, transformando a universidade no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. Saber se e quando este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de universidade como bem público é uma questão retórica.

⁶² O desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2011, p. 32).

Denota desse desinvestimento público uma consequência imediata, que é a crise financeira, e, por consequência, a necessidade de essas instituições buscarem a geração de receitas por meio de parcerias e geração de serviços e produtos para o capital, sobretudo industrial. Essa condição poderia caracterizar certa “autonomia” da universidade, uma vez que já não estaria mais tão dependente do Estado. No entanto, trata-se de uma falsa autonomia, pois, na prática, “obrigou as universidades a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado e porque a concessão de autonomia ficou sujeita a controles remotos estritamente calibrados pelos Ministérios das Finanças e da Educação” (SANTOS, 2011, p. 16-17).

Assim, vai se criando uma atrofia no espaço universitário, e um distanciamento do que outrora se conhecia como “a universidade”. Essas instituições passam a ver a si mesmas obrigadas a produzir um mix de atividades que há tempos atrás lhe eram completamente estranhas, especialmente no que refere às universidades públicas, as quais, cada vez mais, vão se tornando para si mesmas um organismo estranho. Esse contexto, fatalmente, levou essas instituições a uma crise de identidade, a qual, para Santos (2011, p. 16-17), não é fruto do mero acaso, mas está vinculada a uma intencionalidade:

A indução da crise institucional teve duas razões: a de reduzir a autonomia da universidade até ao patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico, e a de pôr a universidade ao serviço de projetos modernizadores autoritário, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários.

O movimento privatizante na educação superior, juntamente com a comercialização do conhecimento, pelo viés universitário, consolida-se pelo paradigma cientificista que coloca a ciência e a tecnologia como objetivos principais às nações. Para os países, esses dois elementos passam a ter o papel primordial como parâmetro para alavancar o progresso e o desenvolvimento. Essa ênfase vem se desenvolvendo desde o advento da Revolução Industrial e esse cenário desencadeou uma cultura de supervalorização do conhecimento técnico, que assumiu a forma de desejo e necessidade para governos e pessoas. Sendo assim, o conhecimento que tem valor real é aquele que é marcado por uma função prática, dotado de aplicabilidade técnica, ou seja, o conhecimento utilitário. Nesse sentido, Habermans (1993, p. 19) diz que:

A ciência ganhou terreno como força produtiva importante da sociedade industrializada. Pensando no Instituto Liebig em Gieben, o governo do Estado de Baden acentuava, por exemplo "a importância da química para a agricultura", já em 1850. As ciências da natureza perderam parte da sua função de suporte de uma

imagem do mundo a favor da produção de saber tecnicamente aplicável. As condições de trabalho da investigação organizada em institutos favoreciam mais os imperativos funcionais da economia e da administração do que os da cultura geral.

A menção de Habermans a essa forma organizativa do trabalho de investigação que favorece mais os imperativos da economia e da administração em detrimento da cultura é, em nosso entendimento, extremamente elucidativa acerca da delimitação daquela ruptura entre as humanidades e o saber técnico utilitarista, geradora de crise silenciosa da educação da qual fala Nussbaum. Essa crise veio sendo gestada quase que de modo imperceptível, mas, hoje, manifesta-se fortemente. Seus reflexos e consequências se apresentam primordialmente na supremacia de uma formação com base na razão instrumental e no distanciamento de uma formação humanística, com raízes em uma cultura geral. Nesse processo, a filosofia que fora, por longo período, a força aglutinadora das ciências a quem deu um norte, de forma que se pudesse reconhecer nessas um sentido humano, dotado de reflexividade, de problematização da responsabilidade sobre o que era e para que servia a ciência –, foi perdendo seu espaço de tal forma que “ela deixara de ser o centro das ciências” (HABERMANS, 1993, p. 124). Com isso, abriu-se um fosso, um vazio com relação à ética epistemológica, resultante de uma ciência que se quer neutra e livre da responsabilidade sobre os resultados e suas consequências para a humanidade, daquilo que é e do que produz como decorrência do que Habermans (1993, p. 119) denomina da emancipação das ciências empíricas. Diz ele:

Um sistema diferenciado de atividades exigia desde logo a preparação científica para cada vez mais profissões acadêmicas. A longo prazo, as escolas técnicas superiores, as escolas comerciais, as escolas superiores de pedagogia, as escolas de belas-artes, não podiam manter-se à margem da universidade. Depois, as ciências empíricas, nascidas no seio das faculdades de filosofia, passaram a seguir um ideal de racionalidade metodológica que condenava ao fracasso qualquer tentativa de integração enciclopédica dos seus conteúdos numa hermenêutica filosófica global. Esta emancipação das ciências empíricas marcou a decadência das interpretações monistas e metafísicas do mundo, e, no meio de um pluralismo de forças ideológicas, a filosofia perdeu também o seu monopólio como base interpretativa da cultura em geral.

Outra decorrência dessa condição é o isolamento científico, que denota em um aprofundamento dos conhecimentos específicos, e a formação dos ditos “experts” em áreas cada vez mais restritas de uma mesma ciência. Com isso, mediante o espírito capitalista que se engendra no seio das instituições, cria-se um clima de rivalidade e competitividade entre os investigadores, que promove, por consequência, o isolamento em nichos de pesquisa, quando não são acrescentadas ainda a prepotência e a arrogância, como protetoras do individualismo que impede o diálogo e a ação coletiva, por consequência, a ausência de humanização dos espaços

e do conhecimento. Contudo, essa não problematização da investigação científica está dentro de uma lógica da “normal science”⁶³.

Nesse contexto do cientificista, ocorre, ainda, o que se pode denominar como uma classificação, um ranqueamento de conhecimentos dos mais para os menos “importantes”. Assim, algumas áreas se tornam privilegiadas e recebem mais investimento em pesquisa e em formação, e, por conseguinte, são alçadas a um lugar de destaque e têm um *status quo* diferenciado. Obviamente, estão no topo da pirâmide as ciências exatas e naturais, e, na base, as ciências humanas, as quais, no dizer de Nussbaum, são colocadas na condição de “ornamentos inúteis”. Pode ser que essa seja a razão pela qual as universidades perderam a sua referência política. Para Santos, toda essa ingerência do mercado no espaço acadêmico tem como último resultado um novo tipo de conhecimento, denominado de “conhecimento pluriversitário”, o qual pode ser assim conceituado:

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores (...). Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações para ser ela própria sujeito de interpelações à ciência (...). O conhecimento pluriversitário tem sido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade - indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil (SANTOS, 2011, p. 42-43).

Ao dar ênfase à investigação em áreas exatas e naturais para atender ao paradigma desenvolvimentista, colocando às margens as ciências históricas e as humanidades, a universidade perde sua ação política, no sentido de que perde o *status quo* de guardião da verdade. Dessa condição resulta um empobrecimento cultural e político que se impregnou nos meios universitários. Ou seja, o que se percebe é que as universidades estão, hoje, politicamente neutras, seja pela dependência dos recursos governamentais, seja pela cultura da técnica, como bem assevera Arendt (2001, p. 322):

Hoje, essa importância autenticamente política da instituição acadêmica é facilmente despercebida devido à proeminência de suas faculdades profissionais e a evolução de suas repartições dedicadas à ciência natural, onde, inesperadamente, a pesquisa pura forneceu tantos resultados positivos que se demonstrou em larga escala vital para a

⁶³ Irrealista era claramente a suposição de que seria possível implantar no seio de uma investigação organizada em disciplinas uma forma de reflexão que não emergisse da própria lógica da investigação científica. A história das ciências empíricas modernas ensina-nos que a “normal science” se caracteriza por práticas de rotina e por um objectivismo que protege o dia-a-dia da investigação de possíveis problematizações (HABERMANS, 1993, p. 124).

sociedade. Nenhuma pessoa pode, em absoluto, negar a utilidade social e técnica das universidades, porém essa importância não é política. As ciências Históricas e as Humanidades, que tem a obrigação de descobrir, conservar sob guarda e interpretar a verdade dos fatos e os documentos humanos, têm relevância politicamente maior. O dizer a verdade dos fatos abrange muito mais que a informação diária suprida pelos jornalistas, posto que sem eles nunca poderíamos nos orientar em um mundo em contínua mudança e, no sentido mais literal possível, nunca saberíamos onde nos encontraríamos.

Assim, as universidades se encontram em uma encruzilhada, pois já não representam mais o espaço da verdade, portanto, não detêm aquela “*importância autenticamente política*”, tampouco detêm a hegemonia do desenvolvimento científico tecnológico. Com essa perda de espaço como guardião da verdade, é imprescindível considerar que vivemos uma verdadeira revolução na área da informática e da internet, a qual popularizou o conhecimento/informação, por meio de celulares e computadores.

Em parte, já abordamos essa questão no capítulo I, mas vale reconsiderar, pois, apesar das críticas relacionadas à banalização das informações, percebe-se um total descompromisso com a verdade, materializado pelo repasse, nas redes sociais, de informações inverídicas, as famosas fake News, da atualidade. Nessa direção, Nussbaum (2012, p. 20) destaca que “Los horrores descritos de manera sensacionalista pueden algunas veces ser más entretenidos de leer que los calibrados recuentos de tomas de decisiones responsables; sin embargo, son estos últimos los que necesitamos, pues representan la tanto más ordinaria realidad”. Desse modo, esta é uma das questões que deveria estar na pauta de preocupação das universidades, pelo simples questionamento: com base em que nossos jovens estão tomando suas decisões? Como poderiam as universidades contribuir nesse aspecto? Isso ajudaria a construir uma ideia de universidade e também a sua missão.

A interferência sobre os elementos constitutivos do que definiria a identidade, a missão, a razão de ser e uma ideia de universidade estão violentamente fragilizados nesse mundo da técnica, da indústria do capital, das novidades e das mudanças permanentes. Uma questão séria e perigosa com a qual os professores já vêm lidando em sala de aula há algum tempo.

Criou-se, nesse contexto, uma verdadeira apologia à informação rápida, instantânea e superficial, e, por consequência, um desprezo e desrespeito ao conhecimento historicamente acumulado e, conseqüentemente, àqueles que o representam, os professores.

Além disso, há outro elemento com relação ao conhecimento e às formas de lidar com ele que acompanha essa lógica utilitarista, cientificista e mercantilista, uma vez que esses elementos foram incorporados na organização interna dessas instituições, por meio de uma forma cartesiana de organização do currículo, com intensa divisão, separação e fragmentação

entre as áreas. Trata-se do “engavetamento dos saberes em disciplinas”, as quais não dialogam entre si, transformando-se em redutos isolados do conhecimento, que, pelas suas especificidades, não oportuniza uma visão de conjunto, de totalidade do saber, o que implica uma perda do sentido dos aspectos culturais. Dessa forma, as possibilidades de problematização e de atribuição de um juízo de valor ético e moral sobre o que se produz e acerca de para que se produz ciência são praticamente inexistentes⁶⁴.

Se na Alemanha do início do século XX a decadência da cultura foi perpassada pela formação de uma aristocracia do espírito, apolítica e acomodatória, própria de uma Escola toda voltada para a investigação” (HABERMANS, 1993), nos dias atuais, com relação à sociedade brasileira, talvez se possa dizer que a decadência da cultura não resultou em uma “aristocracia do espírito, apolítica e acomodatória”, mas que tem resultado na formação de um novo tipo humano, que compõe em especial o que podemos designar como a “nova classe média”, caracterizada em especial pela alta especialização técnica, porém, desprovida de cidadania crítica, pois lhe é negado o “espírito das humanidades”. No Brasil, não é ao acaso que vemos aflorar ideias fascistas, plenamente aceitas pela classe média diplomada. Esse assunto será melhor desenvolvido em espaço específico, mais adiante, quando vamos analisar quem é esse “produto humano” que tem saído das universidades.

Toda essa problemática levantada com relação à universidade e ao conhecimento produzido, bem como referente à universidade e à sua relação com as humanidades, se insere em um paradoxo, no qual se tenta fazer parecer que coisas e pessoas, conhecimento e produto, são sinônimos, quando, na verdade, são aspectos distintos, como bem assevera Goergen (2015, p. 307):

Produtividade, eficiência e utilidade são conceitos naturalmente inerentes ao sentido e ao status da pesquisa acadêmica. Trata-se da transferência, direta e sem mediação, de um conceito central ao mundo da produção, do mercado e dos negócios para o mundo da academia, desconsiderando a natureza distinta desses dois espaços. Uma coisa é produzir e comercializar objetos com a maior eficiência possível, visando ao mercado e ao lucro; outra é produzir e difundir conhecimentos tendo em vista a formação de pessoas.

Ainda segundo Goergen (2015, p. 309), “o mercado visa ao produto, ao comércio e ao lucro; a academia, à formação de cidadãos competentes, autônomos e críticos. Em razão disso,

⁶⁴ No dizer de Habermans (1993, p. 120), Fritz K. Ringer situa a decadência da cultura dos mandarins alemães no período entre 1890 e 1933. Na esfera de uma interioridade protegida pelo poder, que era a desses mandarins, o ideal cultural neo-humanista transformou-se na consciência, perpassada pela ideia de uma aristocracia do espírito, apolítica e acomodatória, própria de uma Escola toda voltada para a investigação, distante da práxis e endogenamente autônoma.

a universidade deve ser pensada, em clave mais ampla, como o espaço de transformação do indivíduo e da sociedade”.

A partir desse olhar, retornamos às reflexões iniciais e ao objetivo principal deste texto, qual seja a tentativa de identificar qual é espírito da universidade no decorrer de sua trajetória e, principalmente, identificar qual é o espírito da universidade desta primeira metade do século XXI. Nos parece, mediante o que foi exposto, que prevalece hoje o espírito mercadológico e utilitarista que aproxima mais a universidade, nos seus princípios, da visão empresarial do mundo capitalista do que das antigas universidades, quando eram acusadas de enclausuramento, quando eram vistas como a torre de marfim, mas que se diziam, e de fato eram, as guardiãs da verdade e redutos de uma cultura geral, com prevalência das humanidades.

Em ambos os tempos, há perdas e ganhos. Porém, é necessário o devido reconhecimento de que o pensamento crítico reflexivo que se converte em liberdade pessoal, autonomia intelectual, e que, decididamente, é essencial ao estado democrático, não está tão presente quanto seria necessário estar nos meios acadêmicos. Dessa forma, há que se questionar: o que é a universidade hoje? Dada a complexidade da sociedade e dessa instituição, ainda é possível uma “ideia” de universidade? Ou ainda, tomando as palavras de Habermans (1993, p. 125): “não seremos nós então forçados a reconhecer que esta instituição pode perfeitamente viver sem aquela ideia que um dia teve de si e a que tão fortemente se apegou?”.

Mesmo que se compreenda que aquela antiga ideia de universidade já não é tão necessária e que as universidades possam viver perfeitamente sem ela, há algo muito importante, quando se trata de reconhecer que nessas instituições se formam seres humanos, pessoas, cidadãos, pensamos que em muito contribuiriam se fossem diferentes. Nesse sentido, Nussbaum (2010, p. 34) nos chama à reflexão, afirmando que “Nuestros campus educan a nuestros ciudadanos. Llegar a ser um ciudadano educado significa aprender uma serie de hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar”. Se a condição de amar e imaginar, a qual na prática significa tornar-se alguém capaz de desenvolver a compaixão e a solidariedade, o respeito e a lealdade, não fizer parte da formação humana, havemos de nos questionar: Qual de fato é o sentido dessa formação? Em que aspectos ela direciona as pessoas para uma vida com valor e dignidade?

2.3 A universidade brasileira: Entre avanços e permanências

“Primeiro levaram os negros, mas não me importei com isso. Eu não era negro. Em seguida levaram alguns operários. Mas não me importei com isso. Eu também não era operário. Depois prenderam os miseráveis, mas não me importei com isso porque eu não sou miserável. Depois agarraram uns desempregados, mas como tenho meu emprego, também não me importei. Agora estão me levando, mas já é tarde. Como eu não me importei com ninguém, ninguém se importa comigo”.

Bertolt Brecht

A história da Educação Superior no Brasil começa com a chegada da família real portuguesa ao país no início do Século XIX. Seu início se dá por meio de cursos avulsos, com a finalidade de formar uma mão de obra especializada que atendesse às necessidades de uma sociedade que se modificara com a vinda dos nobres europeus. A educação do povo não fazia parte das preocupações do governo Imperial. Por isso, a ênfase na implantação dos cursos de Direito, Medicina e Engenharias desenvolvidos nas escolas militares ou em escolas politécnicas.

As demais modalidades de ensino permaneciam completamente ignoradas pelo governo. As iniciativas existentes estavam a serviço dos padres jesuítas, que fizeram as primeiras investidas criando alguns colégios nas principais cidades litorâneas ou alfabetizando, pela catequese, os indígenas nas aldeias. Conforme descreve Azevedo *apud* Aranha (1996, p. 153), “a educação teria de arrastar-se através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o Ensino Primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção”. Isso tudo se efetiva de tal forma que “a taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2%, herança do período colonial que a República não conseguira reduzir senão a 60,1% até 1920” (ARANHA, 1996, p. 155).

No Brasil, as primeiras universidades se estruturaram na década de 30 do Século XX. Foram a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo por base os decretos de Francisco Campos, que visava a um espírito universitário pautado em “maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade” (ARANHA, 1996, p. 201).

Essa primeira forma de organização seguia o modelo clássico das universidades europeias, portanto, diferentemente do que ocorria nos cursos avulsos do Brasil Império, a intencionalidade era a formação de uma elite intelectual.

No entanto, a partir da década de 1930, ocorre certa efervescência na educação, motivada pelo ideário da educação nova, de tal forma que, no ano de 1930, é criado o Ministério da Educação. Nesse momento, o país passa por uma mudança de paradigma na economia, e o antigo modelo agroexportador passa a ser substituído pelo nacional desenvolvimentismo industrial.

Os debates sobre a “modernização da universidade adquiriram dimensão nacional desde o final dos anos 50, centrando-se em questões referentes à autonomia e gestão da universidade, a estrutura, a à organização e ao papel da universidade na promoção do desenvolvimento brasileiro (FÁVERO, 1991, p. 15).

A ideia de que uma universidade modernizada se torna a tônica do momento se insere na visão mercadológica que começa a tomar conta da educação desde a Europa e América do Norte e Latina. Assim, o antigo modelo universitário passa a ser questionado, especialmente no contexto da mudança política de 1964, quando se instala a ditadura militar no Brasil.

A Universidade Liberal ficara ultrapassada, tornara-se inadequada. Era urgente modificá-la, modernizá-la e discipliná-la. Se, antes, no projeto liberal, a escola era o lugar de reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante, e a escola superior se distinguiu das demais por ser um bem cultural das elites dirigentes, com as medidas oficiais parciais que antecederam a reforma de 1968, e com a própria reforma, a educação passou a ser encarada como formação de mão-de-obra para o mercado; concebida como capital era um investimento, portanto, deveria gerar lucro social (CHAUÍ, 1980, *apud* FÁVERO, 1991, p. 15-16).

O Brasil segue a mesma lógica já descrita em que as políticas neoliberais de caráter economicista interferem na educação, transformando-a em mercadoria e subjugando a formação universitária no âmbito da formação para o mercado de trabalho.

Entretanto, no Brasil, estava a acontecer algo específico, a forte influência das questões ideológicas, por conta do Regime Militar. Dessa forma, motivada pelo cenário e pela conjuntura atual, a qual acena para um possível retrocesso político e social exatamente nos moldes daquele contexto, decidimos por dar maior atenção a essa conjuntura como forma de contribuição à “preservação dessa memória”.

Vamos analisar alguns pressupostos presentes em dois documentos: o *Relatório Atcon* e o *Relatório Meira Mattos*, os quais serviram de base para a “reforma universitária de 1968”. Com isso, é possível perceber que há um movimento ideológico que se mantém, proveniente dos diferentes interesses de classe que, nos dias atuais, se mostra com clareza por meio das lutas políticas que evidenciam esse antagonismo em busca das alternâncias nupoder. Embora essa seja uma postura natural à democracia, é impressionante identificar que os elementos utilizados

pela classe dominante para justificar a tomada de poder são os mesmos. Nesse cenário, perguntamos: como a sociedade não consegue compreender esses mecanismos, esses discursos repetitivos, a moralidade torpe, conservadora e preconceituosa, a síndrome do “risco comunista”, entre outros elementos? Isso tudo nos conduz, atualmente, a uma reprise histórica. Teria a educação alguma coisa a dizer? Nesse contexto, é importante destacar, a partir de uma visão mais apurada, que o Brasil não está dividido pelos antagonismos do atual pleito eleitoral. O que há é uma divisão social histórica.

Mais uma vez, indagamos: estaria no “pano de fundo” dessa inconsciência de classe, dessa despolitização, dessa ignorância filosófica, sociológica incapaz de auxiliar numa compreensão crítica da realidade, a “ausência” da cultura na universidade? O que podemos apontar, com segurança, é que houve uma ampliação no acesso ao ensino superior, no entanto, há que se considerar, como já feito anteriormente, que, como aconteceu na Europa, as universidades se deixaram seduzir pelo mercado, subjugando as humanidades em troca da sobrevivência financeira.

Sobre os dois documentos que trazemos para reflexão, por meio da obra *Da universidade “modernizada”*, de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, vamos primeiramente nos reportar às ideias do americano Rudolph Atcon⁶⁵ que, entre junho e setembro de 1965, organiza um estudo sobre a reformulação estrutural do país, no qual afirma ser urgente a tarefa de transformar a universidade brasileira, sintonizando-a com os “propósitos da nação” (FÁVERO, 1991). Na versão latino-americana, o documento foi intitulado *The Latin American University*. Nesse documento, foi possível identificar qual era o “espírito da universidade” proposto, o qual se instalou ao menos em partes em algumas universidades e permanece na base estrutural destas até a contemporaneidade. Esse espírito se evidencia nos princípios, nas recomendações e na visão de universidade. Consta nesse documento o pressuposto sobre o qual Atcon compreende o sentido da educação, qual seja:

Para Atcon a educação é fator primordial não só de desenvolvimento econômico, mas também de integração nacional, ela deve ser entendida como um fenômeno quantitativo que urge ser equacionado com o máximo de rendimento e o mínimo de inversão. Nessa linha, o importante seria lutar por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional. Isso se dá sob a ideologia então

⁶⁵Sobre quem era Rudolph Atcon, e qual foi sua missão, encontramos em Fávero (1991, p. 20) a seguinte passagem: Grego de nascimento, naturalizado norte-americano e de formação intelectual alemã, chegou ao Brasil antes da década de 60. Assessorou o Professor Anísio Teixeira a organização da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (...) Na América Latina, notadamente no Chile, Colômbia Venezuela e Brasil, e na América Central (Honduras), e no Caribe, cooperou com diversas universidades na realização de reformas totais ou parciais de suas estruturas, defendendo o princípio da neutralidade política e da universalidade de suas propostas reformadoras.

em curso: a nacionalista-desenvolvimentista e o reconstrucionismo pós-64 (FÁVERO, 1991, p. 24-25).

Com relação ao sentido e à organização da universidade, são postos em evidência os princípios tecnicistas que colocavam a universidade nos mesmos moldes empresariais sob a égide da produtividade e da eficiência.

Atcon sugere a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada no modelo empresarial, cujas principais finalidades deveriam ser o rendimento e a eficiência. A universidade, para ser eficiente e modernizada, seria organizada de acordo com o modelo de empresa privada capitalista moderna, cujos controles são internos e cuja estrutura difere em muito da empresa pública (FÁVERO, 1991, p. 25).

Consta no documento um item denominado “Recomendações”, cujos itens 03; 04 e 05⁶⁶ discorrem sobre um conjunto de “sugestões” ou “determinações” que orientam a forma de efetivação dos princípios para essa “nova universidade”, para o “novo modelo” de uma universidade modernizada.

Trata-se de um modelo pragmático, empresarial, que visivelmente subjugou o ensino e a educação aos interesses econômicos, constituindo-se em um modelo de ensino comercializável e mercadológico no qual o Estado deve isentar-se dessa responsabilidade. Nessa direção, Atcon sugere que “seja estabelecido um fundo assistencial de bolsas adicionais a fim de ajudar os estudantes efetivamente carentes e compensar o gradual desaparecimento do ensino público gratuito” (FÁVERO, 1991, p. 22).

Esse modelo de universidade recomendado por Atcon evidencia um projeto que se caracterizou por um espírito elitista e excludente, economicista, privatista e antidemocrático. Infelizmente, apesar adotados parcialmente, especialmente nas universidades federais, esses princípios ainda rondam o pensar e o fazer no ensino superior.

⁶⁶ Item 3. A universidade latino-americana deve consolidar sua autonomia e adquirir um grau maior de independência real. O melhor sistema legal para alcançar esse grau de liberdade é a transformação da universidade estatal em uma fundação privada.; Item 4. Reforma Administrativa: a) centralização da administração universitária, conferindo a uma secretaria geral todas as questões administrativas da universidade e criando um pessoal administrativo novo convenientemente adaptado a essa finalidade; b) desvinculação de todo o pessoal universitário de normas, regulamentos e limitações de salário que regem o serviço público; c) realização de contratos pessoais com todos os membros do pessoal administrativo e docente da universidade; d) estabelecimento de arquivo central de pessoal; e) criação de uma carreira universitária; f) eliminação da interferência estudantil na administração; Item 05. Reforma Fiscal a) promoção da independência financeira, ao conseguir que cada universidade disponha de subsídios globais anuais, semelhante ao sistema inglês e sem restrições; b) liberação de qualquer fiscalização estatal indevida; c) revisão de certas políticas e estabelecimento de um número limitado de categorias fixas, tais como salário, material, (...) além de um controle realmente efetivo; d) colocação do ensino superior em bases rentáveis, cobrando matrículas crescentes durante o período de dez anos (ATCON, 1963, *apud* FÁVERO, 1991, p. 21-22).

Havia, contudo, algo mais urgente do que as questões estruturais a ser considerado. Trata-se das questões ideológicas, consideradas desde muito como um “monstro invisível e ameaçador”. As universidades são, por natureza, o espaço do conhecimento, do pensamento, das ideias. Em governos autoritários, o pensamento e as ideias têm sempre algo de perigoso. As tentativas de frear as ideias e os pensamentos, nesse modelo de governo, correm por meio da repressão. Havia, na época, preocupação com relação às ideias que estavam sendo discutidas nas universidades, as quais passaram a ser vistas como redutos subversivos. Nesse sentido, professores e alunos passaram a estar na mira do governo, algo semelhante ao que aconteceu na Grécia antiga, que culminou com a execução de Sócrates.

No caso brasileiro, o governo foi pontual no combate aos “agitos ideológicos” e às movimentações dos estudantes que insistiam em colocar em discussão os princípios democráticos. Esse contexto é instigante, dadas as situações que, respeitando os limites históricos, se repetem atualmente, motivadas pelas mesmas razões e comandadas pelo mesmo grupo social. O governo, à época, criou uma comissão especial sob comando de Meira Mattos, com o claro objetivo de averiguar possíveis ações subversivas. Sendo assim, preocupado com os protestos e a “subversão no meio universitário, o presidente Costa e Silva instituiu, pelo Decreto nº 62.024, de 29 de setembro de 1967, uma comissão especial com a finalidade de propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Essa comissão era presidida pelo coronel Meira Mattos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra” (FÁVERO, 1991, p. 35-36).

Divulgado em forma de tablóide, o Relatório foi publicado no Diário Oficial da União em 30 de agosto de 1968 (um dos mais duros do regime militar). Parte desse documento “concentra-se na análise dos ‘pontos críticos do sistema educacional que interferem direta ou indiretamente nas aspirações da juventude estudantil” (FÁVERO, 1991, p. 39). A cortina de fundo de toda a preocupação com as agitações é o sempre presente fantasma do “comunismo”. No documento de Meira Mattos, o Anexo 2 evidencia o receio do governo com relação a manifestações estudantis e as necessárias providências repressivas.

Para Meira Mattos e seus colaboradores, esse movimento nada mais era do que uma manobra política visando a infiltração comunista no país. Assim, era necessário o governo adotar medidas consideradas cabíveis para reprimir toda e qualquer possibilidade de manifestação do movimento estudantil, entendido como foco de agitação e de subversão à ordem estabelecida” (FÁVERO, 1991, p. 41).

O Relatório Meira Mattos é didaticamente organizado em Anexos, que tratam das especificidades: Primeiro, evidencia a “linha de ação”, em seguida, aponta “recomendações” e,

por último, enfatiza quais serão as “vantagens e desvantagens” na execução das recomendações. O Anexo 2⁶⁷, em especial, trata do movimento estudantil. Neste, são apontados os possíveis “focos de agitação comunista estudantil”. Tais apontamentos serviram de referência para que o governo tomasse, a partir daí medida mais drástica, violenta e repressiva dos tempos da ditadura.

Tudo começou no estado da Guanabara, onde havia um restaurante que servia alimentos a preços acessíveis aos alunos, e houve a desapropriação da área para construção de um novo viaduto. Quando da construção do novo restaurante, junto às novas instalações, foi construído também um “galpão”, no qual se instalaram algumas associações de estudantes. Esse foi o local primeiro e a organização desses estudantes, motivo de toda a discórdia, pois o espaço passou a ser visto como um lugar subversivo e perigoso, a nova ordem. Obviamente, essa não era a única organização social que impunham ao sistema, mas o movimento estudantil, foi, sem dúvida, decisivo para que o governo chegasse ao máximo da repressão, com a criação do AI-5.

Condições propostas pela comissão para a restauração das entidades estudantis fica também evidenciado a preocupação daqueles que detêm o poder, os ardis da ordem, ante o movimento dos estudantes; ao mesmo tempo que o consideram anárquico e subversivo preocupam-se por sentirem nele uma ameaça, exigindo assim do aparelho do estado o dever de organizá-lo e fazê-lo funcionar dentro dos ditames da nova ordem disciplinar (FÁVERO, 1991, p. 53).

Essas atitudes de controle das opiniões contrárias às da ordem estabelecida, as quais representam uma afronta ao poder, muitas vezes encontram apoio popular. Sempre aqueles que estão ou almejam estar no poder encontram um mecanismo de disseminação do sentimento de insegurança na população. Nesse contexto, criam-se inimigos imaginários que ameaçam a paz

⁶⁷Em meados de 1967, houve necessidade de ser desimpedida a área ocupada pelo restaurante, a fim de que fosse construído no local o atual trevo viário. O Governo do Estado da Guanabara tinha urgência na ultimização da obra, tendo em vista que, em breve, a cidade seria sede da reunião do FMI (...) ASURSAN, por outro lado, ao construir as novas instalações para o restaurante, construiu também, no mesmo local, um galpão contíguo, com a finalidade de abrigar outras atividades que eram exercidas paralelamente no antigo restaurante (...). O alheamento dos poderes públicos permitiu que os usuários do restaurante e das demais instalações – muitos deles falsos estudantes – se organizassem em associações, registrassem-nas, tudo como fim de estabelecerem um fato consumado visando ao controle gradativo das atividades ilegais umas, subversivas outras, que são exercidas naquela área. (...) 1º Linha de ação: Considerando que seus usuários – muitos deles falsos estudantes – têm promovido e participado de agitações, inclusive causando danos ao bem público; (...) considerando que no bloco contínuo ao Restaurante funcionam dois órgãos estudantis, Administração dos Estudantes do Calabouço (AEC) e Instituto Cooperativo de Ensino (ICE) respectivamente de caráter assistencial e de caráter educacional; (...) Considerando que o ICE é um foco permanente da gitação, onde atitudes subversivas e ataques à ordem institucional são frequentemente difundidos (...) Recomenda-se: 1. Todas as atividades e serviços que funcionam nas recém-construídas instalações do Restaurante dos Estudantes são extintas a partir desta data; (...) VANTAGENS: 1. Elimina definitivamente um foco de agitação que explora o meio estudantil; (...) DESVANTAGENS 1. Os meios políticos e de opinião pública contrários ao Governo terão assunto para alguns dias. 2. Os estudantes ensaiarão movimentos de protesto, minimizados, entretanto, pelo período de férias. 3. O Ministério da Educação e Cultura e a Comissão Especial arcarão, inevitavelmente, com o ônus de grande impopularidade (FÁVERO, 1991, p. 120-124).

e a segurança de todos. É a ideologia do medo, consorciada aos problemas econômicos, terreno fértil para ideias fascistas e implementação de governos totalitários. Nesse clima de medo e insegurança, o Estado se coloca como o defensor do povo, trazendo para si a responsabilidade por manter a “ordem e o progresso”, normalmente com promessas de uso da força e da repressão contra a desobediência, uma vez que toda forma de resistência passa a ser vista como “baderna desorganizada”. Nesse contexto, os grupos discordantes representam uma “ameaça” para o país, o que implica dizer que “A ideia de segurança exige combater os setores e as pessoas que discordam da ordem política do governo” (FÁVERO, 1991, p. 60).

Nessa conjuntura, entre os “inimigos”, estão os professores, uma vez que, reconhecidamente, são formadores de opinião e detêm conhecimentos que vão além do senso comum, o que faz com que sejam vistos como aqueles capazes de promover a reflexão, a análise e o poder de argumentação, elementos que são uma ameaça à manutenção do sistema. Naquela época:

Em relação à liberdade de cátedra, a Comissão considera ser ela muitas vezes tomada em sentido equívoco. Lembra que este privilégio não isentava ninguém do dever de respeitar outros princípios legais aos quais todos estão subordinados. E, tanto assim, insiste o Relatório que o professor, embora tivesse liberdade de cátedra, não podia usá-la arbitrariamente (...). É reconhecida também a dificuldade de “fiscalizar as pregações em sala de aula, consideradas antidemocráticas e contra a moral, e em consequência de coibir-se os abusos delas decorrentes “Donde fazer-se necessário fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições” (FÁVERO, 1991, p. 47).

Essa concepção de que o professor é disseminador de ideias esquerdistas, portanto, uma pessoa perigosa, mais uma vez coincide com o momento atual e com a consolidação de uma ideologia baseada na lei da “mordança”, respaldada, nesse caso específico, pela lei em discussão da “escola sem partido”. Nesse contexto, é importante ponderar que esses movimentos de controle das massas que começam pela educação podem chegar a níveis violentos e discriminatórios de controle e punição.

Na ditadura militar, muitos educadores, intelectuais e artistas foram obrigados deixar o país, outros foram eliminados e outros tantos se calaram para sobreviver. A ação mais concreta de perseguição e punição ocorreu por conta da outorga do famoso AI- 5, que se deu da seguinte forma:

Com a intenção de fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, pretendiam Meira Mattos e os membros da Comissão instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão, o que foi conseguido plenamente alguns meses depois com o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, e com o decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, outorgado com base no Item 1 do art. 2 do AI-5. Nele, o governo militar define as infrações disciplinares

praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as medidas a serem adotadas nos diversos casos (FÁVERO, 1991, p. 60).

Esses dois documentos – Relatório Atcon e Meira Mattos – serviram de subsídio para a Reforma Universitária de 1968 e nos dizem muito sobre as questões ideológicas que permeavam a política da educação brasileira, muitas das quais continuam presentes e determinantes até a contemporaneidade. Esses documentos são o exemplo de como o estado cria mecanismos de controle e sujeição aos aparelhos democráticos.

Se há algo de animador nesses contextos é a compreensão de que essas investidas antidemocráticas sempre encontrarão o seu tempo de esgotamento e delas próprias surgem às resistências que, em tempos oportunos, florescem. No entanto, há também que se considerar as muitas vidas que foram ceifadas nesse decurso entre a insanidade e o tempo de recobrar a consciência coletiva, humana e democrática. Sendo assim, Fávero (1991, p. 57) pondera:

A legitimação do Estado via ideologia tecnocrática, destacando a meritocracia, o sucesso, a garantia de um bem-estar mínimo e de alguma estabilidade de renda, sofreu seus reveses ao não enxergar as contradições de sua implantação e ao tentar tornar palatável ao grande público sua própria despolitização, via ciência etécnica.

Com isso, se consolida um modelo de educação superior que, havemos de reconhecer, manteve, em algumas universidades – em especial naquelas que se dedicaram à formação de professores, tanto a nível de graduação quanto no *stricto sensu* – verdadeiros centros de resistência. Nesses espaços, houve uma constante produção intelectual que tanto se preocupava em evidenciar as consequências da influência dos preceitos da globalização e das políticas neoliberais nos espaços educacionais quanto em manter vivas as memórias desse período reacionário. Além disso, se dedicavam a apontar alternativas pedagógicas coerentes com uma possível formação cidadã que considerasse o ser humano na sua totalidade. No entanto, é também necessário reconhecer que a visão economicista, pragmática e utilitarista da educação prevaleceu como cultura geral e influenciou com maior ou menor grau a Educação Superior como um todo. Sendo assim, as perguntas, quase óbvias, a serem feitas, são: que espaço passaram a ocupar as humanidades nesse contexto? O que se fez/faz em nome dessas áreas nos espaços acadêmicos? Qual o perfil de cidadão que tem sido formado nessas instituições? Em que proporção têm as universidades contribuído para uma formação cidadã e democrática?

2.4 O espírito da universidade hoje: a “nova” classe média e o problema da cultura

Se, no século passado, o presidente Kerr sugeriu de que a universidade deveria se chamar multiversidade, o que diríamos frente à situação em que essas instituições se encontram hoje? Trata-se de uma instituição até certo ponto fragilizada na sua liberdade, autenticidade e autonomia, do que se infere que ainda não tivemos um “modelo autêntico” de universidade no Brasil. Primeiramente, seguiu-se o modelo Europeu, depois, se recebeu a influência norte-americana, e, atualmente, há forte influência européia. Ao olharmos para essas instituições, percebe-se que são muitos e diversos os conflitos, as angústias, os dilemas e a complexidade das situações que envolvem a Educação Superior. Conforme apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 19, 20 e 80⁶⁸, a universidade é concebida em várias modalidades e estruturas diferenciadas, que vão do ensino público, privado, ascomunitárias e o Ensino a Distância (EaD). A seguir, apresentamos alguns dados referentes ao Censo do Ensino Superior 2016, que apresenta aspectos relevantes em relação ao Ensino Superior (BRASIL, 2016).

Com relação à crescente onda de privatização, o Censo do Ensino Superior 2016 mostra a seguinte situação:

⁶⁸ Sobre as diversas possibilidades de oferta do Ensino Superior mediante a LDB 9394/96, temos (BRASIL, 1996):

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

I Comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

II Comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005);

II Comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009);

III Profissionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação profissional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV Filantrópicas, na forma da lei.

Figura 1 – Percentual de instituições de ensino superior, por categoria administrativa – Brasil – 2016

Tabela 1 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

(a) Não se aplica.

Categoria Administrativa

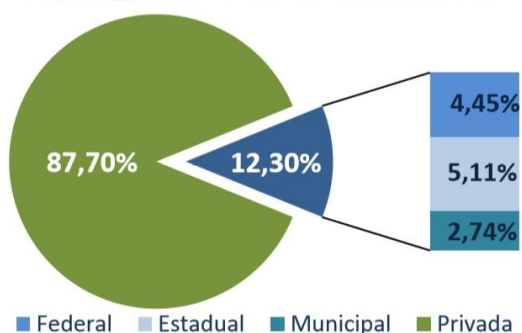


Gráfico 1 – Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa - Brasil – 2016

Fonte: Brasil (2016).

- Das 2.407 IES, 2.111 são privadas e 296 são públicas;
- Quanto às IES públicas, 41,6% são estaduais (123 IES), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66);
- A maioria das universidades é pública (54,8%);
- Entre as IES privadas, predominam as faculdades (88,4%);
- Quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IFs e Cefets.

Conforme os dados apresentados, percebe-se, que, apesar dos esforços do governo, que, até o ano de 2015, desenvolveu uma política de expansão da Educação Superior por meio de uma política de expansão envolvendo os IFs, os Cefets e as UFFS, a ideia de privatização da Educação Superior tem avançado. Percebe-se que 87,70% das instituições são privadas, 4,45% são federais, 5,11% são estaduais e 2,74% são municipais. Essa condição é coerente com a ideia de educação como “mercadoria”. Nesse sentido, amplia-se o leque do mercado competitivo sobre essa modalidade de ensino.

A Figura 2 elucidada o panorama referente ao número de matriculados.

Figura 2 – Número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) Brasil 2006-2016

Em 2016, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continua crescendo, mas essa tendência desacelerou quando se comparado aos últimos anos

- Entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento;
- Em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2%.

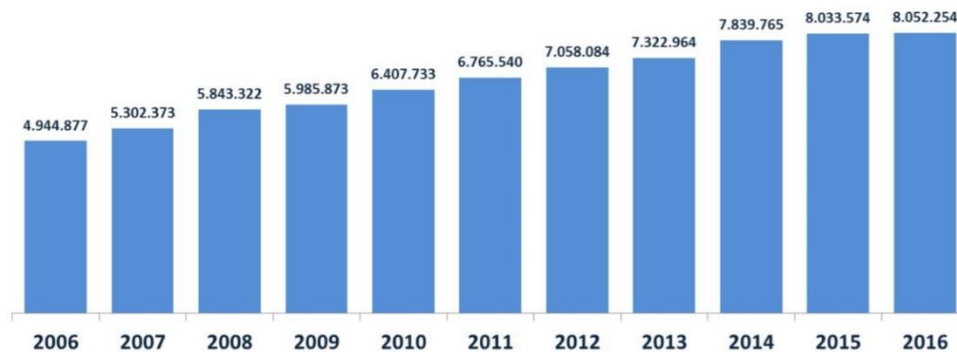


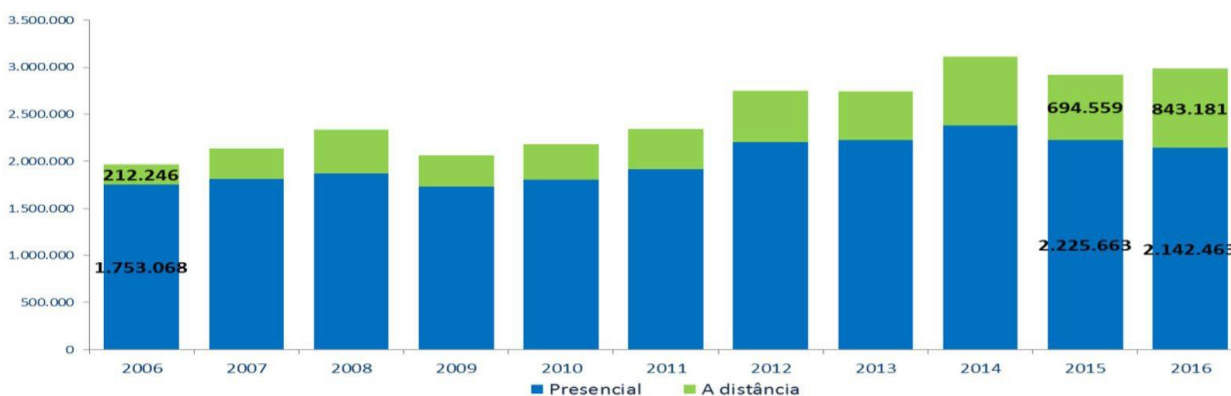
Gráfico 2 – Número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) - Brasil - 2006-2016

Fonte: Brasil (2016).

Verifica-se que, de fato, na última década, houve um avanço no número de ingressantes no Ensino Superior. Entre 2006 e 2016, esse índice aumentou 62,8%, em um crescente contínuo em torno de 5% ao ano. Esse fato pode ser atribuído aos incentivos governamentais, à instituição do Prouni, à Lei de Cotas e ao FIES, entre outros, mas também se justifica pelo aumento das ofertas mediante a alta competitividade comercial e a ampliação da oferta em EaD.

A Figura 3 traz dados sobre o avanço do Ensino a Distância.

Figura 3 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2016



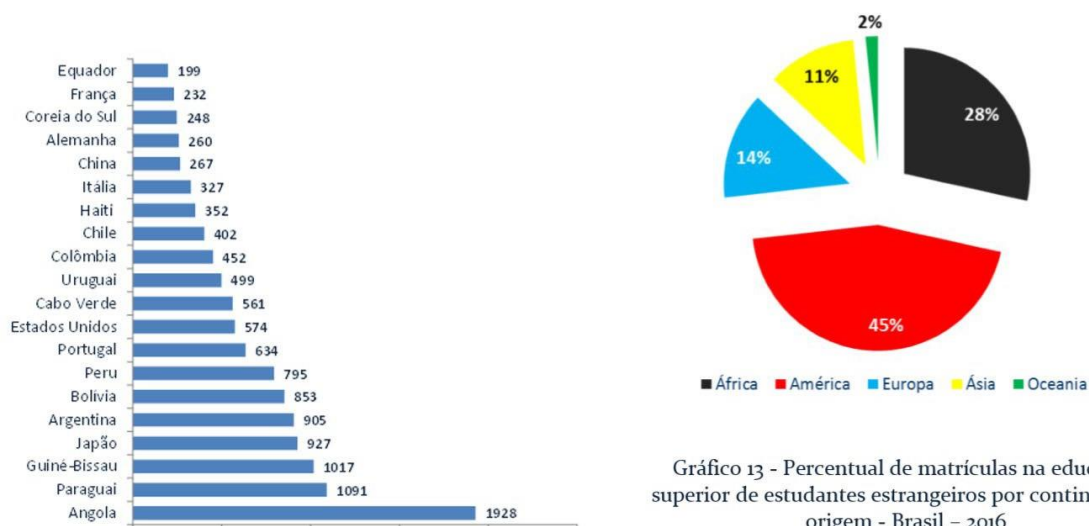
Fonte: Brasil (2016).

Percebe-se que a EaD integra um dos segmentos com maior crescimento entre 2015 e 2016. Enquanto essa modalidade teve um crescimento de 2,2%, os ingressantes nos cursos presenciais diminuíram em 3,7%. Esse avanço fica mais evidente quando se analisa o percentual de aumento na década, quando o número de aumento de ingressos do presencial foi de 22,2% e, na EaD, quadruplicou, chegando a 297,3%.

Figura 4 – Percentual de matrículas na educação superior de estudantes estrangeiros por continente de origem – Brasil - 2016

A maior parte dos estudantes estrangeiros (45%) matriculados na educação superior brasileira é oriunda do continente americano

- Em 2016, 28% dos estudantes estrangeiros matriculados no Brasil são provenientes do continente africano;
- Angola, na África é o país com o maior número de alunos estrangeiros;
- Da América do Sul, apenas a Venezuela não figura na lista dos 20 países com maior número de alunos estrangeiros estudando no Brasil;



Fonte: Brasil (2016).

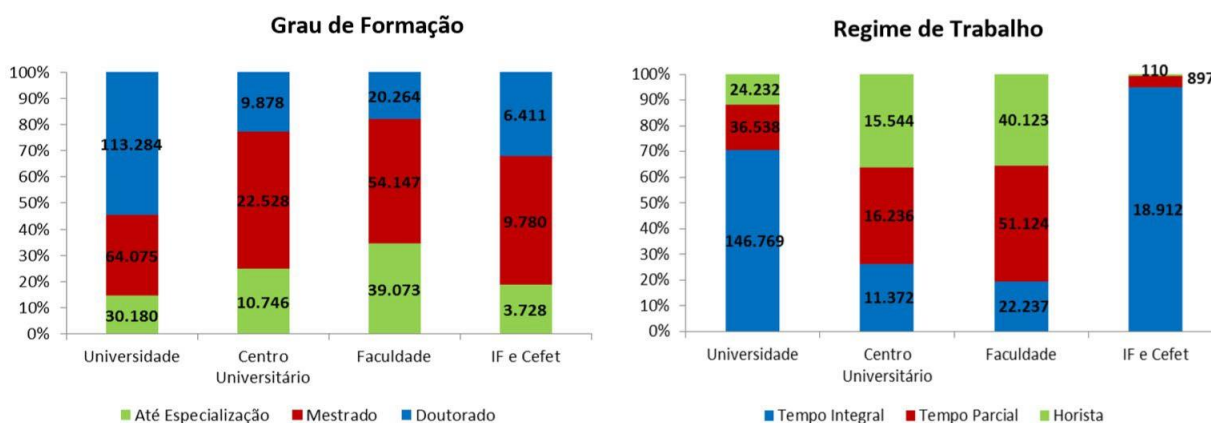
Os dados revelam que, de fato, a internacionalização tende a ampliar-se. Embora o Brasil ainda tenha número bastante acanhado, essa é uma tendência que, em um mundo globalizado, tende a aumentar cada vez mais.

A Figura 5 traz dados relativos à titulação de professores no Brasil.

Figura 5 – Participação percentual de docentes na educação superior, por grau de formação e regime de trabalho, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2016

A maioria dos docentes nas universidades tem doutorado (54,6%), já nas faculdades, o percentual é de 17,9%. Em relação ao regime de trabalho, os docentes em tempo integral são mais de 94% nos IFs e Cefets

- Mais de 70% dos docentes nas universidades têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral, número superior aos docentes em tempo integral dos centros universitários (26,4%) e faculdades (19,6%);
- Nas faculdades, 45% dos docentes trabalham em tempo parcial e 47,7% têm formação de mestre.



Fonte: Brasil (2016).

Figura 6 – Percentual do número de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – Brasil – 2006-2016

Na rede pública, o número de docentes em tempo integral quase dobrou nos últimos dez anos. Em 2016, os docentes horistas da rede privada tiveram uma queda de 9,7%

- Em 2016, havia 384.094 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Deste total, 55,9% tinham vínculo com IES privada e 44,1%, com IES pública;
- Permanece a tendência de melhoria do tipo de regime de trabalho dos docentes que atuam na educação superior, visto o crescente aumento de participação de docentes com regime de tempo integral e a queda do número de docentes contratados como horistas.
- A queda da participação de docentes horistas na rede privada, a partir de 2006, acompanhada do crescimento da participação de docentes em tempo integral e parcial, confirma a tendência geral de melhoria nos vínculos de trabalho dos docentes. Em 2014, a participação dos docentes em tempo parcial ultrapassou os horistas na mesma rede;
- Na rede pública, a participação de docentes em tempo integral continua se expandindo, enquanto os docentes em tempo parcial e os horistas continuam em queda.

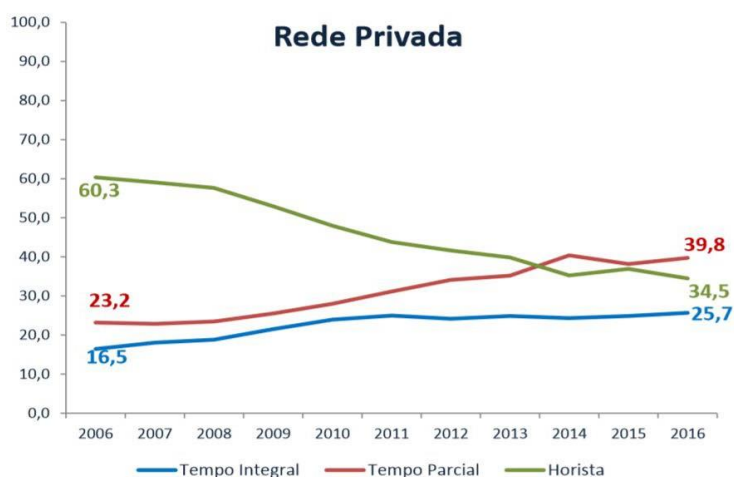
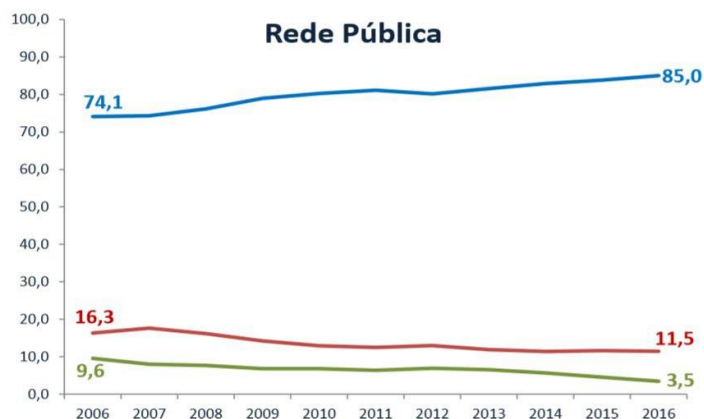


Gráfico 23 – Percentual do número de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – Brasil – 2006-2016

A participação de docentes com doutorado, tanto na rede pública quanto na rede privada continua crescendo, e a participação dos que têm até especialização cai a cada ano nas duas redes

- Os docentes com doutorado continuam aumentando sua participação. Essa tendência pode ser observada desde 2006, na rede pública e na rede privada;
- Docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, enquanto se observa um crescimento da participação percentual desses docentes na rede privada;

Fonte: Brasil (2016).

Com relação aos docentes e à sua condição de formação e regime de trabalho, os dados evidenciam que os professores com maior titulação e regime de tempo integral atuam nas universidades públicas e que o regime parcial ainda prevalece nas faculdades e universidades

privadas. Sabe-se que o tempo integral é condição necessária para um trabalho de qualidade e para a garantia de condições dignas de trabalho. Ou seja, no segmento privado – o que mais cresce – é onde os docentes têm as piores condições de trabalho. Assim, confirma-se a visão mercadológica e um “ensino” técnico profissionalizante, que é aquele possível de ser ministrado pelo professor horista, uma vez que, dessa forma, ele não consegue envolver-se em projetos de pesquisa e desenvolver programas de extensão.

A apresentação e a análise desses dados são uma exemplificação da condição da educação superior na atualidade brasileira. Como revelam os dados, estamos caminhando a passos largos para uma hegemonia da educação superior no setor privado. A visão mercadológica e utilitarista que transforma a universidade em uma fábrica de diplomas, infelizmente, é uma realidade bem mais presente e próxima do que gostaríamos. Essa é a “multiversidade”, na qual se produz um conhecimento plurivesitário. Além disso, no interior dessas instituições, há uma infinidade de outros conflitos. São adversidades e situações com as quais a universidade está se confrontando, e para as quais não há saídas e alternativas fáceis nem simples, uma vez que advêm de direcionamentos e movimentos externos que as impelem a essa realidade, por vezes completamente adversa.

Essa “lista de desafios”⁶⁹ que se coloca nos meios universitários, em parte, é resultado dessa condição de inserção da educação na ciranda econômica e financeira. A universidade se constitui, assim, como um ramo empresarial, e se sujeita às oscilações do mercado. Essa condição mercadológica se impôs ao ensino superior, com características antes exclusivas do mundo empresarial. Foi essa submissão das universidades às políticas neoliberais que, de certa forma, distanciou as instituições universitárias da antiga “ideia de universidade”. Essa nova condição da universidade foi conceituada a partir dos estudos de Bianchetti; Sguissardi (2017), os quais passaram a utilizar uma nova terminologia, *commoditycidade*, justificando que essa seria a palavra que resumiria essa condição “empresarialista” acadêmica.

⁶⁹ As principais situações desafiadoras foram descritas por Amaral (2016, p. 719), como sendo: “A literatura acadêmica que discute a educação superior brasileira destaca problemas que significam verdadeiros desafios a serem enfrentados: a grande privatização das matrículas; as baixas taxas líquida e bruta; o pequeno percentual de jovens que frequentam IES que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão; o elevado quantitativo de professores contratados em tempo parcial; o baixo número de professores contratados com o título de doutor; a elevação dos recursos públicos que se dirigem às IES privadas; a baixa relação aluno/professor; a grande evasão dos estudantes, principalmente os de licenciatura; a implantação de um processo de avaliação que privilegia um exame de larga escala em detrimento de processos avaliativos mais amplos e abrangentes; a mercantilização da educação superior; a inadimplência dos estudantes das IES privadas; o elevado custo das universidades de pesquisa; a isonomia salarial e a carreira única nas IES federais; o corporativismo existente no interior das IES; a pressão exercida pela mundialização do capital com a intenção de padronizar a constituição e a atuação das IES; a necessidade de internacionalizar as atividades das instituições, a grande assimetria existente entre e nas regiões brasileiras etc”.

A rapidez e o movimento convergente no sentido de expansão da Universidade, com as características que eram exclusivas das empresas mercantis e da ampliação numérica de alunos-clientes, impõem o desafio de busca de uma nova denominação para qualificar/nominar aquilo com que anteriormente, de forma tácita e quase uníssona, se concordava ao falar-se de uma instituição chamada universidade. Assim, a commoditycidade resumiria essa nova característica das Instituições de Educação Superior que grassam país afora, especialmente nos centros urbanos mais populosos, onde a presença de clientela, seja pelo número, seja pela pressão para “diplomar-se”, está assegurada (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 76).

Essa condição de commoditycidade se sustenta a partir de em um processo histórico, como percebemos pelo já exposto, pelas políticas neoliberais, mas especialmente sua sustentabilidade e direcionamento vêm da Europa, a partir de um documento denominado “Acordo de Bolonha”. Trata-se de um conjunto de “regras”, direcionamentos e diretrizes, de caráter uniuersalizante, idealizados para as universidades europeias, porém, com forte influência sobre as ações, a organização, as práticas e os direcionamentos que vêm sendo tomados no Ensino Superior, inclusive no Brasil. Desse conjunto de regras, definições e direcionamentos, cabe destacar alguns aspectos, que nos auxiliam na compreensão do que temos vivenciado em nossas universidades, quais sejam:

A construção do referido sistema europeu de educação superior é considerada “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. Embora se recuse a ideia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável face à grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10).

As políticas para a Educação Superior Européia propostas a partir do Acordo de Bolonha visivelmente se adequam aos preceitos neoliberais e tratam-se “de algo sem precedentes: da produção de uma política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (AZEVEDO, 2006, p. 173), ou seja, de uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União, com vista à construção de um “espaço europeu de educação superior” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, reafirmam-se os processos de regulação e competitividade enquanto princípios organizacionais.

O Processo de Bolonha, com vista à criação de um espaço europeu de educação superior altamente integrado e competitivo, exige um movimento em direção à convergência, para que se possa falar de um sistema, sujeito às mesmas orientações e regras, e para que a competição interna possa funcionar segundo critérios comuns e

comparáveis. Um mercado competitivo de educação superior requer um mínimo de regulação relativa ao estabelecimento das grandes regras do jogo competitivo e da inclusão das instâncias competidoras, da estrutura comum dos serviços a prestar, dos critérios de avaliação da sua qualidade e da informação a prestar aos consumidores (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 14).

Considere-se o fato de que universidades não são fábricas e que o seu produto final são seres humanos. A transferência indiscriminada dos elementos da gestão empresarial para o meio acadêmico cria uma anomalia disfuncional que compromete a qualidade do trabalho, uma vez que os três Es da gestão (eficácia, economia, eficiência) fizeram desaparecer da lógica do poder as categorias do dever e da consciência profissional (DARDOT; LAVAL 2016).

Dessa forma a mera transposição desses princípios da gestão empresarial, com base no controle, na estatística, na quantificação do que não é quantificável, uma vez que, em se tratando de gente, de humanos, as relações estão no campo da subjetividade, essa lógica impele a contradições internas que transformam as universidades em qualquer coisa, menos em um espaço que deveria servir de referência quando se trata de formação humana.

O *magement* repousa sobre uma ilusão de controle contábil dos efeitos da ação. A interpretação puramente numérica dos resultados de uma atividade, exigida pelo uso dos “painéis de gestão” que orientam o “comando” dos serviços entra em contradição com a experiência e as dimensões não quantificáveis do ofício. A eficácia buscada pode ser contrariada pelos conflitos de valor que essa “cultura gerencial” provoca em universos profissionais regidos por outros valores. Os efeitos da “desmoralização” acabam tendo consequências sobre a qualidade do serviço, já que a dedicação e a consciência profissional são vistas como uma ficção enganadora ou uma exceção na nova *doxa* (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 315-316).

Nos meios universitários, esses conflitos de valor estão muito presentes, especialmente nas contradições em relação à experiência de vida e à intelectualidade em contraposição aos modernismos nostálgicos de uma ordem superficial, imediatista e que despreza a cultura e a história em nome da inovação e da mudança permanente.

Na prática isso se traduz, muitas vezes, em desrespeito aos professores mais experientes, que, detentores de conhecimentos mais consistentes e tradicionais, são rechaçados pelos jovens dotados dessa expertise contabilista, eufórica, imediatista e de valores frívolos e supérfluos. Uma pseudomodernidade que apregoa e reconhece como bom e aceitável um conhecimento superficial, utilitário e de fácil compreensão, uma vez que não exige reflexão, quanto mais criticidade e análise. Esses experts da modernidade são produto e produtores de um mesmo mecanismo, que, nos antigos preceitos do velho marxismo, se chamaria de coisificação do sujeito. Assim diz Dardot; Laval (2016, p. 324):

Os sujeitos nunca teriam se “convertido” de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia em estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo.

Sendo assim, atualmente, é comum ver a ascensão de jovens inexperientes assumindo cargos e funções essenciais nesses meios, uma vez que o maior valor e utilidade estão na praticidade, no domínio das novas tecnologias e principalmente no desapego aos princípios do dever e da consciência profissional. O que se deseja e necessita são cumpridores de tarefas, reproduzindo-se no meio acadêmico modelos que agregam “modernidade” e “ciência”, transformando isso em modismos mercadológicos, desprezando iniciativas de cunho humanístico e democrático, sendo esses tratados como “velharias”, coisas ultrapassadas e sem sentido. Essa lógica invade todos os espaços, sejam eles públicos ou privados, de maneira que nunca antes o público foi tão parecido com o privado e vice-versa. Mais uma vez, encontramos em Dardot, Laval amparo para esse pensamento:

A alta administração formada cada vez mais no *business schools*, em simbiose cada vez maior com os meios empresariais privados, encontrou uma fonte suplementar de legitimidade misturando “modernidade” e “ciência”, e isso em detrimento das instituições democráticas, que foram privadas de seu papel de proposição e controle da administração pública por esse poder de *expertise* (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 314).

Dessa forma, institui-se a supremacia da objetividade, da busca por resultados, da eficácia e da eficiência, as quais não podem ser barradas por ideias de um humanismo, visto como ultrapassado e que não pode emperrar os processos, tampouco comprometê-los com as “boas práticas de gestão”. Assim, as universidades tornam-se o espaço de formação e de atuação do “neossujeito”. Dessa forma, frieza, distanciamento, cansaço, stress, fadiga, desencanto e desestímulo são as consequências desses modelos de gestão pautados na eficácia da economia e da eficiência. Essa situação tem conduzido as pessoas a quadros patológicos de adoecimento. Esse adoecimento advém de um conjunto de situações, identificadas por Dardot, Laval (2016) como sendo o sofrimento no trabalho e a autonomia contrariada, a corrosão da personalidade, a desmoralização, a depressão generalizada, a dessimbolização e a perversão comum. Esses são alguns dos elementos, mas existem outros, conforme apontamos em nosso diagnóstico inicial sobre a “saga das humanidades”. Tudo em nome da qualidade, da produtividade, da

objetividade em detrimento do “pedantismo humanista”, visto como um atrapalho nos modernos processos⁷⁰.

Na lógica do mercado, tudo é e deve ser passível de quantificação. O desempenho deve ser medido, comparado, avaliado e controlado. Todas as ações são passíveis de serem enquadradas em padrões de dados estatísticos, os quais levam sempre a um grau de classificação de desempenho. Por isso, as avaliações institucionais são um instrumento imprescindível nessa lógica e devem atingir todos os níveis, institucional, cursos, professores e acadêmicos, tudo e todos devem ser submetidos a critérios de quantificação das suas ações de forma que resulte em índices e percentuais capazes de medir a produtividade. Em se tratando de educação, desconsideram-se, nesse caso, os valores éticos, morais e pessoais que são intrínsecos à prática dessa e de outras profissões. Tudo em nome da padronização, da eficácia. Avaliar, nesse contexto, é um valor.

A avaliação é um processo de normatização que leva os indivíduos a adaptar-se aos novos critérios de desempenho e qualidade, a respeitar novos procedimentos que com frequência são tão formais quanto as regras burocráticas clássicas. No entanto, diferentemente destas últimas, os novos critérios podem atingir mais diretamente o “coração do ofício”, seu significado social, os valores sobre os quais repousa, como pode ser o caso nos mais diversos universos profissionais, de pesquisadores a policiais, passando por enfermeiros e carteiros (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 315).

Nesse universo, se essa é a realidade das universidades enquanto instituições e se os professores e profissionais que atuam nesses espaços estão, por conseguinte, submetidos às regras do mercado, há que se ponderar: qual educação/formação é possível nesses ambientes? De certa forma, todo o contexto contribui para uma formação que vise produzir um sujeito competitivo, capaz de se adaptar ao mercado, ao invés de questioná-lo e reinventá-lo. Disso resulta uma cultura acadêmica desvinculada das humanidades, da formação integral, do ser humano, muito antes ao contrário, essa supremacia do econômico sobre o humano tem muito mais promovido um adestramento por meio de uma “gestão das mentes” do que promovido a libertação dos indivíduos. Como sinaliza Dardot; Laval (2016, p. 324-325):

O princípio geral do dispositivo de eficácia não é tanto, como se disse muitas vezes, um “adestramento do corpo”, mas uma “gestão das mentes” Ou antes deveríamos dizer que a ação disciplinar sobre os corpos foi um momento e um aspecto da elaboração de certo modo de funcionamento da subjetividade. (...) O novo governo

⁷⁰ A sociedade do conhecimento exige qualidade, em termos mensuráveis, e a realização dos objetivos em tempo oportuno. Mensurabilidade e temporalidade são as suas características determinantes. A produtividade e a competitividade não podem, pois, ser eliminadas por um humanismo também ele imprescindível, mas, por isso mesmo, integrante e não antagonico do economicismo e das boas práticas de gestão (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005, *apud* LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 17).

dos homens penetra até em seu pensamento, acompanha, orienta, estimula, educa esse pensamento.

Sendo assim, considera-se que, devido ao movimento de expansão da educação superior, seja pelas vias públicas, seja pelas privadas, este tem sido o responsável, ao menos nas duas últimas décadas, pela formação da classe média brasileira, a qual não se diferenciada classe média de outros países, pois somos todos frutos do mesmo sistema acadêmico e econômico, conforme já nominado.

Essa classe social comporta a maioria da população, estatisticamente falando. Nesse caso, a classe social é que, em termos de participação política e social, tem poder de determinação e influência. Mediante o que se apresenta na realidade, constata-se que há um profundo equívoco quando se atribui às universidades, ao meio acadêmico, uma fala em tom acusativo de serem esses espaços, redutos da esquerda e, portanto, redutos das ideias socialistas, humanistas, solidárias – seja o nome que se queira dar. Essa postura tem raízes na tentativa de atribuir às universidades um papel subversivo de formadora de opinião, sendo essas contrárias às ideias de extrema direita e, por consequência, contrárias ao neoconservadorismo neoliberal⁷¹.

Nossa tese, nesse sentido, se contrapõe a essa ideia, pois nosso entendimento é o de que justamente as universidades têm responsabilidade na formação de uma classe média despolitizada, inculta e desumanizada. Embora, não se possa negar o fato de em algumas universidades ainda existirem ou resistirem pequenos guetos de resistência. No entanto, as manifestações, poucas, quase insignificantes, que se percebem nesse meio, muitas vezes são provocadas por sentimentos de proteção quando a ameaça acontece com alguém diretamente ligada ao “grupo” ao qual pertence.

Nossa percepção é a de que a universidade tem assistindo ao desmonte democrático, a essa derrocada das humanidades que leva a essa guerra de classes, como meras telespectadoras. Isso demonstra o grau interno de desmobilização, frutos do espírito mercadológico que se instalou nessas instituições, sejam públicas ou privadas.

Identificamos, na postura de alguns pensadores, a preocupação com um padrão humano que está se constituindo. Todas as diferentes nomenclaturas referem-se a um mesmo perfil, a um mesmo potencial humano, perigoso, pois é autodestrutivo. Ortega Y Gasset referem-no

⁷¹ Mbembe (2017) traz considerável reflexão com relação a onda anti-humanista e de desprezo pela democracia, diz ele que “Chamar esta fase da nossa história de fascista poderia ser enganoso, a menos que por fascismo estejamos nos referindo à normalização de um estado social da guerra. Tal estado seria em si mesmo um paradoxo, pois, em todo caso, a guerra leva à dissolução do social. No entanto, sob as condições do capitalismo neoliberal, a política se converterá em uma guerra mal sublimada. Esta será uma guerra de classe que nega sua própria natureza: uma guerra contra os pobres, uma guerra racial contra as minorias, uma guerra de gênero contra as mulheres, uma guerra religiosa contra os muçulmanos, uma guerra contra os deficientes.

como o “novo bárbaro”; Adorno o considera como um fascista em potencial, e Dardot, Laval, atualmente, chamam de um neossujeito. Esse elemento humano a que os pensadores se referem são homens e mulheres de todas as classes sociais. Porém, a classe média, em especial, pela expressividade numérica, pelo fato de representar o maior percentual estatístico de pessoas, pelo espaço produtivo que ocupa, é a classe que poderia/pode definir os rumos das nações, e esta é a classe social que mais preocupa. Ela se constituiu a partir da pequena e média burguesia a modernidade. Sendo assim, para essa classe social, a formação acadêmica, o conhecimento, são mecanismos para conquistas econômicas e um *status quo* que lhe garanta um espaço privilegiado socialmente. Essa classe média foi forjada no contexto de uma racionalidade instrumental, em um ambiente universitário mercadológico, carente de cultura e de humanismo⁷².

Essa classe média é aquela ressentida, desconfiada e decepcionada, para a qual as promessas da modernidade não se cumpriram. Essas decepções e mágoas, aliadas ao pragmatismo e ao paradigma da cientificidade, resultaram em um processo de desencanto e desamor pessoal e social, uma vez que essa classe, apegada aos valores materiais e seduzida pelas novas tecnologias, distanciou-se entre si e de si mesmo em um perder-se da sua própria humanidade. Esses sujeitos se viram, portanto, fragilizados e suscetíveis a todo tipo de manipulação, que, nos dias atuais, se efetiva com extrema eficácia via redes sociais⁷³.

Esse ser humano de que tratam os pensadores, ao sentir-se preterido das promessas do sucesso, da prosperidade, do lucro, e não tendo em si os mecanismos espirituais que se constituiriam a partir de um conjunto de princípios e valores culturais, de uma forma de vida democrática, não consegue discernir as armadilhas ideológicas, tampouco compreende a complexidade socioeconômica em que está inserido. Assim, desprovida dessa condição e com forte sentimento de medo, insegurança e infelicidade, a classe média é o terreno fértil para que o potencial fascista se manifeste por meio de atitudes e comportamentos revestidos de

⁷² Sobre quem é e como se apresenta essa classe média, Carpeaux (s.d.), nos provoca, ao dizer que: O século XIX, o século liberal, abre a todos todas as possibilidades. A educação superior é o caminho da ascensão. A preeminência da classe média no século XIX baseia-se na sua cultura universitária. Mas o século XX acaba com isso. O grande capitalismo precisa mais de exércitos de pequenos empregados do que de self-made men; as profissões liberais estão superlotadas; o movimento socialista repele os que resistem à proletarianização e suas humilhações e privações. Privada dos privilégios da Inteligência, a classe média quebra furiosamente o instrumento, como uma criança quebra o brinquedo insubmisso. É uma criança, essa nova classe média; mas uma criança perigosa, cheia dos ressentimentos dos déclassés, furiosa contra os livros que já não sabe ler e cujas lições já não garantem a ascensão social. Está madura para a violência (CARPEAUX, s.d.).

⁷³ A noção humanística e iluminista do sujeito racional capaz de deliberação e escolha será substituída pela do consumidor conscientemente deliberante e eleitor. Já em construção, um novo tipo de vontade humana triunfará. Este não será o indivíduo liberal que, não faz muito tempo, acreditamos que poderia ser o tema da democracia. O novo ser humano será constituído através e dentro das tecnologias digitais e dos meios computacionais (MBEMBE, 2017).

preconceito, intolerância, egoísmo exacerbado e individualismo. Em última instância eclode dessa classe média um espírito violeta, por isso repudiam a intelectualidade. O anti-intelectualismo é uma espécie de defesa, uma vez que o pensamento intelectual é provocativo e inquisitor, colocando em xeque muitas vezes os padrões estabelecidos e não refletidos⁷⁴.

Na base geradora dessa condição humana, está a formação de um exército de médicos, advogados e técnicos, em vez de “clerics”, se encontra na fragilidade cultural.

Além disso, é preciso considerar o que diz Goergen (2001, p. 79):

O ser humano não nasce no vazio, mas no interior de uma cultura. Esta cultura é o resultado do trabalho, da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. Neste sentido, mesmo que quiséssemos a ruptura com o passado não é possível. Precisariamos deixar de ser nós mesmos enquanto nascidos no interior de e necessariamente influenciados por uma cultura para podermos romper com o passado. O passado ou a cultura podem ser trabalhados, tematizados, assumidos ou parcialmente rejeitados, mas com eles não podemos simplesmente romper como num passe demágica.

Essa cultura capaz de apontar caminhos e convicções positivas sobre o que são as coisas do mundo, essa cultura no meio da qual nascemos e que está de certa forma enraizada em nós, no passado que nos constitui o qual nos impele ao futuro, muitas vezes é vista de forma enganosa pela forma como é conduzida na formação acadêmica, quando se apresenta revestida de uma cultura geral, superficial e profissionalizante, uma vez que, “No se es ‘culto’ en física o en matemática. Eso es ser sabio en una materia” (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 5), ou seja, conhecer física ou matemática é ter domínio de saberes específicos de uma determinada área do conhecimento.

A questão é como as humanidades são tratadas no contexto dessa formação. Normalmente, aparecem como fragmentos de uma cultura geral. No entanto, “Al usares a expresión de ‘cultura general’ se declara la intención de que el estudiante reciba algún conocimiento ornamental y vagamente educativo de su carácter o de su inteligencia” (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 05).

Dessa forma, o que esse acadêmico recebe são fragmentos de uma cultura, revestida de superficialidades, o que, em termos de formação humana, representa “un espectáculo increíble:

⁷⁴ A violência é o fenômeno "espiritual" central das novas classes médias e da nossa época; significa a determinação de empregar todas as armas, todas as que o esforço do espírito criou, para conseguir um fim material: a salvação social da classe. Não se admitem outros fins. Ridiculizam ou anatematizam todos os esforços independentes, desinteressados, do espírito. Admiram a especialização útil do "intelectual de profissão", e banem o humanismo do "professor". A violência anti-intelectualista das novas classes médias é, afinal, uma falta de educação, ou, antes, o fruto de uma falsa educação. Fruto da falsa idéia que as classes médias formavam da Universidade: da nova Universidade, que fornece exércitos de médicos, advogados e técnicos, em vez de "clerics", de uma elite (CARPEAUX, s.d.).

el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás” (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 5).

A cultura de que o homem necessita para dar conta da sua humanidade não se traduz em ornamentos ou migalhas de um conhecimento desconexo que se faz em nome de uma “cultura geral”. Nesse sentido, referimo-nos àqueles conhecimentos que, segundo Nussbaum, representam o “espírito das humanidades”, já citados anteriormente e que podem auxiliar para que a educação, independentemente do nível a que se refira, cumpra com o papel mais importante que lhe cabe hoje, no dizer de Adorno, a tarefa de desbarbarizar.

Trata-se de uma perspectiva para pensar o mundo a partir de uma mentalidade ampliada, capaz de conhecer não apenas fragmentos de uma especificidade científica ou profissional, mas de uma condição de apropriação de um saber que implica a percepção sensível do mundo, da natureza e de si mesmo, e uma consciência permeada por uma racionalidade comprometida com o que de melhor há no ser humano: sua bondade, sua integridade, sua dignidade, sua lealdade, ente outros. Porém, em que base de saberes se constrói esse conhecimento? Segundo Ortega y Gasset (2001, p. 5):

Quien no posea la idea física (no la ciencia física misma, sino la idea vital del mundo que ella ha creado), la idea histórica y biológica, ese plan filosófico, no es un hombre culto. Como no esté compensado por dotes espontáneas excepcionales es sobremana inerosímil que un hombre así pueda en verdad ser un buen médico o un buen juez o un buen técnico. Pero es seguro que todas las demás actuaciones de su vida o cuanto en las profesionales es mismas trasciendan del estricto oficio, resultarán deplorables.

Há que se considerar, contudo, que, além desses, há dois outros elementos, de igual importância para a construção de uma cultura significativa. Trata-se do conhecimento histórico e do pensamento filosófico.

Y lo mismo diría de quien no poseyese una imagen mediana mente ordenada de los grandes cambios históricos que han traído a la humanidad hasta la encrucijada del hoy (todo hoy es una encrucijada). Y lo mismo de quien no tenga idea alguna precisa sobre cómo la mente filosófica enfrenta al presente su ensayo perpetuo de formarse un plano del Universo o de la interpretación que la biología general da a los hechos fundamentales de la vida orgánica (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 5).

Compreende-se, dessa forma, que o espírito das humanidades se manifesta por meio da cultura, e que essa não se trata de uma cultura geral, a qual tem se apresentado, como diz Nussbaum, em forma de “ornamentos inúteis”. Considerando que essa condição marginal com que se tem tratado a cultura e as humanidades nos processos formativos é, de certa forma responsável pela barbárie que emerge das relações, há que se pensar por quais caminhos as

universidades deveriam guiar-se para auxiliar a humanidade a salvaguardar-se de sua própria destruição. Conforme adverte Ortega y Gasset (2001, p. 5-6):

No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas “métodos”; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual. Ahora bien: esa cultura, o se recibe o se inventa. El que tenga arrestos para comprometerse a inventarla él solo, a hacer por sí lo que han hecho treinta siglos de humanidad, es el único que tendría derecho a negar la necesidad de que la Universidad se encargue ante todo de enseñar la cultura. Por desgracia, ese único ser que podría con fundamento oponerse a mi tesis sería... un demente.

Considerando o que foi até aqui exposto, percebe-se o quão desafiador se apresenta o futuro para as instituições de ensino superior. Quão desafiador se tornam as perspectivas do que apontamos como necessidade enquanto formação humana. Quão ambíguas são as propostas e a forma como temos formado nossos jovens e o quão danoso pode ser esse modelo de formação pautado em um modelo de desenvolvimento econômico. Pondera-se então: Como fazer frente às situações evidenciadas que tem conduzido a uma saga das humanidades? Como desbarbarizar? Como provocar um reencontro com as nossas almas perdidas? Como promover a dignidade humana? Como fazer o enfrentamento desse tempo movido pela Informação em redes? Como não permitir a Servidão Voluntária? Mesmo considerando as limitações da educação, é preciso, no entanto, não deixar de considerar as possibilidades que a mesma possui na formação de gerações livres, participativas, conscientes e felizes.

Também é preciso considerar que o emaranhado que envolve as universidades não favorece essa formação humanizada e que isso não depende de um simples querer por parte de alguns professores ou até mesmo gestores, pois o contexto econômico, esse estágio do capitalismo financeiro, invade todos os espaços, amordaça e imobiliza, muitas vezes, os desejos e as intenções das pessoas.

CAPÍTULO III: CULTIVO E FLORESCIMENTO DE UMA FORMAÇÃO PLENA EM HUMANIDADES: LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“Há triunfos que só se obtêm pelo preço da alma, mas a alma é mais preciosa que qualquer triunfo”.

Rabindranath Tagore

Considerando que o objetivo desta tese é analisar as humanidades na Educação Superior e suas implicações para a formação humana, trataremos nesse último capítulo concepções, que tem por base o pensamento de Nussbaum, acerca das humanidades como fonte de possibilidades para uma formação humanizadora e humanizada, sem, contudo, desconsiderar as inúmeras limitações que se apresentam atualmente, como inibidores e ou dificultadores para essa tarefa, especialmente no atual contexto histórico e social. São elementos que têm o objetivo de provocar aqueles – poucos talvez – que ainda acreditam em um projeto de educação menos economicista e mais humanista.

Nesse sentido, elencamos, a partir de agora, algumas questões norteadoras nas quais pautamos nossas reflexões, por exemplo: Porque razões deveriam as universidades se ocupar com uma formação humanizadora? Qual o sentido e possibilidades de uma Educação Superior dotada de cultura, tendo por base princípios da compaixão, da empatia e do senso de justiça? E ainda: de que forma a Educação Superior pode contribuir para que se possa vislumbrar uma sociedade na qual os indivíduos possam esperar por uma vida plena e livre, pautada nos princípios democráticos, onde possam “ressuscitar as almas”, dando sentido e significado a uma vida que vale a pena ser vivida? Sendo assim, nos parece que, numa perspectiva de Educação Superior para a humanização, precisamos tentar responder a mais contundente das perguntas que poderiam ser feitas hoje: afinal, para que servem as universidades?

Se concordamos com o que foi exposto até aqui, então, se torna necessário compreender o sentido para o qual existem as universidades e quais as respostas que devem ser dadas por elas à civilização do Século XXI. Tal reflexão se justifica em razão de que situamos essa instituição entre aquelas com um papel primordial enquanto instrumento de formação humana que pode auxiliar na promoção de outra forma de ser, viver, pensar e agir, pois, se nada fizermos, o que nos reserva o futuro? Nussbaum (2010, p. 187-188) nos provoca ao dizer que:

[...] con qué nos encontraremos en el futuro si estas tendencias se prolongan? Pues tendremos naciones enteras compuestas por personas con formación técnica, pero sin

la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore. “un suicidio del alma”. ¿Qué podría ser más terrible que eso?

O questionamento de Nussbaum se traduz em nosso próprio questionar, o qual traduzimos em palavras simples e objetivas: o que será de nós como seres humanos, como povo, como nação, se essas tendências se prolongarem? O que será da vida de nossos filhos, de nossos netos, das futuras gerações? Sob que perspectivas poderão construir suas vidas, seus sonhos, suas esperanças? Infelizmente, temos que considerar que, em grande parte, essa perspectiva está a se cumprir, quando percebemos nações inteiras com muitos técnicos, cheias de “experts”, muitos afortunados, “bem-sucedidos”, porém, alienados políticos, com corações duros e cheios de maldade, sem amor, sem compaixão, sem empatia.

De outra parte, percebe-se um desprezo pelo conhecimento e uma crescente desvalorização da escola e das universidades. Quais são as implicações dessa condição? Em primierio lugar afeta-se as perspectivas para se construir formas de vida democrática. Isso é catastrófico, uma vez que essa construção democrática é também a perspectiva para se construir uma vida que vale a pena ser vivida, a qual só é possível se alicerçada em princípios e valores humanos.

Portanto, uma educação que tenha por base a lucratividade em detrimento da formação humana, cria uma estupidez gananciosa, que se coloca como impecilio para o desenvolvimento cultural. Sem que se cultive o “espírito das humanidades”, o ser humano, a sociedade padecem, pois sem esse espírito, não se desenvolve o pensamento reflexivo e critico, a capacidade de argumentação respeitosa e ética, a imaginação narrativa, que implica em colocar-se no lugar do outro, e dessa maneira se inviabiliza a possibilidade de uma educação cosmopolita, a qual significa entender-se como cidadão do mundo, capaz de ser sensível e solidário com pessoas de outros lugares, outras crenças, e costumes. É na verdade a condição do debate, sensato e honesto que se inviabiliza e sem esse, como conviver harmonicamente? Impossível. Quem perde com isso? Todos nós, em especial a novas gerações que ao chegar a esse mundo, o encontram arido de compaixão e amor. Esta é a crise, aquela crise silenciosa em educação, a qual refere Nussbaum, a qual poderá nos custar um preço incalculável, amargo e desenganado, ao nos vermos perdidos em nossa humanidade, desorientados e sem perspectivas.

3.1 Humanidades como “ornamentos inúteis”: o esvaziamento do humano nos diversos níveis de ensino.

“Transformai uma árvore em lenha que ela arderá; mas, a partir de então, não dará mais flores, nem frutos”.
Rabindranath Tagore

Quando procuramos compreender qual é o “lugar” ocupado pelas humanidades, seja na Educação Superior, seja em outras modalidades de educação, a primeira percepção é de que há um “esvaziamento das disciplinas de humanidades dos currículos”, relegando essas disciplinas a condição de “ornamentos inúteis”. Nussbaum (2010, p. 20) nos faz importante relato acerca do que vem ocorrendo em várias nações com relação ao ensino das humanidades.

En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las Carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como **ornamentos inútiles** por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas Carreras y materiales pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos (NUSSBAUM, 2010, p. 20, grifo nosso).

O fato de haver um espaço reduzido nos currículos para as humanidades vem ao encontro de um tipo de pensamento corrente que defende a utilidade da educação, no sentido de que conhecimento útil é aquele que resulta em sucesso. O sentido de sucesso, nesse caso, tem a ver com renda, com aquisições financeiras e materiais, com o *status* da profissão. Sobre tal condição, escreve Dardot; Laval (2016, p. 361):

[...] uma imensa literatura de revistas, uma enxurrada de propagandas de televisão, um teatro político e midiático *non stop* e um imenso discurso publicitário e propagandista exibem incesantemente o “sucesso” como valor supremo, sejam quais forem os meios para consegui-lo. Esse “sucesso” como espetáculo vale por si mesmo. O que ele atesta é apenas uma vontade de ser bem-sucedido, apesar dos fracassos inevitáveis, e um contentamento por tê-lo conseguido, ao menos por um breve momento da vida.

O sucesso como espetáculo é, na perspectiva de um modelo de educação voltado para o desenvolvimento econômico, “visão” do significado de sucesso aceito e naturalizado. Sendo assim, conforme avalia Nussbaum, essa ideia de “inutilidade” das disciplinas de humanidades, não está presente somente naqueles que definem as políticas educacionais, mas, infelizmente, está naturalizada pelas famílias e pelos próprios alunos, os quais, na maioria das vezes, se

reportam a essas disciplinas com desdém e desinteresse, conforme nos diz Nussbaum (2010, p. 20):

[...] aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta.

Nesse sentido, a tentativa de compreender o processo que descaracteriza as disciplinas de formação humana, colocando-as na condição de “ornamentos inúteis”, coloca-se como um tema central em nossos estudos, uma vez que essa condição se reflete também no esvaziamento do pensamento crítico e reflexivo, e as consequências são a formação de sujeitos apáticos, despolitizados, indiferentes perante as dinâmicas e problemas da humanidade, conforme já anunciamos.

A ausência do pensamento crítico e reflexivo e da empatia, tão comum nesses tempos, é simultaneamente causa e consequência dessa desastrosa condição que condiciona as humanidades a ornamentos inúteis. Tal condição se efetiva mesmo que vivamos em um mundo globalizado e interdependente, no qual as pessoas são chamadas a conviver na grande “aldeia global” e onde a condição empática é uma necessidade, caso se defenda minimamente uma forma de vida democrática que tenha em seus princípios a ideia de justiça social.

Talvez o descaso e a indiferença com relação à política, percebida nas novas gerações, sejam por essa falta de intencionalidade, de comprometimento dos projetos educativos com as questões políticas, sociais e culturais. Em outras palavras, pode ser justamente essa a intenção, a de que se mantenha os cidadãos o mais distante possível dos debates, das possibilidades de desenvolver uma sensibilidade que faça oposição aos preconceitos, discriminações e diferenças sociais. Será que a formação de sujeitos tecnicamente competentes, mas endurecidos de sentimentos, de atitudes humanitárias, pode ser algo que interessa a certas formas de exercício de poder, mesmo que travestidas de democracia? Sobre isso, o pensamento de Rousseau (1999, p. 239) é instigante e nos faz refletir:

Da extrema desigualdade das condições e das fortunas, da diversidade das paixões e talentos, das artes inúteis, das artes perniciosas, das ciências frívolas, sairiam multidões de preconceitos, igualmente contrários à razão, à felicidade, à virtude; ver-se ia fomentado pelos chefes tudo quanto desunindo-os, pudesse enfraquecer os homens reunidos, tudo quanto pudesse dar à sociedade um ar de concórdia aparente e semear-lhe um germe de divisão real, tudo quanto pudesse inspirar às diferentes ordens uma desconfiança e um ódio mútuo mediante a oposição de seus direitos e de seus interesses e, conseqüentemente, fortalecer o poder que os abarca a todos.

Apesar de parecer uma afirmação *clichê*, a fala comumente utilizada referindo-se ao fato de que os governantes preferem um povo alienado a um povo esclarecido infelizmente parece ter um fundo de verdade bem mais concreto do que gostaríamos. Tal prerrogativa é comprovada mediante a forma como governos de caráter conservador, ao assumirem o poder, elegem como inimigos justamente aqueles que podem fomentar uma análise mais crítica e reflexiva da realidade. Os eleitos como inimigos são, normalmente, os professores, as escolas, as universidades e a educação no seu contexto mais geral.

Nesse contexto, esses governos tratam de controlar a educação e/ou de fazer com que a população negue ou desacredite daquelas instituições que podem promover essa forma de conhecimento. E, de fato, ainda são as universidades, especialmente as públicas federais e estaduais, em sua maioria, que se tornaram redutos privilegiados, que mantêm alguns nichos de desenvolvimento do pensamento crítico. Os departamentos e os programas na área da educação e das ciências sociais ocupam lugar especial nesse cenário.

Essa condição “privilegiada” da universidade pública se dá – conforme dados estatísticos apresentados anteriormente – a partir da crescente participação de docentes em tempo integral, em detrimento dos professores horistas, presentes na rede privada. Da mesma forma, é nas instituições públicas que se concentra o maior número de doutores (54,6%), sendo que, nas faculdades, esse percentual fica em torno de 17,9%. Esses fatores, sem dúvida, têm implicações consideráveis na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como na implementação de programas inovadores de caráter interdisciplinar, devido à disponibilidade dos docentes.

Há que se reconhecer o fato de que, apesar da condição privilegiada nesses espaços públicos, o fomento do pensamento crítico não é uma prática, digamos, comum em todas as áreas. Essa prática é quase que restrita, nos cursos de humanidades, sendo esses normalmente, os departamentos de menos prestígio, status e investimentos. Às vezes, acontece também na formação de professores. Mesmo assim, há que se considerar que os apelativos da ideologia de mercado e os preceitos neoliberais seduzem e ofuscam a visão de muitos professores universitários, inclusive da área de humanas.

Em análise geral, o que prevalece no âmbito dessas instituições é o domínio da visão economicista da educação, em parte devido à descrença do sentido formador das humanidades, em parte pelos possíveis “perigos” que ideologicamente se atribuem a esses conhecimentos.

si la gente cree que la enseñanza que se imparte en las universidades en el ámbito de las humanidades es incompetente e incluso políticamente peligrosa, es demasiado fácil que se sinta justificada en disminuirle los fondos y volverse, cada vez más, al

seguro terreno de la educación em contabilidade, informática y negocios (NUSSBAUM, 2012, p. 324).

Nesse sentido, na atualidade, há que se considerar que os ataques que vêm sendo proferidos contra as universidades, no sentido de que essas representam um perigo por serem “redutos comunistas”, por exemplo, não passam de “receios” do imaginário daqueles que temem esses conhecimentos e, mais ainda, são o reconhecimento de que existe de fato um “potencial revolucionário e transformador” latente nesses meios para a formação de ideias e conhecimentos que podem desestabilizar certas correntes de pensamento, especialmente aquelas de caráter fascista e antidemocrático.

De certa forma, esse reconhecimento do “perigo universitário” pode ser um alento para quem tem esperanças na educação, pois significa que talvez ainda haja algo, ali, no futuro, a se fazer. A questão é como e quem quer fazer? De momento, a posição e a atuação dos profissionais/ cidadãos graduados deixam claro que estamos um tanto distantes – seja no ensino público, seja no privado – da formação intelectual e cultural que poderia refletir em gerações conscientes da sua responsabilidade sobre as questões mais prementes no campo da ética, dos valores e virtudes, de forma que essa ausência compromete o futuro de todos. Dessa maneira, Ortega y Gasset (2001, p. 4), reportando-se à ausência nas universidades de uma cultura que instigue ao ser humano a compreensão de si mesmo e do mundo em que está inserido, dizem:

Comparada com la medieval, la Universidad contemporánea há complicado enormemente la enseñanza profesional que aquélla em germen proporcionaba, y há añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura. Esto há sido, evidentemente, una atrocidad. Funestas consecuencias de ello que ahora paga Europa. El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe aqueel inglés médio, el francés medio, el alemán médio son *incultos*, no pose en el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tempo.

Um dos aspectos, que em nosso entendimento deveria ser o norte condutor na Educação Superior, é o que Nussbaum (2010, p. 26) conceitua como o “espírito de las humanidades”, qual seja, “la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos à la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo”.

Somente o desenvolvimento desse “espírito das humanidades” poderá auxiliar a compreensão de que todo desrespeito e intolerância à diversidade advém de uma forma etnocêntrica e individualista de ver e julgar o outro, ou seja, uma forma de ver e julgar a partir do seu próprio mundo, negando tudo que não se adapta ou adequa a esse mundo particular e

pretensamente certo e único. O pensamento contrário é aquele que acredita que todos que se apresentam de um “jeito diferente” precisam ser negados, combatidos e muitas vezes até exterminados. Esse pensamento, sob essa ótica, representa o fim do “espírito democrático”.

Entendemos que essa questão deve se constituir em uma pauta urgente e necessária em educação, apesar das dificuldades e impedimentos, que circunstancialmente se apresentem, os quais por vezes colocam essa perspectiva em dúvida, pois a realidade, da forma como se apresenta, parece ter mais impeditivos do que facilitadores para que o “espírito das humanidades” tenha o seu lugar na formação humana.

Os dados, tomados do censo do Ensino Superior 2016, apresentados e analisados no capítulo anterior, revelam com objetividade o cenário constituído e com clareza apontam para o que aí está, ou seja, tendências que conduzem para modelos pragmáticos e mercantilistas de se pensar e fazer educação. Dentre os impeditivos, para a prevalência do “espírito das humanidades”, comprovadamente “saltam aos olhos” os números que evidenciam políticas que direcionam a Educação Superior para a crescente privatização das universidades; associados ao fato de que há um avanço cada vez mais expressivo para a prevalência de matrículas no EaD⁷⁵ e a precarização do trabalho docente, uma vez que, no segmento que mais cresce, o privado, prevalecem o trabalho dos docentes como horistas, fato já citado.

Consoante a esses dados, soma-se aquela “lista”, também apresentada anteriormente, de autoria de Amaral (2016), a qual revela um consistente conjunto de problemas atuais que atormentam as gestões e que visivelmente fortalecem a ideia de Santos (2011) da multiversidade, e da produção de conhecimentos pluriversitários, coroando-se com o que Bianchetti; Sguissardi (2017) denominam, na vida acadêmica, de *commoditycidade*. Isso é o que temos posto e é com isso que temos que lidar. No entanto, vale ainda ressaltar que essas são questões objetivas, muitas delas comprovadas estatisticamente.

Outras questões, de caráter subjetivo, mas não menos relevantes e determinantes na vida acadêmica, tornam o panorama ainda mais complexo. A professora Dr.^a Daniela Pensin⁷⁶

⁷⁵ Com relação à EAD, temos algumas considerações: primeiramente, não queremos manifestar uma posição de oposição a essa modalidade de ensino, porém, temos uma série de preocupações que se resumem principalmente, no fato de que se constata que na sociedade brasileira, em geral não somos um povo leitor. Também não temos como uma tradição de respeito a história, e a maioria das pessoas, tão pouco tem possibilidades de vivenciar, experiências com meios culturais que promovam a reflexão. Sendo assim, como pensar uma educação sem a mediação de um professor? Além do mais, a EAD exige qualidades como tempo, perseverança, autonomia, um relativo domínio linguístico e boa base em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, nossas preocupações repousam sobre o resultado final dessa formação, ou seja, o nível de qualidade e capacidade dos acadêmicos / futuros profissionais e cidadãos oriundos dessa formação. Como agravante, ainda consideramos que os números revelam altos índices de desistência no decorrer da formação.

⁷⁶ Essa referência reporta-se a uma fala proferida pela professora Dr.^a Daniela Pederiva Pensin, Professora Colaboradora do PPGed Unoesc/SC, durante banca de qualificação desta tese, ocorrida no dia 15 de fevereiro de

aponta para um tensionamento envolvendo os jovens professores que ingressam nas universidades, destacando que, em muitas instituições, eles compõem a maior parte do corpo docente. Esses jovens são fruto desse modelo mais pragmático de lidar com o conhecimento, carregam para os ambientes universitários traços e comportamentos psicossociais, típicos do neossujeito, ou seja, muito práticos, ansiosos pela ascensão e sucesso profissional, independente do que isso possa representar em termos éticos, sem paciência para os processos, atuando na lógica do “curto prazo”, e fortemente seduzidos pelas novidades tecnológicas, fazendo parecer que o manuseio e o domínio dessas ferramentas são uma qualidade superior a qualquer outras capacidades e fontes de conhecimento e sabedoria.

Essa situação provoca um estranhamento com os professores, digamos, representantes da “velha guarda”, ou seja, com aqueles professores mais experientes e catedráticos, os quais, muitas vezes, não têm o pleno domínio das novas tecnologias, mas carregam consigo algo muito precioso e que talvez, depois deles, não será possível à outra geração desenvolver, um tipo de conhecimento capaz de fundamentar ideias e posições baseadas em vivências, que, para esses, foram únicas, devido ao momento histórico de transição que vivenciaram.

Esses representantes da “velha guarda” podem ser considerados um “tipo de gente” que, para ascender intelectualmente, precisou ler muitos livros, ter muita persistência, vontade, empenho e dedicação. Essa geração viveu sem a atual “parafernália tecnológica”. Quando essas surgiram em suas vidas, já haviam construído mecanismos próprios de construção pessoal e intelectual. Esses também não são maioria, uma vez que, mesmo entre esse grupo da “velha guarda” estão aqueles que aderiram com força total às novas regras do mercado e incorporaram discursos neoliberais.

Há, ainda, outro elemento subjetivo, que se refere a um processo dicotômico da vida acadêmica: se de um lado há uma crescente mercantilização do ensino, que tende a uma formação em consonância com um modelo economicista, também é verdade que esse modelo não promove uma proximidade da universidade com a comunidade.

Além disso, há um estigma, um muro invisível que separa a universidade da vida cotidiana, da sociedade, das comunidades, como se essa fosse um “lugar distante”, no qual se utiliza uma linguagem própria que só faz sentido naquele meio e para as pessoas que fazem parte daquele espaço. Decorre disso o fato de que, apesar do apelo pelo conhecimento profissional e técnico, em muitos cursos, o conhecimento desenvolvido academicamente não atende sequer às exigências do mercado, pois o cenário mercantilista mostra-se volátil e

dinâmico, guiado pelas leis de “oferta e procura”. Importante ponderar, nesse sentido, que, mesmo na tentativa de organizar os cursos segundo essa prerrogativa, adequando-os aos interesses e para servir ao mercado, ocorrem mudanças contínuas nos processos internos do mundo econômico e tecnológico que não conseguem ser absorvidas pelo pretense conhecimento técnico acadêmico, criando, assim, uma situação, por vezes, dicotômica às universidades. Sobre esse contexto, Ribeiro (2001, p. 14), com propriedade, destaca:

As empresas se estão modificando com razoável agilidade, de modo que dificilmente o que hoje se aprende na universidade valerá – ainda – daqui a alguns anos. A universidade, por isso mesmo, não deve clonar ou replicar o que outro ambiente produzirá melhor. Um dos sinais auspiciosos de nossos tempos é que algumas, pelo menos, dentre as empresas, percebem que podem e devem investir na formação, inclusive educacional, de seus empregados – e, de qualquer forma, serão elas que os treinarão para as rotinas de trabalho.

Essa situação, no entanto, não é de fácil percepção por aqueles que estão envolvidos no processo, pois as universidades têm seus esquemas próprios de funcionamento e autoproteção, criando um universo à parte que é inerente a esse meio, e, dessa forma aqueles que fazem parte desse sistema, muitas vezes, se veem envolvidos em um fenômeno semelhante ao que ocorre nas redes sociais, ou seja, ficam envoltos numa “bolha” invisível que “impede” a autoanálise, a autocrítica.

Nesse sentido, nos parece salutar reconhecer que chegamos a um ponto crítico com relação à educação superior, considerando que essas instituições têm uma parcela considerável de responsabilidade sobre a produção de uma classe média, que, por conta dessas e outras tantas situações, encontra-se culturalmente deficitária e politicamente analfabeta, salvo algumas exceções, obviamente.

Sendo assim, com relação a uma formação humanística, considera-se ainda o fato de que a maior parte dos acadêmicos se encontra inserida no mercado de trabalho e frequenta cursos noturnos e essa condição de aluno trabalhador pode ser o motivo que os leva a valorizar mais a formação técnica do que a humana. Segundo Nussbaum (2010, p. 175), o que se percebe é que:

La mayoría de ellos fueron criados con la Idea de que conseguir un buen trabajo es el objetivo principal de la educación. El concepto de que las personas deben aprender cosas que las preparen para ejercer su ciudadanía de manera activa y reflexiva es una Idea que “jamás se les cruzo por el camino.

A falta de vontade, desejo e/ou necessidade de aprender algo a mais do que o meramente útil e necessário para a profissão dificulta a perspectiva de formação de um sujeito atuante, participativo e democrático. No entanto, conforme assinala Nussbaum (2010, p. 29):

La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy.

Essa condição de baixa expectativa com relação a uma formação mais ampla nos parece ser naturalizada pela condição de muitos professores dessas universidades, os quais não se consideram responsáveis por essa “formação cultural”, crítica e reflexiva. Assumem o papel de técnicos a transmitir saberes técnicos, uma vez que “su formación de grado no incluye capacitación alguna en materia pedagógica ni se les exige que la tengan cuando se postulan para un cargo” (NUSSBAUM, 2010, p. 167).

Mediante tais colocações, há que se ponderar: como e para que estamos formando as novas gerações? Seria possível outro tipo de formação? Para onde o tipo de formação que está sendo oferecido hoje nos conduzirá enquanto sociedade, enquanto humanidade? Há essa preocupação? Quem está preocupado? E, em havendo uma intencionalidade formativa, quais seriam os atributos necessários para a boa formação do cidadão de hoje?

Nuestros campus están formando ciudadanos, y esto significa que debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué debe saber. El mundo actual es inevitablemente multicultural y multinacional. Muchos de nuestros más apremiantes problemas requieren, para una solución inteligente y compartida, un diálogo que una personas de muy diversas formaciones nacionales, culturales y religiosas (...) Un graduado de una universidad o de una escuela superior tiene que ser el tipo de ciudadano capaz de actuar como un participante inteligente en los debates que involucran esas diferencias, ya sea como profesional o simplemente como elector, jurado o amigo (NUSSABBUM, 2012, p. 27).

Para que tenhamos expectativa de que a educação contribua com a formação desse cidadão participante, posicionado e crítico, capaz de desenvolver a compreensão empática com relação a multiculturalidade e multinacionalidade, se faz necessária uma educação que forme o “cidadão do mundo”, dotado de sensibilidade e visão crítica, capaz de perceber os problemas atuais de maneira ampla e contextualizada. Essa perspectiva de formação está intimamente ligada com as estruturas de pensamento e condição reflexiva do sujeito. Dessa forma, a formação supracitada necessita e só tem condições de acontecer mediante a formação de atitudes e capacidades que são de tratativa do campo das humanidades.

3.1.1 Condições, espaços e experiências em Humanidades

“É tão fácil esmagar, em nome da liberdade exterior, a liberdade interior”.
Rabindranath Tagore

Assim como em todos os demais países, no Brasil, existe uma cultura instituída de que a universidade forma para o mercado de trabalho, ou seja, promove um ensino profissional superior, ficando a cargo do ensino fundamental e médio a inserção do aluno no que podemos chamar de cultura geral, abrangendo questões de Filosofia, História, Sociologia, Artes e Literatura.

Ocorre que esse ensino, que dá acesso a essa cultura geral, acontece a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, em torno do 3º, 4º e 5º ano, englobando estudos do município e introdução à História do Brasil. A partir dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, se dá o estudo da História e Geografia Mundial, acrescidos de aulas de Filosofia e Sociologia, ou algumas disciplinas eletivas como ética e cidadania, entre outras, por exemplo. A partir da reforma do ensino médio⁷⁷, provavelmente, nem isso mais teremos. E basicamente é isso. Ou seja, aos 16/17 anos, quando os jovens concluem o Ensino Médio, cessam as possibilidades objetivas de acesso a uma formação que contemple o que chamamos de uma “cultura geral”.

Mas essa é apenas uma parte do problema. É preciso considerar primeiramente que, na formação básica, as humanidades não ocupam um espaço de destaque. Desde a formação inicial, essas matérias são vistas como as de menor importância, e, por isso, não precisariam de muito estudo, além disso, ocupam uma carga horária reduzida em relação a outras áreas denominadas “mais importantes”, como Língua Portuguesa e Matemática.

No entanto, os alunos oriundos do ensino médio – aqueles poucos que chegam a universidade – apresentam enorme dificuldade de escrita, na expressão de ideias, na interpretação de texto, no domínio básico das regras ortográficas, na compreensão dos conceitos lógico matemáticos, com dificuldades para desenvolver cálculos básicos e na interpretação de dados e problemas.

O segundo ponto se refere ao fato de que mesmo quando havia a obrigatoriedade das disciplinas de humanidades, a Filosofia e a Sociologia no Ensino Médio, há que se considerar sobre os conteúdos e a metodologia utilizada no trato dessas disciplinas, criando, muitas vezes, mais repulsa por parte dos alunos do que aceitação e possibilidade de crescimento intelectual. Ou seja, essas são questões que demonstram a fragilidade histórica com que as humanidades

⁷⁷ A reforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

são tratadas e o espaço, quase sempre “subalterno”, ocupado nos ambientes escolares. Recordemos que no período da Ditadura Militar foram instituídas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e e OSPB (Organização Social e Política Brasileira)⁷⁸, apesar de terem sido revogadas⁷⁹ e substituídas, pela filosofia e sociologia, isso não implicou garantias de um espaço significativo, aliás pouco se fez para potencializar esses espaços, os quais continuaram subjugados em relação as demais disciplinas, com a mesma carga horária insignificante, colocando essas disciplinas como figurativas, ornamentais, subjugando-as a ideia de inutilidade.

Quando hoje, colocamos em questão a classe média, em especial, e suas visões, posições e atitudes contrárias aos valores e virtudes que dignificam o ser humano, talvez tenhamos que admitir o quanto subestimamos o espaço e a forma não intencional com que, nas últimas décadas, nos dedicamos à formação humanística desde a infância.

Mais uma vez concordamos com Nussbaum quando se refere à “crise silenciosa” que vinha sendo gestada na educação. Hoje, colhemos os resultados, questão que parece ser global. Sendo assim, o jovem, passado esse período do Ensino Médio, fica à mercê da “cultura” que adquire via “*mas media*”, acrescidas atualmente da reprodução de ideias via redes sociais, ou seja, fica vulnerável à massificação, à manipulação, à vulgarização e à banalização da vida, das emoções e dos sentimentos, valores e pensamentos, sem base reflexiva, sem compreensão, sem contextualização, insensível e eticamente descomprometidas.

Assim, constrói uma visão de mundo ofuscada, nebulosa, que trata superficialmente assuntos sérios que requerem aprofundamento, contextualização e calma na análise, e elaboração de julgamentos e ideias.

Dessa maneira, concluído o Ensino Médio, muito raramente o jovem advogado, administrador, contador, fisioterapeuta, biólogo, farmacêutico, etc. ouve falar de História, geopolítica, literatura, artes. O resultado disso: uma formação profissional sobreposta a uma

⁷⁸ Decreto Lei 869, de 12 de setembro de 1969, segundo o qual: Art. 1. É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Art. 3. A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização. § 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira” (BRASIL, 1969).

⁷⁹ Lei nº 8.663, de 14 de Junho de 1993. Art. 1º É revogado o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País e dá outras providências. Art. 2º A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 1993).

rasa formação cultural. Desprovidos dessa cultura, dessa formação mais crítica e humanizadora, são esses os representantes da classe média, comumente denominados da “elite do atraso”,⁸⁰ ou compondo o vasto campo do que denominamos de “analfabetismo funcional”. São pessoas que se encontram desprovidas de senso crítico, analítico, ético e estético, sendo revestidas de soberba, orgulho e vaidades. São esses que vão dando a direção e determinando os caminhos que estamos construindo como sociedade e como nação⁸¹.

Nesse sentido, é inadiável a necessária reflexão acerca do que se tem feito nas universidades com relação à formação dos sujeitos numa perspectiva para além da racionalidade instrumental. Pensar formas alternativas, ou ao menos abrir-se ao debate, dialogar sobre quais princípios humanitários têm pautado a formação dos profissionais, nas mais diferentes áreas do conhecimento, já seria um bom começo, pois, como diz Goergen (2001, p. 85): “o homem educado não é aquele que reúne um grande cabedal de conhecimentos singulares ou de informações, mas aquele que tem uma visão de totalidade que lhe permite uma leitura coerente dos fatos e acontecimentos isolados”.

A educação superior é o “lugar”, o “espaço” de formação dos especialistas, dos *experts*, profissionais das diversas áreas que no exercício de suas funções poderiam contribuir de forma considerável na superação da alienação, isso seria importante, mas, ainda mais importante é que esses profissionais pudessem se tornar cidadãos éticos, solidários, que, ao reconhecer no outro sua própria humanidade, pudessem desejar para todos, o mesmo que almejam para si.

Nosso entendimento, contudo, é de que cometemos um engano, tanto como educadores/professores quanto como educadores/pais, qual seja a ideia de que em um processo natural e por si só as pessoas possam em determinado momento da vida, espontaneamente, adquirir hábitos saudáveis, responsabilidade, discernimento, domínio próprio, capacidade de análise, solidariedade, compaixão, e tudo o mais que auxilia em uma direção mais ou menos equilibrada e em tomadas de decisões justas e honestas, quando na verdade, sem intencionalidade, empenho e dedicação no fomento desses princípios e valores, muito dificilmente eles acontecerão.

⁸⁰ Sugerimos a leitura de duas obras de Jessé de Souza para aprofundamento da discussão acerca da classe média brasileira, quais sejam: *A Elite do Atraso: Da escravidão a Bolsonaro*. Editora Estação Brasil, 2017 e *A classe média no espelho - Sua história, seus sonhos e ilusão, sua realidade*. Editora Estação Brasil, 2018.

⁸¹ Em palavras muito claras e objetivas, Carpeaux (s.d.), nos dá uma clara definição dessa “elite do atraso”, diz ele: “Eles, porém, os iletrados, têm sempre razão, porque são muitos e ocupam um lugar de elite, esse “proletariado intelectual”, sem dinheiro ou com ele, isso não importa. Julgam tudo, e tudo deles depende. Lêem os livros e decidem sobre os sucessos de livraria, criticam os quadros e as exposições, aplaudem e vão ao teatro e nos concertos, dirigem as correntes das idéias políticas, e tudo isto com a autoridade que o grau acadêmico lhes confere. Em suma, desempenham o papel de elite. São os nouveaux maîtres, os señoritos arrogantes, graduados e violentos; e nós sofremos as conseqüências, amargamente, cruelmente”.

Há, entre as famílias, um receio de que os filhos “não deem certo”, isso a partir de uma lógica de vida pessoal impregnada por valores capitalistas e imbuída em um contexto de medo de que não tenham uma boa profissão, um bom rendimento, uma boa “condição de vida material”.

Assim, tanto na vida pessoal quanto na formação escolar/universitária, o centro das atenções e as expectativas estão sobre aqueles conhecimentos que pretensamente poderão conduzir a essa condição de uma “vida boa”, materialmente falando.

No entanto, o olhar sobre a vida cotidiana, o “retorno” de formas, preconceituosas, deseducadas, grosseiras, homofóbicas, racistas, etc, e todas essas condições que nos assustam quando as vemos brotando como erva daninha em meio às pessoas de nosso próprio convívio, são sintomáticas e devem servir para nos mostrar com clareza que a educação no sentido pleno do ser humano passa pela intencionalidade, pela necessidade de se privilegiar a formação humana em pé de igualdade com a formação técnica, como nos instiga a pensar Goergen (2001, p. 78):

Além dos conhecimentos necessários para vencer na vida no contexto de uma sociedade regida pela informação, o educando precisa adquirir a capacidade de orientar-se em meio ao cenário caótico e desdiferenciado, aprender a reconhecer quais são, efetivamente, as questões fundamentais para o ser humano, para a vida e para a convivência. A grande questão é como fazer isto na realidade contemporânea que, como vimos, se caracteriza pela ausência de princípios orientadores.

Essa ausência de princípios orientadores é fator determinante na angústia experimentada por aqueles que se encontram inconformados com a realidade e nutrem o desejo de provocar alguma mudança significativa, pois a questão é: para além da incerteza sobre o que fazer, a dúvida é, como fazer? Em quais princípios se apegar para ter um norte condutor? Disso decorrem outras duas questões de igual importância e angústia: qual é o espaço e qual é o norte condutor previsto na legislação da educação superior para que se possa vislumbrar “possibilidades” para a inclusão das humanidades nos currículos acadêmicos?

3.1.2 Humanidades na Educação Superior: reflexões a partir da realidade brasileira

“A terra é insultada e oferece as flores como resposta”
Rabindranath Tagore

Com relação à Educação Superior, é imperativo reconhecer que ao menos em termos de legislação, vem se garantindo “possibilidades” para uma formação mais flexível e diversificada.

A partir de 2007⁸², as universidades brasileiras, especialmente as federais, passaram por um processo de reestruturação, pois, a partir de então, houve alguns movimentos que provocaram mudanças legislativas e alguns novos redirecionamentos à Educação Superior. Estas mudanças, acabam se refletindo sobre a Educação Superior no contexto geral, juntamente com o constante avanço da Educação a Distância.

A questão que nos interessa é compreender, quanto de espaço real e efetivo se garantiu às humanidades nos programas e currículos? Quanto de fato essas mudanças alavancaram a educação superior no sentido de um modelo de desenvolvimento humano? Ou, quanto dessas mudanças permaneceram travestidas de modernidade, sem, contudo, garantir avanços na perspectiva de uma educação humanizadora?

Uma ação considerada como avanço significativo foi a substituição dos currículos mínimos pelas Diretrizes curriculares⁸³. Ficou a cargo da Câmara de Educação Superior (CES)⁸⁴ a organização das referidas diretrizes, as quais foram delineadas mediante a constituição de uma comissão, que conduziu os trabalhos de organização inicialmente das diretrizes gerais e posteriormente das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. A Comissão, por meio do parecer n° 776/97⁸⁵, definiu o sentido que tais diretrizes deveriam seguir, de forma a garantir os princípios de “flexibilidade” e “qualidade”. Dentre as indicações elaboradas por essa comissão, vamos destacar alguns dos princípios que evidenciam essa ideia de flexibilidade e autonomia das instituições na organização curricular: a) assegurar, às instituições de ensino superior, *ampla liberdade na composição da carga horária* a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; b) *evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação*; c) incentivar uma *sólida formação geral*, necessária para que o futuro graduado

⁸² REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidade Federais - Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria n° 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1° §2° do Decreto Presidencial n° 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

⁸³ A Lei n. ° 9.131, de 24 de novembro de 1995, recepcionada pela Lei n. ° 9.394, de 20 e dezembro de 1996 (LDB), introduziu alterações na Lei n. ° 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – a LDB de 1961 – substituindo os currículos mínimos pelas diretrizes curriculares nacionais. Cabe à Câmara de Educação Superior (CES), de acordo com a referida Lei n. ° 9.131, “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação” (FRAUCHES, 2008, p. 17).

⁸⁴ A Câmara de Educação Superior desencadeou o processo com a designação de uma comissão, integrada pelos conselheiros Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida, para a aprovação de diretrizes gerais que pudessem balizar a elaboração das diretrizes curriculares de cada curso de graduação. Essa comissão elaborou estudos e o conseqüente parecer, aprovado em 3 de dezembro de 1997, sob o n. ° 776 (FRAUCHES, 2008, p. 17).

⁸⁵ O citado parecer 776/97, foi aprovado em 3 de dezembro de 1997 conclui que: As diretrizes curriculares constituem, no entender do CES/CNE, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes (FRAUCHES, 2008, p. 17).

possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo *variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa*; d) encorajar o reconhecimento de *habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar*, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada (FRAUCHES, 2008, p. 17, grifo nosso).

Na sequência, mediante o Parecer CNE/CES n.º 583, de 4/4/2001⁸⁶, foram estruturados os itens básicos que deveriam ser contemplados na organização dos currículos. Esse parecer determinou, entre outros, um item em especial, o qual nos chama a atenção em razão de determinar que os currículos contemplem competências, habilidades e *atitudes* (Grifo nosso).

Com o intuito de mostrar as “vantagens” e ou as “diferenças” entre os antigos currículos mínimos e as novas diretrizes curriculares, o CNE/CES organizou e implementou, por meio do Parecer n.º 67, de 11/3/2003, os elementos preponderantes e direcionadores das Diretrizes em contraposição ao modelo “ultrapassado” dos currículos mínimos.

Na sequência, apresentamos uma tabela que organizamos com o intuito de provocar um exercício reflexivo, uma análise mais criteriosa, a qual pode nos levar à percepção de que esses elementos direcionadores vieram ao encontro do pensamento neoliberal, respaldando práticas consideradas “inovadoras”, mas que, no entanto, se adequam às leis e às regras do mercado econômico e que corroboram para a formação daquele modelo de sujeito ao qual Dardot, Laval (2016) denomina como o *neossujeito*, ao qual nos referimos já no capítulo inicial desta tese.

⁸⁶ Segundo o referido parecer: “as DCNs devem contemplar: a) perfil do formando / egresso / profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; b) competência / habilidades / atitudes; c) habilitações e ênfases; d) conteúdos curriculares; e) organização do curso; f) estágios e atividades complementares; g) acompanhamento e avaliação” (FRAUCHES, 2008, p. 19).

Tabela 1. Comparativos: Currículos mínimos x diretrizes curriculares e princípios neoliberais.

Currículos mínimos	Diretrizes curriculares	Princípios neoliberais
<p>(...) concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso (...).</p>	<p>(...) Formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico prática.</p>	<p>Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o de educação e da formação, “formação por toda a vida” (long life training) e “empregabilidade”, são modalidades estratégicas significativas. (...) Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (p. 333)</p>
<p>(...) instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso (...).</p>	<p>(...) direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercícioprofissional (...).</p>	<p>O novo governo dos sujeitos pressupõe que a empresa não seja uma “comunidade” ou um lugar de realização pessoal, mas um instrumento e um espaço de competição. Ela é apresentada idealmente, acima de tudo, como o lugar de todas as inovações, da mudança, permanente, da adaptação contínua às variações da demanda do mercado, da busca de excelência, da “falha zero”. (...) ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (p. 331)</p>
<p>(...) pretendia, como produto, um profissional “preparado” (...).</p>	<p>(...) preparar um profissional adaptável a situações novas e emergente (...).</p>	<p>A grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem par tornar essas condições mais duras e mais perenes. Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo sujeitos “empreendedores” que, por sua vez. reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autor realizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram.</p>

Fonte: Adaptado de Frauches (2008, p. 20) e Dardot, Laval (2016, p. 325).

A ilustração objetiva tornar visível o quanto as leis do mercado podem sutilmente ser transpostas para a educação e incorporadas à subjetividade humana. É inegável que as novas diretrizes promovem maior abertura e flexibilização, o que de fato poderia abrir espaço para as universidades incorporarem uma diversidade de conhecimento e novas dinâmicas aos cursos.

O que se deve refletir, nesse momento, é quanto, nesses espaços, gestores, professores, pesquisadores e acadêmicos estão inflamados e seduzidos pela lógica do mercado? Quanto esses sujeitos incorporaram esses princípios da ordem Neoliberal, no seu modo de pensar e fazer educação? A partir de nossa vivência, percebemos que, ao se readequar as grades curriculares dos cursos, considerando as devidas exceções, em muitos casos o que se observa é que, ao invés de um incremento das disciplinas das humanidades, o pouco que se garantia fora substituído por outras de caráter mais “moderno e atrativo”. Exemplos podem ser a incorporação de disciplina de “inovação” e “empreendedorismo”, em lugar da Sociologia e da Filosofia, por exemplo. Sobre isso, Paviani (2014, p. 76) diz:

Nesse contexto, algumas disciplinas surgem por necessidade, outras por modismos e invenções artificiais. A universidade atual, fortemente voltada para as necessidades da sociedade, sucumbe às exigências do mercado e aos seus interesses passageiros. Nessa situação, a fragmentação excessiva da ciência é uma das causas da desagregação da universidade. Esse mesmo ciclo inflacionário faz com que as disciplinas clássicas, aquelas que estão na base dos conhecimentos teóricos, sejam muitas vezes postas em segundo plano, cedendo lugar aos conhecimentos fugazes, A universidade encontra-se num processo de “babelização” dos conhecimentos.

Esse processo de “babelização” de que trata Paviani reflete a subfragmentação que muitas vezes ocorre no interior de certas disciplinas, que se compartilham, revestindo-se com novas nomenclaturas, mais próximas dos modismos do mercado, sem, contudo, promover quaisquer mudanças significativas em seu conteúdo. Com isso, muitas vezes, são suprimidos conhecimentos mais “densos”, dando um ar de “leveza” ao curso, mais ao agrado das novas gerações, um tanto quanto avessas a leituras mais complexas e profundas, como diz Paviani (2014, p. 74): “o lema do momento é o seguinte: a complexidade do conhecimento exige a simplificação das universidades”.

Outra mudança de certa forma significativa que – ao menos no âmbito das instituições federais – promoveu certa modernização na educação superior ocorreu em 2007 mediante o Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril, quando o Governo Federal lançou o REUNI⁸⁷, com

⁸⁷O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de

vistas a reestruturar as universidades federais, tendo como foco principalmente a expansão do acesso e a permanência dos alunos no Ensino Superior.

Dessa movimentação em prol da Educação Superior decorreram alguns avanços significativos. De um lado, as tentativas de ampliar o acesso, expansão e permanência, a criação da UFFS⁸⁸, a otimização dos espaços dos IFCS⁸⁹ com a implementação de cursos de Graduação e Pós Graduação, de mesma forma que o PROUNI e a lei de cotas (ambos já citados anteriormente), de fato garantiram, ao menos em parte, que se cumprisse essa demanda. Por outro lado, viu-se nas universidades federais uma movimentação no campo pedagógico e curricular, em prol da criação dos BI – Bacharelados Interdisciplinares. Para Macedo (2014, p. 30):

Os Bacharelados Interdisciplinares representam uma possível renovação educacional desencadeando o começo de uma reestruturação do ensino superior no Brasil (...). Esta nova proposta representa, portanto, uma alternativa de estudos universitários que estimulam o desenvolvimento de competências gerais, interpessoais e cognitivas.

Uma mostra do quanto esse movimento foi significativo para as universidades federais (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011) tem relação com a USP, que, pioneira, lançou, em 2003, o Bacharelado em ciências moleculares. Dentro dessa modalidade, outras universidades federais seguiram esta tendência entre elas: UFRN, Ufersa, UFCG, UFRB, UFJF, Unifal, UFVJM, UFSJ, UFSC, Ufac, Ufopa e Unipampa. Salienta-se ainda como inovação o fato dessas instituições empregarem novas formas de processo seletivo – Enem, SiSu –, representando uma forma mais democrática de acesso, em contraposição aos antigos modelos de vestibular.

Especificamente com relação ao trato das Humanidades, merecem menção duas experiências a partir dessa “renovação” na educação superior. Uma sem efetivação e outra em atividade atualmente.

Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001; BRASIL, 2007).

⁸⁸ A UFFS foi criada pelo Decreto Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009., Art. 2º— A UFFS terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação **multicampi**, abrangendo, predominantemente, o norte do Rio Grande do Sul, com **campi** nos Municípios de Cerro Largo e Erechim, o oeste de Santa Catarina, com **campus** no Município de Chapecó, e o sudoeste do Paraná e seu entorno, com **campi** nos Municípios de Laranjeira do Sul e Realeza.

⁸⁹ A Lei 11.892/2008 criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

A primeira a que nos referimos se refere a uma experiência da USP, quando, em 1991, foi idealizado pelo professor Renato Janine Ribeiro o “Curso Experimental de Graduação Interdisciplinar em Humanidades”. O curso não teve êxito, mas desse projeto resultou uma obra importante, o livro “*Humanidades: Um novo curso na USP*” (2001), o qual traz, além do Projeto do Curso, um conjunto de reflexões importantes para o campo das humanidades. A proposta tinha um caráter interdisciplinar, e a coluna vertebral do curso eram a filosofia, as artes e a literatura. Entre os objetivos principais do curso estava o que o Prof. Janine denominou de “poliglotismo cultural” (RIBEIRO, 2001, p. 32), ou seja, a capacidade de transitar entre as várias linguagens das humanidades para interpretar o mundo.

Ao elaborar o projeto, o professor Ribeiro justifica sua proposta com base no que ele chama de 7 teses, das quais destacamos três, que, em nosso entendimento, são atualíssimas, pois tratam de elementos e dilemas atuais de enfrentamento no mundo acadêmico e no trato das humanidades.

1) Primeira tese: A inutilidade da universidade tentar “clonar” o mundo empresarial. Essa tese sustenta a ideia de que a universidade, ao tentar fazer o que as empresas fazem, além de fazer mal, deixa de fazer aquilo que a ela compete e que as empresas não dão conta de fazer. Portanto, “clonar o mercado, dizia, é inútil” (RIBEIRO, 2001, p. 15).

2) Segunda Tese: Ancorar o conhecimento na leitura dos clássicos. Segundo ele, o papel da universidade é o de “garantir uma formação de base sólida o bastante para que, em meio às mudanças, o aluno saiba navegar” (RIBEIRO, 2001, p. 15), pois são eles, os clássicos, que podem servir de bússola, capacitando os sujeitos “a lidar com as mudanças melhor do que um ensino apressado, o qual apostaria na espuma da impermanência” (RIBEIRO, 2001, p. 16).

3) Terceira tese: Sobre o lugar subalterno que a cultura ocupa na pesquisa científica. Esse lugar subalterno ocorre pelo fato de que, em nossas universidades, a cultura está atrelada à extensão como fim de “transmissão ao grande público externo daquilo que a universidade criou” (RIBEIRO, 2001, p. 16-17). Ao contrário, o referido professor defende que “o lugar da cultura, longe de ser um produto a difundir, longe de se entregar ao público como diluição dos arcanos, longe de ser o facilitário do difícil, pode constituir um fator relevante para melhorar a produção científica na *ponta mesma da pesquisa*” (RIBEIRO, 2001, p. 17). Importante registrar que a cultura é, aqui, entendida como artes, literatura e filosofia, ao que chamamos de Humanidades.

Outra experiência é o curso oferecido pela Unisinos – e que ainda está em andamento – denominado Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Artes e Tecnologias. Esse é o primeiro curso interdisciplinar oferecido por uma universidade privada no Sul do Brasil. Na

área dos cursos interdisciplinares em humanidades, esse é o pioneiro no Brasil, uma vez que a proposta da USP não teve continuidade. Existem outras experiências ocorrendo, obviamente, mas a título de exemplificação, ficaremos com essas expostas.

Esse breve mapeamento dos espaços ocupados pelas humanidades e do que tem sido feito em prol ou em nome dessas no decorrer da educação, em todos os níveis, produz em nós um certo desassossego. Entendemos a importância que os cursos específicos de humanidades têm, no entanto, nossa reflexão vai mais ao encontro da necessidade de compor currículos ricos em humanidades, e que esses façam parte de todos os cursos, de todas as áreas, uma vez que os bacharelados em humanidades acabam por atingir somente aqueles alunos que fazem a opção por essa formação específica. Nesse sentido, Nussbaum (2012, p. 280) destaca que “en la mayoría de las naciones, los estudiantes entran en la universidad par seguir una únca área de estudio, y eso es todo lo que apenden”.

Quando olhamos para a realidade e nos deparamos com pessoas movidas por atitudes com o mais baixo grau de afetividade e senso de justiça, com conceitos éticos, humanos e racionais completamente contrários à construção da dignidade humana, como educadores, costumamos nos perguntar: afinal, onde erramos? Onde estávamos que não vimos, não nos damos conta de que era para esse rumo que as coisas estavam indo? O que fizemos na e com a educação? E então, se olharmos atentamente, se nos despirmos do nosso ego intelectual e professoral, vamos perceber que temos de admitir que andamos descuidados daquilo que é o mais importante.

O que vemos acontecer, com certa frequência, embora existam exceções, é uma “queda de braço”. Por um lado, tem-se as escolas e os professores reclamando que estão assoberbados de tarefas, que ganham muito pouco pelo que fazem, que não se percebe que o dever da escola é única e exclusivamente repassar conteúdos científicos, que as famílias estão desestruturadas, que os pais terceirizam a educação e que a sociedade tem lançado sobre a escola a total responsabilidade pela formação moral, ética e até religiosa das crianças. Isso, em parte, é verdade, não podemos negar, mas o vitimismo, a indiferença, a acusação em forma de negação das responsabilidades, que também cabem à educação formal, no que tange a formação integral do sujeito, em nada ajudam a resolver os problemas. Tal postura, apenas mascara as adversidades, ou as torna ainda mais graves.

De outro lado, as famílias reclamam das escolas, apontando que estas, por vezes, se tornam conteudistas e alheias aos reais problemas enfrentados pelos alunos e que essas instituições têm professores grosseiros, desinteressados e que ministram aulas de baixa qualidade. Essa realidade se confirma também na Educação Superior, na qual as queixas se

voltam, principalmente, à baixa capacidade de leitura, interpretação e escrita dos alunos. Enfim, é nesse jogo de forças que se efetiva aquilo que de fato precisa ser feito, qual seja “aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar” (NUSSBAUM, 2012, p. 34).

Com isso, cria-se uma cortina de fumaça, e a questão central histórica, como se percebe nessas tratativas desiguais e periféricas com relação às humanidades, fica subjugada a “ornamentos inúteis”, de modo que não se posicionam no lugar que deveriam, qual seja o de coluna vertebral dos currículos, pois, não sendo assim, se pulverizam os conhecimentos mais elementares e significativos para a formação de um cidadão democrático, aquele capaz de “humanizar sus ideas políticas o politizar su humanidad” (NUSSBAUM, 2012, p. 22). Contrariamente a isso, o que se verifica é a aceitação e a incorporação da lógica mercantilista e neoliberal, que, ao invadir a subjetividade humana, naturaliza valores materialistas e enrijece os corações e as mentes para as questões emocionais e valorativas da vida.

Essa é a “crise invisível” de que nos fala Nussbaum. Assim, acreditamos que se faz necessário um processo contínuo e permanente de inclusão e trato das humanidades desde que a criança adentra em espaços escolares, estendendo-se a todos os cursos, de todas as áreas, na Educação Superior. Seria essa uma condição para a preservação das democracias. Da antiga Grécia, vem o pensamento de Aristóteles (1998, p. 77), provocativo para nossa realidade em educação. Diz ele:

Em suas diversas fases, a educação das crianças se revela um dos primeiros cuidados do legislador. Ninguém o contesta. A negligência das cidades sobre este ponto é-lhes a infinitamente nociva. Em toda parte, a educação deve tomar como modelo a forma de governo. Cada Estado em costumes que lhe são próprios, de que dependem sua conservação e até sua instituição. São os costumes democráticos que fazem a democracia e os costumes oligárquicos que fazem a oligarquia. Quanto mais os costumes são bons, mais o governo também o é.

Nesse cenário, o percurso que trilhamos até aqui nos revela que alguns elementos são indispensáveis e devem estar presentes nos currículos, nos conteúdos, nas ementas, durante toda a trajetória de formação do sujeito, mormente aqueles apontados por Nussbaum como essenciais a uma forma de vida democrática, quais sejam: o pensamento crítico reflexivo; a capacidade de argumentação, a imaginação narrativa, o sentido de uma cidadania universal, a empatia e as capacidades. São esses elementos que, se incorporados às práticas pedagógicas, podem se constituir em possibilidades uma formação humanizada. Nesse sentido, há que se refletir: existem espaços para a incorporação desses elementos? Sim ou não, o certo é que, sem esses, como pensar em formas de vida democrática? Como pensar na própria sobrevivência da democracia e nas possibilidades de uma vida com base na dignidade humana?

3.2 Possibilidades para uma formação humanizadora: Pensamento crítico-reflexivo, educação cosmopolita, imaginação narrativa e formação das capacidades

“O bosque seria muito triste se só cantassem os pássaros que cantam melhor”
Rabindranath Tagore

Há um conjunto de elementos que, em nosso entendimento, não pode deixar de constituir os currículos, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, como perspectiva para um processo de humanização profissional, pessoal e político, naquele sentido de que podemos *“politizar o humano e humanizar o político”*. Para Nussbaum (2012), esse processo compõe o que ela denomina de uma educação liberal. Sobre isso, pertinente pontuar que recorrer a essa concepção de educação liberal significa reconhecer os elementos que essa agrega, os quais, em nosso entendimento, são justamente aqueles essenciais à formação integral do sujeito e à preservação da saúde democrática.

Ao nos referirmos a uma educação liberal, recorreremos a concepções que foram historicamente construídas e ao mesmo tempo diluídas ao ponto de quase desaparecer, ou até mesmo ignoradas nos processos educativos, especialmente quando a ênfase na educação passou a ser os modelos cientificistas, economicistas e mercantilistas de fazer educação. A educação liberal se adequa a um modelo de desenvolvimento humano e não a um modelo de desenvolvimento econômico.

Ao tomarmos uma educação liberal como paradigma para a formação integral e da cidadania, é preciso considerar os elementos que a compõem, pois que esta representa a tradição filosófica ocidental.

Cuando preguntamos sobre la relación entre una educación liberal y la condición de ciudadano, estamos planteando una pregunta de larga historia en la tradición filosófica occidental. E estamos recurriendo al concepto de Sócrates de la “vida em examen”, a las ideas de Aristóteles sobre ciudadanía reflexiva, y sobre todo a las ideas estoicas de griegos y romanos sobre **una educación que es “liberal”, en cuanto libera la mente de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, formando personas que pueden actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo** (NUSSBAUM, 2012, p. 27, grifos nosso).

Adotar a ideia de educação liberal – no sentido de uma educação que liberte a mente da escravidão de hábitos e costumes para que o ser humano possa atuar com sensibilidade – significa adotar uma educação comprometida com uma forma de vida democrática, que considere os princípios humanos necessários a uma sociedade democrática, uma vez que:

Quando vivemos em sociedade, se não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro dessa forma, imaginando em ambas capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso, porque ela se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos (NUSSBAUM, 2015, p. 7).

Nesse contexto, é pertinente esclarecer que, ao desejarmos esse modelo de educação, voltado ao humano, estamos desprezando ou incitando a uma escolha entre isso ou aquilo, como se, para humanizar, fosse preciso desprezar o âmbito econômico. De forma alguma, o que queremos ressaltar são os aspectos que, conforme já nos pronunciamos, nos descuidamos, negligenciamos por muitas vezes, ao nos deslumbrar com discursos meramente economicistas e neoliberais, transpostos à educação. Se faz necessário entender que o capitalismo é o sistema predominante no mundo, e nesse sentido as nações almejam a prosperidade. No entanto, aqui se apresenta um elemento altamente contraditório e que é o cerne dos desencontros nos objetivos educacionais, o qual acaba por promover certa hipocrisia no que tange aos fins e aos objetivos educacionais. Considera-se o que diz Nussbaum (2015, p. 11-12):

O interesse nacional de qualquer democracia moderna exige uma economia sólida e uma cultura empresarial próspera (...) como uma economia próspera exige as mesmas competências que servem de suporte à cidadania, os defensores do que chamarei de “educação para o lucro” ou “educação para o crescimento econômico” adotaram uma concepção pobre do que é necessário para alcançar seus próprios objetivos.

Nesse sentido, dizer que os defensores da educação para o lucro adotam uma concepção pobre do que precisam para atingir seus objetivos significa dizer que, quando o mundo empresarial reclama por pessoas inovadoras, criativas, de mente aberta e comunicativas, com capacidade para tomar decisões e que não sejam conflitivas, está reivindicando por um “tipo humano” que somente poderá desenvolver essas habilidades se, em sua formação, tiver se apropriado de elementos que são próprios das humanidades, ou seja, aqueles elementos que libertam a mente, intrínsecos a uma educação liberal.

A questão é que esse sujeito, se assim se formar, não utilizará essas capacidades somente para sua vida profissional, mas também para sua vida pessoal, social e política, e, é aí que reside a contradição, pois “embora seja evidente que uma sólida cultura empresarial precisa de algumas pessoas criativas e críticas, não é evidente que ela precise que toda população do país adquira essas competências. A participação democrática traz exigências mais amplas” (NUSSBAUM, 2015, p. 12).

De nossa parte, ao adotarmos a defesa de um modelo de desenvolvimento humano, entendemos que a Universidade tem um papel fundamental a desempenhar que vai além da

mera formação para o mercado de trabalho. Afinal, todo profissional é, antes e acima de tudo, um cidadão, que pensa, ou deveria pensar, sobre o que faz e para que faz. Nessa direção, Nussbaum (2012, p. 27) destaca que “Un graduado de una universidad o de una escuela superior tiene que ser el tipo de ciudadano capaz de actuar como un participante inteligente en los debates que involucran esas diferencias, ya sea como profesional o simplemente como elector, jurado o amigo”.

Sendo assim, a questão primordial e de maior relevância para qualquer profissão é o sentido humanizador que está enraizado nos princípios formativos desse profissional. Nesse sentido, pode-se questionar: com que propósito um médico exerce a medicina? Um advogado pratica a advocacia? Um professor exerce a docência?. Qual nível de humanidade encontra-se implícito nas ações e intenções desses profissionais? Como isso foi construído ao longo da formação? Se entendemos que a possibilidade de humanizar-se faz parte da condição humana⁹⁰ e que o pensamento pode modificar-se ampliando-se e alargando-se em cada etapa de nossa existência, então, podemos dizer que as universidades são o lugar, por excelência, do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento mais elaborado e imprescindível, e, quando humanizado, do pensamento estratégico para o tipo de sociedade⁹¹ que se pretende construir, como nos diz Gramsci (1981, p. 47-48):

Transformar o mundo exterior, as relações gerais significam fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens - em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”.

De outra forma, a análise da conjuntura social de um determinado lugar ou tempo pode nos dar uma noção do que vem se fazendo, ou o que não está sendo feito nessa área das humanidades.

⁹⁰ Sobre essa relação entre as coisas do mundo e suas implicações na constituição da condição humana, diz Arendt (2001, p. 17) que tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e essas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana.

⁹¹ Qual sociedade se pretende construir? Nossa concepção de uma sociedade desejável é simples: uma sociedade em que prevaleça o respeito, a empatia, a compreensão, a compaixão e o amor.

Nussbaum (2010) faz uso de duas palavras – *cultivo* e *florescimento* –, carregadas de sentido e significado etimológico, em seu uso analógico, para a construção do conhecimento no processo de humanização. Em seu significado etimológico, sobre cultivo, por exemplo, encontramos alguns adjetivos, como: “trabalhar a terra para torná-la fértil: cultivar um campo. Fazer nascer uma planta; dedicar-se, interessar-se por cultivar as ciências; formar pela instrução; desenvolver; cultivar a memória; formar-se pela educação, desenvolver-se, aperfeiçoar-se, instruir-se” (<https://www.dicio.com.br/cultivar/>). Já a palavra florescer, etimologicamente oriunda do latim *florescere*, tem como significado: “Fazer brotar flores; cobrir de flores (...). No sentido figurado: Chamar a atenção; brilhar, distinguir: os músicos floresceram o espaço de alegria; seus talentos floresceram” (DICIO, s. d.).

Trata-se de uma analogia interessante com relação ao desenvolvimento humano, no sentido de “cultivar” habilidades, capacidades e criar-se condições para um “florescimento” humano, especialmente nesses tempos em que necessitamos reascender nossas esperanças. Assim, essa ideia figurativa de que é preciso preparar a terra, semear, cultivar e “esperar” florescer é linda e condizente com uma visão de educação que projeta um possível “vir a ser” humano.

Nesse sentido figurativo, vale lembrar que nem todo solo está preparado, que nem todas as sementes vingam, e que as vezes o florescimento pode não acontecer. Porém, uma coisa é certa, tempos sombrios sempre existiram e passaram. Mas, nunca as mudanças, as rupturas e as resistências, ocorreram ao acaso. Por trás dos processos históricos de ruptura sempre existiram ideias, como sementes lançadas ao solo, pensamentos, esperanças, crenças, sendo que essas não se constituíram sem o tempo necessário para o florescimento.

As mudanças partiram de tomadas de consciência daquela situação vivida (terra preparada), seguida da socialização dessas ideais (semente lançada - cultivo) e períodos de luta e entraves, até que novos tempos se estabelecessem (florescimento). Foi assim em cada tempo, em cada época de mudanças. Foi a partir de uma ideia, um pensamento elaborado que veio a tornar-se uma ideologia, um lema, uma bandeira de luta, até se transformar em uma nova realidade⁹².

⁹² A tríade iluminista: Igualdade - Liberdade – Fraternidade, é um dos mais contundentes exemplos de como ideias que em um primeiro momento podem parecer loucuras, devido as circunstâncias do momento histórico em que são fomentadas (cultivadas), mas que, carregam em si um “vir-a-ser” possível, e, com isso, servem de base para grandes conquistas (florescer). Foram esses princípios, por exemplo, que embasaram, além dos movimentos em prol das democracias, a declaração universal dos direitos do homem e do cidadão, uma das maiores conquistas da humanidade.

Há um dizer popular de que se uma mentira for proferida muitas e repetidas vezes, ela se torna uma verdade. Ponderamos, sobre isso, que talvez ela não se torne efetivamente uma verdade – uma vez que poderá não ser –, mas passe a ser aceita, incorporada em hábitos, costumes e socializada como verdade.

Se é assim com a mentira, significa que também pode ser assim com outros elementos, como a dignidade, a ética, a moral e as virtudes. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que talvez tenhamos nos distraído, no descuido demasiadamente dessas questões, talvez tenhamos que admitir nossa negligência no preparo da terra, no cultivo, e na perseverança para o tempo do florescimento que, muitas vezes, não acontece ou pela falta de conhecimento das possibilidades, ou, às vezes, apesar do conhecimento, falta a vontade em querer utilizar essas possibilidades de mudança e crescimento. O pensamento gramsciano nos auxilia nessa compreensão:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las (GRAMSCI, 1981, p. 47).

Nussbaum (2010, p. 29-30) é muito clara no sentido que atribui à ideia de cultivo da humanidade. Diz ela: “cultivar nuestra humanidad en un mundo complejo e interconectado implica entender como es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias”.

Em todas as modalidades de ensino, tem-se percebido uma busca constante por formas alternativas e inovações metodológicas, em uma tentativa de tornar as aulas mais atraentes e agradáveis, o que necessariamente não se traduz em uma educação de fato “liberal”. Conforme nos adverte Nussbaum (2012, p. 27), “algunas, mientras usan las palabras ‘educación liberal’ subordinan el cultivo integral de la persona completa a una educación técnica y vocacional. Incluso cuando la educación es ostensivamente ‘liberal’ puede no contener todo lo que un ciudadano realmente necesita saber”.

Não descaracterizamos essas tentativas de inovação, elas são válidas, e aprimorar as metodologias de ensino é uma necessidade, porém, o que muitas vezes acontece é que se tornam modismos, sem representar verdadeiramente um avanço metodológico, que promova um conhecimento reflexivo e significativo. Na Educação Superior, vem ganhando espaço o uso das

“metodologias ativas”⁹³, uma forma de ensino em que, normalmente, o aluno é o protagonista do processo. São técnicas e métodos de ensino, muitos deles transpostos de outros países, entre os mais aceitos estão, por exemplo, o *Peer Instruction*⁹⁴ e o *Flipped Classroom*⁹⁵. Esses exemplos são apenas ilustrativos, existe uma série desses métodos que vêm sendo adotados e anunciados como ferramentas poderosas, contra os velhos padrões de educação como base na transmissão de conteúdos e aulas expositivas e monótonas. Esse é uma questão importante em se tratando da Educação Superior, que merece atenção, pois ingressam em nossas universidades milhares de jovens cheios de expectativas, fascinados pelas novas tecnologias, e que muitas vezes se deparam com ambientes hostis e com práticas docentes com resquícios do modelo tradicional jesuítico⁹⁶. Sendo assim, sem dúvida, a experiência docente em sala de aula se constitui em um desafio permanente para os professores que, “além da bagagem intelectual e domínio do conhecimento, precisam combinar habilidades pessoais, metodológicas e didáticas, a fim de dar conta das expectativas dos estudantes e promover a construção da aprendizagem em ambientes variados” (FÁVERO; TONIETO; ODY, 2015, p. 18).

Nesse sentido, muitos estudos demonstram a necessidade de se buscar avanços nas questões pedagógicas em nível da Educação Superior, inclusive a necessidade de haver, nesses espaços, assessorias pedagógicas⁹⁷, a fim de auxiliar professores e alunos para tornar os espaços de aula em lugares agradáveis e produtivos.

⁹³ Sobre as metodologias ativas, encontramos uma definição: o método ativo - tido aqui como sinônimo de metodologias ativas - como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem), ideia corroborada por Freire (2015) ao referir-se à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Com base nessa ideia, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270-271).

⁹⁴ Criada no início da década de 1990 pelo professor de física holandês Eric Mazur, a metodologia do *Peer Instruction* (ensino por pares, em tradução livre) surgiu da necessidade de fazer os alunos compreenderem assuntos complexos de física e matemática (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2018).

⁹⁵ Outro exemplo de metodologia ativa muito presente atualmente é a *flipped classroom*, que é uma das portas de entrada para as metodologias ativas e tem como pilar a inversão das atribuições tradicionalmente realizadas pelo estudante em sala de aula. Aqui, o estudo e os exercícios são feitos em casa, enquanto o tempo do aluno na universidade é destinado a atividades complementares. Mas o *flipped classroom* vai além dessa simples inversão. Para alcançar os níveis desejados de absorção de conhecimento, o aluno pode utilizar vídeos, jogos, apostilas, manuais interativos e diversos outros materiais que introduzem o conteúdo de maneira efetiva (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2018).

⁹⁶ Em nosso entendimento, uma aula de modelo tradicional jesuítico é uma aula centrada exclusivamente na figura do professor, baseada em um monólogo, na qual o aluno é mero ouvinte e deve pautar a assimilação de conteúdos na base da decoreação. Estão ausentes dessa aula o debate, a reflexão, a argumentação, a análise e a participação.

⁹⁷ Embora exista uma infinidade de obras nesta abordagem da questão da docência em sala de aula. Recomendamos, em especial três obras, motivados pela qualidade dos textos contendo de forma clara e objetiva indicações e reflexões grande valia para este desafio da docência. São elas: “*Estratégias de Qualificação do Ensino e o Assessoramento Pedagógico – Reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas*”, que tem Cunha; Lucarelli (2014) como organizadoras, lançado pela Editora da UNESC/SC em 2014. “*Questões atuais da Educação – sociedade complexa, Pensamento Pós – Metafísico, Democracia e Formação Humana*, organizado

Todas essas questões são pertinentes e de extrema relevância nas discussões acerca dos processos educativos, especialmente se considerarmos determinadas atitudes e o perfil dos alunos, que se mostram muitas vezes indiferentes, conforme nos assinala Mühl; Dalbosco; Cenci (2016, p. 210): “a indiferença em relação ao conhecimento soma-se a desconsideração ao professor e a sua autoridade intelectual e moral”. A esse contexto, ainda se agrega a obsessão pelos celulares e a “necessidade” de se manterem conectados todo o tempo, o que os mantém distraídos e distantes, como se nunca estivessem de fato onde realmente estão, em um desejo de se sentir teletransportados para outros ambientes. Nesse sentido, são tempos de poucas e rasas leituras, de poucos ou raros desejos pelo conhecimento mais complexo e profundo. Obviamente, por vezes, essa chega a ser uma situação quase desesperadora.

É mediante essas condições e considerando a concepção atual de que as novas tecnologias devem ser incorporadas nos ambientes escolares e universitários – e de fato essas podem ser boas ferramentas, em algumas circunstâncias e situações de aprendizagem – que a docência tem buscado, incessantemente, alternativas metodológicas que possam tornar os ambientes de sala de aula mais leves, acolhedores, agradáveis e adequados. Porém, fazemos aqui algumas ressalvas quanto a essas novidades e modernidades que se apresentam como alternativas pedagógicas.

Primeiramente, há que se considerar que, quando ocorre a transposição de métodos sem a necessária reflexão e/ou conhecimento das teorias da educação que lhes dão sustentação pedagógica, fato muito comum com relação às metodologias ativas, essas alternativas, por vezes, mascaram formas de tratar o conhecimento de forma superficial, fragmentado, desconexo e sem significado. Por vezes, servem de “auxílio” para professores sem formação pedagógica, dando-lhes o conforto e o argumento de que essa formação pedagógica não é necessária à função docente, o que leva a um desprezo e desconsideração pelos conhecimentos pedagógicos, colocando-os, também, nessa instância na posição de “ornamentos inúteis”. Outro aspecto a considerar é que essas alternativas, da maneira como são utilizadas, por vezes, melhoram a “performance” do professor, sem necessariamente ter efeito sobre a “formação” resultante da sua atuação.

Mas, de tudo isso, a mais grave consequência dessa utilização banalizada de certas metodologias é a naturalização de que, na Educação Superior, pode-se lidar com o conhecimento de maneira superficial, manchetária, desprovido da reflexão crítica e analítica. Esse pode ser o lado obscuro das novas metodologias, de forma que essa prática, infelizmente,

por Mühl; Dalbosco; Cenci (2016), da Editora Unijuí; e ainda o livro *Docência Universitária – Pressupostos Teóricos e Perspectivas Didáticas*, organizado por Fávero; Tonieto; Ody (2015), da Editora Mercado das Letras.

mais comum do que se queria ou pudesse imaginar, resulta em um fenômeno conhecido como “destraditionalização”, sobre o qual Mühl; Dalosco; Cenci (2016, p. 219) destaca:

[...] a destraditionalização está tirando a fonte de sustentação sobre a qual a escola mantinha sua identidade e exercia sua função social. Sem o papel da transmissão da tradição, a escola perde sua identidade e já não consegue perceber a tarefa que lhe cabe exercer na sociedade contemporânea.

Esse estado de destraditionalização que Mühl refere ocorrer com as escolas se estende às universidades. Sendo assim, somos tomados por um profundo mal-estar com relação a todos esses aspectos que rondam a educação, a docência, os currículos. Dessa forma, assumidamente nos posicionamos no sentido de que toda formação deve ter como objetivo principal despertar o “espírito das humanidades”, para que ela seja revestida de um sentido ético na promoção da dignidade humana, sendo essa uma forma de manter-se um mínimo da tradição, que, em termos de formação humana, é essencial. Caso contrário, tanto quanto a perda de identidade das escolas, quem perde a identidade sobre sua natureza e condição são os seres humanos.

Dessa forma, nossos anseios passam por questões bem menos tecnológicas, formais e estruturais, eis que elas repousam sobre princípios que poderiam/podem ser incorporados em todos os currículos. Contra o modelo de ensino passivo e permeado de uma retórica reprodutivista e monótona, pensamos que a caminhada seja feita por outros trajetos, talvez não tão tecnológicos, nem tão “fluorescentes”, mas que podem contribuir para uma “performance” dos educadores, verdadeiramente encantadora e quiçá transformadora, uma vez que nenhum método ou técnica de ensino pode ser considerado verdadeiramente eficaz e eficiente se, como resultado final, não promover um “alargamento” na mente humana, de forma a tornar esse ser mais reflexivo e comprometido consigo mesmo, com os outros e com o planeta em que vive.

Nossa proposição é amparada em formas de pensar e fazer educação que Nussbaum denomina de Educação Socrática, e também sobre requisitos, habilidades e capacidades, favoráveis ao espírito das humanidades, de forma que esse prevaleça sobre toda forma contrária à humanização. Nesse sentido, a aproximação com essas possibilidades são alguns dos mecanismos que temos para que ocorra o cultivo da nossa humanidade, assim como para vislumbrarmos a ideia de uma forma de vida democrática.

Sendo assim, seguimos apresentando essas ideias, que nos revestem de expectativas e possibilidades para uma educação humanizada e humanizadora, pois não podemos mais nos distrair, tampouco podemos perder o foco daquilo que realmente importa na educação.

3.2.1 A Educação Socrática – autoexame e a capacidade argumentativa como possibilidades para uma vida democrática

“Compreendemos mal o mundo e depois dizemos que ele nos decepciona”
Rabindranath Tagore

Dos elementos que nos constituem enquanto humanos e racionais, sem dúvida, o pensamento é o mais instigante. Primeiro, porque é um ato involuntário, segundo, pelo fato de que nada acontece sem que haja um pensamento sobre, sejam coisas maravilhosas, sejam coisas odiosas. Simplesmente pensamos. Atitudes, comportamentos, falas, sentimentos e emoções são um reflexo da forma como as pessoas pensam. De acordo com as formas de pensar é que se constituem as diferentes formas de viver, os desejos, as buscas, o sentido e o valor que se atribui ao conhecimento e o resultado, ou seja, no que irá resultar essa ou aquela forma de pensar. É pela forma de pensar que podemos nos unir ou nos afastar. No dizer de Gramsci (1981, p. 12), “Não o ‘pensamento’, mas o que realmente se pensa, une ou diferencia os homens”, portanto, não podemos nos descuidar, nos distrair na tarefa de auxiliar as novas gerações na construção das suas estruturas de pensamento⁹⁸.

Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento é algo sério e deve estar no centro das intenções e preocupações pedagógicas em todas as instituições de ensino, independentemente do nível em que atuam, seja na educação infantil, básica, média ou superior.

Sobre a “condição” do pensamento, tomaremos o que nos dizem dois intelectuais, os quais nos auxiliarão em nossas reflexões e na amplitude da questão. Na obra *Como Pensamos*, Dewey (1979, p. 13) diz:

Se a ninguém se pode dizer como deverá respirar ou fazer o sangue circular, também não se lhe pode dizer, de maneira exata, como *deverá* pensar. Podem, porém, ser indicadas e descritas em seus aspectos gerais as várias maneiras pelas quais os homens *pensam*. Algumas são melhores do que outras e por motivos explicáveis. Quem compreendam quais são as melhores maneiras de pensar e por que são melhores, mudará, se quiser, as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes, isto é, até que executem melhor o trabalho de que é mais capaz o pensamento do que qualquer outra operação mental.

Qual reflexão procede dessa passagem de Dewey? O fato de que não temos um mecanismo que consiga impor uma forma de pensar, e que talvez não haja uma única e exata

⁹⁸ Existem pesquisas fantásticas que podem auxiliar no aprofundamento dessa questão sobre os níveis de pensamento. As leituras de Lev Vygotsky, o qual desenvolve o conceito das faculdades psicológicas superiores, são um bom exemplo. Nesse sentido, é recomendável ao menos a leitura da obra *Pensamento e linguagem* (2005).

maneira de se pensar, mas, por outro lado, ele nos diz que podemos ter acesso aos diversos aspectos e maneiras pelas quais os homens pensam. E, sendo assim, podemos, se quisermos, mudar nossa maneira de pensar e procurar pensar de forma mais eficiente.

Soma-se a essas considerações de Dewey o pensamento gramisciniano, que nos provoca a refletir sobre a condição da “consciência” no ato de pensar. Diz ele:

É preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1981, p. 12).

É nesse aspecto que reside a importância das instituições de ensino e da educação em si, como possibilidade para o alargamento do pensamento. A formação do pensamento é algo muito importante para a compreensão da formação humana como um elemento contínuo e para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo como possibilidade, especialmente, para uma perspectiva de vida democrática, uma vez que esse nível de pensamento pode ser considerado uma condição para a democracia, como nos diz Nussbaum sobre o compromisso educativo.

La educación liberal en nuestras escuelas superiores y universidades es – y debe ser – socrática, dedicada a la tarea de activar en cada estudiante una mente independiente y producir una comunidad que pueda verdaderamente razonar en conjunto sobre un problema, y no simplemente intercambiar alegatos e contraalegatos. Apesar de nuestra lealtad a la familia y la tradición, a pesar de los diversos intereses que, como nación, tenemos en la corrección de las injusticias con las minorías, podemos y deberíamos razonar juntos a la manera socrática, y la educación debria prepararnos par ello (NUSSBAUM, 2012, p. 40).

A ideia de uma educação socrática se adequa a essa educação liberal de que nos fala Nussbaum. Sócrates é, sem dúvida, entre os filósofos da antiguidade, aquele que se tornou mais popular. Mesmo aquelas pessoas que nunca se dedicaram a conhecer suas ideias, ou aqueles que rejeitam e ignoram a filosofia, em algum momento de suas vidas ouviram ou pronunciaram – ainda que não soubessem que as duas célebres frases são marcos do pensamento socrático – o “conhece-te a ti mesmo”⁹⁹ e o “só sei que nada sei”. A primeira não foi proferida diretamente

⁹⁹ Sobre a origem da célebre frase, Brazil (2012, p. 32) diz que “atribuída ao oráculo de Delfos e posteriormente atribuída também a Sócrates, essa máxima é uma constante no mundo grego. Não por acaso, a sentença de Delfos de que não havia homem mais sábio do que Sócrates determinou diretamente o rumo dramático dos acontecimentos

pelo filósofo, mas é atribuída a ele devido ao seu método de vida e à ideia de uma vida examinada.

A segunda é de sua autoria e foi pronunciada em um contexto em que, apesar de ter sido considerado o homem mais sábio da Grécia, humildemente, ao dizer que nada sabia, reconhecia suas limitações em tudo conhecer e, ao mesmo tempo, a amplitude do conhecimento como algo inatingível na sua totalidade, por um único ser. Sócrates também foi emblemático ao defender a ideia de que uma vida não examinada não merece ser vivida. Sendo assim, provoca o ser humano na tarefa mais árdua, desagradável e até inaceitável para alguns, qual seja, ao invés de olhar, analisar, julgar e condenar o outro, sugere que se deve começar por fazer esse exercício consigo mesmo. Logicamente, Sócrates passou a ser uma “*persona non grata*” para muitos, uma vez que, essa postura se contrapõe à hipocrisia e ao cinismo.

Suas ideias e formas de pensar revolucionárias para a época culminaram com sua condenação à morte, prova de que o pensamento crítico é “um problema” sob o ponto de vista de quem detém o poder político e econômico, desde longa data. Sendo assim, se estabelece uma tentativa de analisar a importância e as implicações para os processos educativos que adquire a maiêutica socrática, da qual se origina o que podemos chamar de uma pedagogia socrática, a qual tem como base o autoexame e a capacidade argumentativa e o pensamento crítico reflexivo, sendo esses causa e consequência um do outro.

Entendemos que são esses os elementos os quais deveriam constituir a coluna vertebral dos currículos, estar na base das intencionalidades educativas, quando o que se deseja é a formação de pessoas críticas, participativas, responsáveis, preparadas para uma cidadania reflexiva, pois, conforme destaca Nussbaum (2015, p. 11), “a capacidade refinada de refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes”.

Essas são possibilidades que se colocam para fazermos frente a determinados padrões de conduta e comportamento que conduzem à indiferença, à apatia e ao egoísmo, ao desamor, muito presentes nas pessoas, desde sempre, mas que compete à educação não abrir mão da sua potencialidade para contribuir com gerações capazes de refletir sobre tais sentimentos e atitudes, apresentando-lhes as possibilidades de “pensar” diferente e, por consequência, viver melhor, esperando por sociedades mais justas, equilibradas e humanizadas. Sendo assim: “el trabajo de Sócrates es ilustrar la contibuición del examem racional, justificándolo tanto frente al amante de la tradición como ante el escéptico consciente de los juegos de poder”

da vida de Sócrates e da cidade de Atenas, de modo que podemos relacionar a inscrição no templo à figura do filósofo de Atenas. O Oráculo de Delfos –em cujo pórticodiz-se estar gravada a sentença ‘conhece-te a ti mesmo’ – era local de adoração ao deus Apolo.

(NUSSBAUM, 2012, p. 44). Assim, passamos a examinar os princípios formativos que podem ser extraídos da ideia de Educação Socrática/Pedagogia Socrática.

3.2.2 Autoexame crítico, pensamento reflexivo e capacidade de argumentação

“Quanto maiores somos em humildade, tanto mais próximos estamos da grandeza”.
Rabindranath Tagore

Entre as máximas socráticas, no sentido pedagógico, o aspecto mais relevante qual é aquele a que Nussbaum denomina de elemento socrático, que permite que se fale em uma pedagogia socrática. Esse elemento socrático se origina a partir do seu pronunciamento, durante a sua defesa perante seus acusadores, ao afirmar que o principal objetivo de uma vida é a capacidade de auto examinar-se, sem a qual não vale a pena vivê-la. Assim falou Sócrates, segundo escreve Platão (1985, p. 80):

Si, por otra parte, digo que el mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas delos que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y si digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre, me creeréis aún menos.

É na capacidade reflexiva e argumentativa que se encontra o que é necessário para compreender que o desenvolvimento do autoexame crítico reside na capacidade de auto análise de si mesmo, em primeiro lugar, e, por consequência, das tradições e costumes que muitas vezes estão naturalizados e passam a ser reproduzidos automaticamente no cotidiano ao longo do decorrer de toda uma vida. Assim, ao tomarmos como base os princípios da educação socrática, podemos “entender cómo puede ser beneficioso para la democracia, y a reconocer algunos de esos beneficios en las actuales escuelas superiores y universidades” (NUSSBAUM, 2012, p. 43).

Se considerarmos muitos dos comportamentos sociais na atualidade, de pronto vamos perceber o enorme benefício que o autoexame pode promover sobre a tomada de consciência dos problemas sociais, especialmente porque, desse pensamento, deriva-se a ideia de justiça, das formas corretas de agir, sendo que isso implica o repensar da própria moralidade, pois, “una moralidade que define los deberes limitadamente, sin considerar sus consecuencias, puede resultar inadecuada para guiarnos en un mundo donde las consecuencias de nuestros actos importan, y mucho” (NUSSBAUM, 2012, p. 45). Assim, o autoexame coloca em questionamento primeiramente a forma de ser e viver de cada um, de maneira que uma pessoa dotada dessa capacidade:

No acepta la utoridad de ninguna creencia por el sos lo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige em cuanto a coherencia y justificación (2012, p. 29).

Levar as pessoas ao autoquestionamento, refletindo sobre as motivações a origem das suas crenças e sentimentos, compreender as razões pelas quais as pessoas agem dessa ou daquela maneira, era o método de Sócrates, de forma que:

Pregunta a los generales sobre el valor, a los amigos sobre La amistad, a los políticos sobre el dominio de si mesmo, a a gente religiosa sobre la piedad. En cada caso, pide saber si pueden dar buenas y coherentew razones para lo que hacen, y em cada caso los interrogados demuestran no habe sido suficientemente reflexivos. Sócrates lês muestra que la exigência de razones incide en la decisión que tomarán finalmente (NUSSBAUM, 2012, p. 46).

Não obstante concluir as razões que levaram Sócrates a morte. Essa forma provocativa de conduzir as pessoas ao auto questionamento, ao invés de questionar aos outros, esse olhar interno e revelador das próprias mazelas e limitações é desconfortável, por várias razões, especialmente pelo fato que desfaz as certezas, sendo elas o fruto de toda arrogância e soberba, assim, muitas pessoas não conseguem desapegar-se das “suas verdades”, pois são elas que lhes dão a falsa, porém confortável, ideia de poder. Muitas vezes, a forma de defesa contra todos aqueles que podem provocar essa desconfortável tomada de consciência sobre o que de fato está no íntimo de cada um – deixando cair as máscaras do fingimento, das falsas verdades, das conveniências, das contradições entre o falar e o agir – é considerá-los “perigosos e passíveis de sofrer repressões”, a exemplo do que ocorreu com Sócrates. Para ele, a pena foi máxima, e mesmo frente à condenação à morte, ele pondera que o melhor que se pode fazer é preparar as pessoas para que sejam o melhor possível.

Pues, si pensáis que matando a la gente vais a impedir que se os reproche que no vivís rectamente, o pensáis bien. Este medio de evitarlo ni esmuy eficaz, ni es honrado. El más honrado y el más sencillo no es reprimir a los demás, sino prepararse para ser lo mejor posible. Hechas estas predicciones aquienes me han condenado Ies digo adiós (PLATÃO, 1985, p. 183).

É preciso um atributo fundamental para abrir-se à autorreflexão: a humildade. A ausência dessa faz com que toda manifestação de ideias contrárias resulte em conflitos, além disso, a resistência em se rever, em voltar o olhar para dentro de si, pode esconder, como forma de proteção, sentimentos mesquinhos, preceituosos, racistas, fundamentalistas, violentos, etc., que, se não passarem pelo crivo do autoexame, da autorreflexão de forma a colocá-los sob uma

avaliação ética ou submetê-los a qualquer medida de moralidade, de tal modo que manifestá-los não cause constrangimento. No entanto, eles podem revelar o que de pior se pode ser e se tornar um ser humano, quando seu maior desconhecido é ele mesmo. Dessa forma, Sócrates afirma que uma vida não examinada não merece ser vivida, pois, segundo Nussbaum (2012b, p. 52), “los estoicos afirman que las personas que han hecho un examen crítico de lo que creen que de verdade importa serán mejores ciudadanos, mejores em sus emociones y en sus pensamientos”.

Outro aspecto importante diz respeito à reflexão acerca do pensamento crítico, trazido por Nussbaum, a partir da perspectiva de que é possível pensar bem. Essa concepção refere ao uso que se faz com aquilo que se lê ou aprende. O termo uso, nesse contexto, não tem o sentido utilitarista e economicista, mas representa um instrumento que pode tanto levar ao despertar quanto ao adormecimento da mente.

Sócrates faz menção a esse estado de dormência mental quando se refere àqueles que, segundo ele, se encontravam nessa condição e que, ao serem provocados a acordar, ficaram irados e se voltaram contra ele, e que, segundo ele, após sua eliminação, ou seja, após eliminar o que os tirara o sossego, voltariam a dormir pelo resto das suas vidas. Assim se dirigiu ele aos seus algozes:

Em efecto, si me condenáis a muerte, no encontraréis facilmente aunquesea un tanto ridiculo decirlo, a otro semejante colocado en la ciudad por el dios del mismo modo que, junto aun caballo grande y noble pero un poco lento por sutamaño, y que necesita ser aguijoneado por una especie de tábano, según creo, el dios me ha colocado junto a la ciudad para una función semejante, y como tal, despertándoos, persuadiéndoos y reprochándoos uno a uno, no cesaré durante todo el día de posarme en todas partes* No llegaréis a tener fácilmente otro semejante, atenienses, y si me hacéis caso, me dejaréis vivir. Pero, quizá, irritados, como los que son despertados cuando cabecean somnolientos, dando un manotazo me condenaréis a muerte a la ligera, haciendo caso a Anito. Después, pasaríais el resto de la vida durmiendo (PLATÃO, 1985, p. 169-170).

O elemento socrático que se pode abstrair daqui – o qual é de uma atualidade ímpar – se refere ao fato de que, apesar da importante reflexão já apresentada nesta tese com relação à necessidade da leitura, especialmente da leitura dos clássicos, como possibilidade para um alargamento da mente, o seu contrário também pode acontecer, quando, ao invés de despertar a imaginação, o questionamento, o confronto de ideias, a provocação sobre as diversas formas de compreensão e percepção que se pode ter sobre uma mesma situação, sobre o mundo, sobre si mesmo, podem desenvolver algo negativo ao “frustrar la labor de un entendimiento crítico activo, produciendo un alumno que tiene un “falso concepto de la sabedoria” (NUSSBAUM, 2012b, p. 56). Agregue-se a tudo isso aquilo que referimos no primeiro capítulo desta tese, com

relação à “fadiga da informação”, ou seja, os livros ou a ausência deles atualmente podem levar a essa falsa sabedoria, pois, no lugar dos livros, hoje, muitas vezes, se colocam as novas tecnologias da informação, as redes sociais, formadoras de opiniões e verdades, dando as pessoas à falsa ilusão de que sabem do que não sabem. E, ainda mais grave, invertendo verdades já construídas, conhecimentos já comprovados, sendo levados ao questionamento e ao relativismo científico, como se fosse possível uma sabedoria que advém da superfície do conhecimento.

Com relação à educação, esse falso conceito de sabedoria se constrói quando a pessoa aceita passivamente todo um cabedal de conteúdos, sem que isso resulte em formas mais elaboradas de pensamento, mas somente em um acúmulo de informações. Infelizmente, essa é a realidade presente em muitos cursos de graduação, mas não só neles. Podemos até dizer que isso é uma realidade também em nível de pós-graduação, quando, apesar de se tentar dar às aulas um ar mais “moderno”, por meio de algumas metodologias, no resultado final, ocorre o mero acúmulo de conteúdos, de maneira que esses alunos passam a confiar passivamente na palavra escrita, sem que isso resulte em ampliação de suas visões de mundo.

Tales alumnos, habiendo asimilado um montón de material que culturalmente lleva el signo de autoridad, podrían llegar a creer que son muy sábios. Y esta arrogância socava todavía más las motivaciones que pueden llevar a la búsqueda verdadera. Este tipo de personas tienen incluso menos probabilidades que la gente ignorante de buscar por si mismas argumentos a favor y en contra de la manera en que su cultura hace las cosas. Por lo tanto, los libros, en educación, deben usarse para desalentar este tipo de reverencia y pasividad (NUSSBAUM, 2012a, p. 57).

De certa maneira, podemos dizer que essa falsa sabedoria encontra representatividade nos neossujeitos, quais sejam os especialistas, os experts, a classe média, notadamente impregnada de conhecimentos técnicos e científicos, no entanto, faltam-lhes a condição de “usar lo que lees para pensar bien” (NUSSBAUM, 2012a, p. 57) e então empobrecidos de sabedoria, mantêm-se em estado de passividade e dormência, no que diz respeito à ética e aos princípios morais. Nessa condição, como pensar que profissionais graduados sejam capazes de direcionar suas vidas e carreiras, tendo como base a dignidade humana? Ou seja, quando, no exercício da profissão, ver-se frente a situações em que é preciso tomar decisões, caracterizadas pela ordem do certo e do justo, ou do desonesto, corrupto e desleal, com que princípios irão agir?

Assim, começa-se a delinear o que de fato estamos a defender como humanidades na Educação Superior. Ou seja, entendemos que há elementos, como o pensar autoexaminado, crítico e reflexivo, que, em se tratado de formação humana, não podem ficar restritos a cursos

específicos, de forma a atingir um pequeno número de interessados, mas que precisam compor a formação de todos os profissionais e cidadãos, independente da área de atuação em que estiver ou aquela área de sua escolha para seguir carreira profissional.

Para tanto, segundo Nussbaum (2010), é preciso criar uma cultura corporativa em que as opiniões críticas não sejam silenciadas, mas tornadas públicas e avaliadas com responsabilidade e respeito. Isso se faz necessário, especialmente, se o modelo de vida desejado é democrático, mas também se pensarmos na preservação da dignidade humana, no sentido de que decisões e atitudes, tem reflexos sobre outras vidas tanto quanto sobre a vida do próprio ser humano. Pensar bem, nesse sentido, tem o significado de ser bom, ser ético, ser gentil, ser sensível, mas, acima de tudo, ser livre, considerando o que nos diz Dewey (1979, p. 96) quanto à verdadeira liberdade:

A verdadeira liberdade, em suma, é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de “virar as coisas ao avesso”, de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, de saber onde e como encontrar tais evidências. Se as ações de um homem não são guiadas por conclusões reflexivas, é que se deixam levar por impulsos inconsiderados, por apetites imoderados, pelo capricho ou pelas circunstâncias do momento. Cultivar a atividade exterior irreflexiva e sem peias é favorecer a escravidão, pois a pessoa assim educada fica à mercê de seus apetites, de seus sentidos e das influências exteriores.

Nessa perspectiva de Dewey, o preço a ser pago por atitudes irreflexivas é a perda da liberdade, que se traduz em um estado de escravidão, pela falta de controle de si mesmo e atitudes impulsivas. Essa ausência do pensamento reflexivo se reverte em fragilidades e dificuldades em exercer o domínio próprio. Nesse sentido, os tradicionais aconselhamentos que muitas vezes ouvimos de nossos avós ou pais, de que devemos sempre “parar e pensar”, “contar até três antes de tomar uma atitude”, ou de que antes de qualquer decisão é preciso “colocar a cabeça no travesseiro” podem ter natureza de ditos populares, mas têm um fundamento científico na área psicológica. Conforme aponta Dewey (1979, p. 63-64):

A velha frase “pare e pense” está certa psicologicamente. Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação. [...]. Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexa, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. A união da observação e da memória é o coração da reflexão. Tudo isso explica o sentido da velha expressão “autodomínio”, domínio de si mesmo.

Além disso, a ausência do pensamento crítico reflexivo impacta em outro elemento socrático necessário, qual seja a capacidade de argumentação. Talvez em outros tempos tenha

existido algum momento em que se exigiu a capacidade de pensar autoexaminada e a capacidade de argumentação como condição para uma vida digna e democrática, mas, com certeza, o momento em que vivemos é um desses tempos, senão aquele em que essa necessidade se impõe de maneira mais rigorosa. Nesse cenário, Nussbaum (2010, p. 76) destaca que “La capacidad de argumentar de este modo constituye, como lo proclama Sócrates, un valor para la democracia. No obstante, ese ideal socrático se encuentra en graves dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar el crecimiento económico”.

Especialmente no Brasil, um fenômeno novo está em decurso, qual seja a desconstrução da verdade, que vem acompanhada de falsos argumentos. Embora isso sempre tenha existido, a diferença é que atualmente tem enorme proporção e tem afetado sobremaneira a vida pessoal das pessoas, assim como criado um clima de instabilidade, desconfiança e vulnerabilidade, que se alastra da política a outras instâncias da vida. Nussbaum (2015, p. 54), ao citar pronunciamento feito por Tagore em *Nationalism*, diz que “a burocratização da vida social e a inexorável natureza automática dos Estados Modernos haviam insensibilizado a imaginação moral das pessoas, levando-as a concordar com atrocidades sem sentir nenhum remorso”.

A ausência da capacidade de argumentar de forma lógica, razoável, com base em verdades historicamente construídas, tem conduzido massas populares à condição da servidão voluntária.

No habremos engendrado ciudadanos verdaderamente libres em el sentido socrático a menos que formemos personas capaces de razonar por si mismas y argumentar correctamente, capaces de entender la diferencia ente umrazonamiento com validez lógica y outro lógicamene débil, de distinguir entre la estructura lógica de un discurso y la verdad de sus premisas (NUSSBAUM, 2012, p. 59).

Uma argumentação lógica e sensata é consequência da capacidade reflexiva do indivíduo e passa também pelo princípio do respeito às posições contrárias e ainda por uma ideia de direitos inalienáveis segundo a qual cada pessoa pode expressar o seu pensar sem, contudo, sofrer represálias, perseguições e ofensas.

Um argumento bem elaborado tem como pressuposto básico a compreensão da totalidade dos fatos. A ideia do “curto prazo” ao invadir a subjetividade humana implica essa condição, que impossibilita as pessoas de fundamentar falas e pensamentos na perspectiva do “longo prazo”. Na prática, isso pressupõe visão do todo, acompanhado de um “olhar para trás”, ou seja, há que se ter uma percepção histórica logicamente organizada, crítica e totalizante, pois refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências. É o **coração da**

organização intelectual de uma mente disciplinada” (DEWEY, 1979, p. 93, grifo nosso), uma vez que é na análise conjuntural que a verdade se manifesta.

Sociedades que supervalorizam a competência técnica e a capacidade de negociação tendem a não valorizar a importância da capacidade de argumentação, pois esta, em um primeiro olhar, parece não ter uma “utilidade” imediata. No entanto, essa capacidade se mostra igualmente importante no campo das democracias pluralistas, nas quais as economias tendem a ter um caráter global, em que “os principais executivos corporativos sabem muito bem da importância de criar uma cultura corporativa em que as opiniões críticas não sejam silenciadas, uma cultura tanto da individualidade quanto da responsabilidade” (NUSSBAUM, 2015, p. 52).

No campo da formação ética, cidadã, que implica a condição de a pessoa raciocinar e ter a capacidade de expressar seu pensamento, tendo igual consideração pelo pensar dos demais, considere-se nesse aspecto, o exemplo ilustrativo que Nussbaum traz de um acadêmico do curso de Administração de Massachusetts, chamado Billy Trucker, o qual precisou fazer cursos de “ciências humanas”. Nessa experiência, aprendeu a raciocinar a partir de textos clássicos da filosofia, que incluíram conhecer sobre a trajetória de vida de Sócrates, passando por estudos da lógica formal, análises de discursos de editoriais políticos e a procura de equívocos lógicos, até debates sobre assuntos cotidianos, assuntos e estudos que não eram comuns a ele. Relata a autora que, em uma aula de debates, Trucker foi chamado a argumentar contrariamente à pena de morte, sendo que era favorável a ela.

Esse colocar-se do outro lado, revestindo-se da posição que não escolhera para si, mas sobre a qual precisava criar argumentos, foi, segundo relata, o que lhe fez aprender a ter respeito pela posição dos outros. Afirmou ainda que, a partir daí, viu despertado o desejo de saber o argumento contrário, entendendo que é possível compartilhar ideias mesmo que contrárias ao invés de vangloriar-se do que pensa e tentar impor sua posição, rechaçando e descredibilizando com argumentos muitas vezes desrespeitosos o pensamento do outro.

Neste sentido reside a grandeza do pensamento socrático para a formação humana: o reconhecimento de que o argumento reflexivo e respeitoso é essencial para qualquer democracia, pois:

A ideia de que alguém vai se responsabilizar pelo próprio raciocínio e trocar ideias com os outros num clima de respeito mútuo em nome da razão é fundamental para a solução pacífica das diferenças, tanto no interior da nação como num mundo cada vez mais polarizado por conflitos étnicos e religiosos (NUSSBAUM, 2015, p. 54).

Sendo assim, esses princípios deveriam compor o currículo em todos os níveis de ensino, no entanto, obviamente, há que se ter as condições e o desejo de que uma educação nesses moldes aconteça. No que tange a Educação Superior, esse elemento socrático acontece a partir da introdução do pensamento crítico e “no momento em que os alunos aprendem a investigar, a avaliar a prova, a escrever ensaios com uma argumentação bem estruturada e a analisar os argumentos apresentados em outros textos [...] pois, [...] mesmo os alunos inteligentes e bem preparados geralmente não aprendem a demonstrar uma argumentação sem um treinamento paciente” (NUSSBAUM, 2015, p. 56).

Esse ensino da capacidade de argumentar “não pode ser feito por meio de palestras genéricas” (NUSSBAUM, 2015, p. 56), no entanto, infelizmente, em muitos cursos de graduação, os poucos contatos que o acadêmico tem com os temas relacionados às humanidades se dão por meio dessas palestras esporádicas, sendo assim, fica no “faz de conta” e reforça a ideia de “humanidades como ornamentos inúteis”. Na perspectiva do pensamento socrático, são as competências de pensamento e comunicação que compõem o objetivo final e de maior importância na formação.

Os conteúdos, inclusive de filosofia, são importantes no sentido de que são ferramentas que facilitam o desenvolvimento dessas competências. Nessa perspectiva, o papel do professor é essencial, uma vez que pressupõe a participação ativa dos alunos e a mediação do professor, sendo que poderíamos dizer que, em grande parte das universidades e faculdades, essa forma de aprendizagem e o desenvolvimento dessas competências normalmente fica subjugada pois:

Os alunos entram na universidade para estudar um único assunto e não tem as ciências humanas como requisito e onde a maneira normal de ensinar implica conferências genéricas com pouca ou nenhuma participação ativa por parte dos estudantes e pouco ou nenhum *feedback* sobre os textos dos alunos (NUSSBAUM, 2015, p. 56).

Mediante o exposto, é razoável dizer que tanto a formação integral do sujeito quanto as democracias correm risco quando se subestima a prática argumentativa, pois, em última instância, não havendo capacidades para argumentar, encerram-se as possibilidades para o diálogo, uma vez que, nesse caso, prevalece a imposição de ideais e as consequentes rivalidades em defesa de pontos de vista sem a devida análise reflexiva nem sobre o pensar, menos ainda sobre o falar.

3.2.3 Cidadania universal e a imaginação narrativa: o eu “no” outro

*“Quando morre uma flor, nasce uma semente; quando uma semente morre, nasce uma planta.
E a vida continua o seu caminho, mais forte do que a morte”.*

Rabindranath Tagore

A globalização é hoje um fenômeno mundial, uma condição aceita e naturalizada. A ideia de um mundo sem fronteiras, da grande “aldeia global”, ao menos em termos conceituais está completamente incorporada globalmente. Já não se apresenta apenas como uma possibilidade de organização, sendo, hoje, uma condição, uma necessidade, ou até mesmo uma imposição. Obviamente, a saga que acompanha as humanidades manifesta-se também nessa seara. A forma como se estabelece na prática a globalização é a ideia de vida e projeto de sociedade pautado no modelo de desenvolvimento econômico, uma vez que, com relação às fronteiras econômicas, as negociações acontecem e as trocas comerciais fluem. Capitalistas vendem e compram de comunistas, muçulmanos negociam com cristãos: enquanto a questão é econômica, vai-se encontrando alternativas e o mundo flui.

Porém, quando a questão é a globalização dos aspectos humanos e culturais, contradição é a palavra que define essa realidade. Nesse aspecto, as rivalidades religiosas tomam proporções violentas, projetam-se muros para conter a entrada de imigrantes, intolerância, desrespeito e violência se tornam práticas comuns de uns contra os outros, de forma que as democracias, além de estarem em risco, estão ficando irreconhecíveis. Essa condição de mundo globalizado traz uma demanda urgente para o campo educacional. O reconhecimento dessa condição multicultural desenvolve um projeto de educação que incorpora as competências necessárias para que as gerações dessa época se reconheçam como cidadãos do mundo, de maneira que se possa “reformatar o pensamento”, e que, como isso, haja mudanças de comportamento, como diz Goergen (2008, p. 810):

Globalização, desigualdade social, desenvolvimento sustentado, riscos ambientais, bem como os rumos da ciência & tecnologia com seus reflexos sobre a vida individual, coletiva e planetária compõem um cenário que exige uma profunda reforma do pensamento do comportamento da sociedade.

Nesse cenário, dadas as relações e interligações globalizantes, os problemas, sejam eles de ordem ambiental, econômica ou social, tendem de uma forma ou de outra a atingir ou ameaçar a todos, de todas as nações. A globalização atual se diferencia de tempos passados, pois se amplia e se remodela à medida que novas tecnologias são incorporadas. A atual forma

de globalização associada aos avanços na área das novas tecnologias e informática pode ser considerada um fenômeno, pela rapidez, dinâmica e amplitude da comunicação que o uso da internet proporcionou, eliminando não só as barreiras geográficas, mas muito fortemente as barreiras do acesso à informação. Sendo assim, há elementos novos que precisam ser incorporados na formação das gerações atuais:

[...] os jovens precisam começar a compreender gradativamente tanto as diferenças que tornam difícil a compreensão entre grupos e nações como as necessidades e interesses humanos compartilhados que tornam a compreensão fundamental se quisermos resolver os problemas comuns (NUSSBAUM, 2015, p. 81).

Os jovens, os especialistas, os experts da atualidade tendem, nessa lógica, ser chamados a desenvolver uma “cidadania universal”, pois estarão atuando em um mundo “sem fronteiras”. Os preceitos neoliberais os requerem para o mundo na perspectiva econômica de que se sejam sujeitos flexíveis, adaptáveis, que não se apeguem a lugares, pessoas, processos, que estejam abertos e suscetíveis a mudanças permanentes, que prezem pela objetividade e excelência na produtividade e que dominem com eficácia as novas e sempre atualizadas tecnologias. Não queremos aqui negar, desconsiderar a formação de tais competências, pois tudo isso é importante, porém, há que se ressaltar que de nada servem tais competências se somente vierem a fomentar a concorrência, a competitividade, o se dar bem a qualquer preço, o individualismo exacerbado, instituindo ambientes bárbaros com resquícios de crueldade no convívio e nas tratativas entre os sujeitos.

A imaginação, nesse sentido, se encontra tão atrofiada que o máximo que se consegue nutrir como sonho e como possibilidade de pensar outras vidas, outras formas de existência, é se projetando em um ideal de vida “materialmente farta”, repleta de ostentação e glamour, como imaginam que seja a vida dos ricos e poderosos. Essa é a imaginação, o sonho projetado, de muitos. E, desse modo, muitas pessoas vivem como pobres, mas pensam como ricos, pois esse é o lugar para o qual seus desejos e imaginação os levam.

Quais são as consequências dessa realidade para a educação? Quais são as novas responsabilidades que cabem à educação, especialmente a Educação Superior, onde são formados os advogados, os médicos, os administradores, os professores, etc.? Essa ideia da necessidade de se preparar os jovens profissionais para exercer uma cidadania universal é a que mais impacta na educação e vem ao encontro da ideia que propomos de formação humanística a nível da Educação Superior, que essa tenha características de uma educação cosmopolita, como afirma Nussbaum (2012b, p. 30), uma necessidade em sociedades globalizadas.

[...] entender el mundo desde el puonto de vista del outro es esencial para cualquier juicio responsable, puesto que no sabremos lo que estamos jugando hasta no ver el significado de una acción según la entención de la persona la realiza, ni entenderemos el significado de un discurso mientras no conozcamos la importância de lo que expressa en el contexto de la história y el mundo social de esa persona.

Nesse sentido, há de se considerar o que se entende por um ideal do cosmopolitismo, qual seja, “o ideal daqueles que entendem que, em primeiro lugar, devem estabelecer o seu compromisso com a comunidade dos seres humanos de todo o mundo” (NUSSBAUM, 2014, p. 9), e, complementando, “devemos estabelecer o nosso principal compromisso com aquilo que é moralmente bom – e que, por ser bom, pode ser recomendado como tal para todos os seres humanos” (NUSSBAUM, 2014, p. 9). Sem dúvidas, esse ideal cosmopolitano é inquestionavelmente humanista e humanizador.

Uma educação que se quer comprometida com a democracia e com as pessoas precisa, nesse contexto, considerar a necessidade de rever os princípios educativos. Isso implica o desenvolvimento de duas capacidades básicas: a) a capacidade de perceber-se vinculado a todos os demais seres humanos deste planeta, por laços de reconhecimento e mútua preocupação; b) a capacidade da imaginação narrativa, ou seja, condições para desenvolver a capacidade de imaginar, num sentido empático de percepção das diferenças, sejam elas de ordem política, religiosa, étnica, de gênero, de maneira respeitosa.

Para Nussbaum (2012b, p. 30), essas condições se apresentam como “la capacidad de pensar como seria estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar. Nesse sentido, “cultivar nuestra humanidade en un mundo complejo e interconectado implica entender como es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias” (2012b, p. 29-30).

Desenvolver essa ideia de cidadão do mundo, a partir da imaginação narrativa, não é algo simples, pois não significa apenas repetir, informar, ou solicitar que se tenha respeito pelos outros. Esse respeito só virá à medida que for oportunizado conhecer sobre as diferentes formas de vida e cultura, de maneira a que o diferente não seja uma afronta ao comumente aceito e rotineiramente vivenciado. “Deveriam eles aprender que são cidadãos de um mundo de seres humanos e que, nessa medida, apesar de se encontrarem nas usas respectivas nações, têm de partilhar este mundo de seres humanos com os cidadãos dos outros países?” (NUSSBAUM, 2014, p. 11).

Uma educação cosmopolita se justifica por muitas razões, dentre as quais iremos destacar, a título de exemplificação, aquelas que, no atual momento histórico, repercutem de

forma negativa sobre as democracias, até mesmo colocando em risco a sobrevivência em nosso planeta.

Em primeiro lugar, precisamos de intencionalidade pedagógica para refletir acerca das *crenças que temos*, de maneira que se crie uma cultura capaz de formar pessoas capazes de analisar criticamente sua forma de viver, que engloba sua cultura e suas crenças, para que não as entenda como as únicas e as melhores, tampouco considere que elas “são as opções ‘normais’ e ‘naturais’ da espécie humana” (NUSSBAUM, 2015).

Da impossibilidade de elaborar perguntas sobre as diversas formas de se viver derivam posturas e comportamentos tão comuns nos dias atuais onde a generalização e a naturalização determinam padrões de comportamento baseados em julgamentos, acusações e negações sobre outras formas de ser, viver e crer. Decorrem dessa questão visões e posturas radicais e fundamentalistas, as quais são fonte geradora de divisões e conflitos, uma vez que, na prática da vida cotidiana, tomam forma de preconceito, racismo, discriminação, intolerância e, por consequência, de violência, que dizima milhares vidas inocentes.

Em segundo lugar, é preciso aprender sobre o sentido da *cooperação*. Em linguagem simples e popular, é preciso retomar a ideia de que o planeta Terra é como “nossa nave espacial”, única possibilidade, ao menos por enquanto, de sobrevivência, sendo assim, a sustentabilidade ambiental, a paz e a própria democracia necessitam, para sobreviver, do espírito colaborativo. Para tanto, se faz necessário um conhecimento global e o reconhecimento de que o futuro é comum. É preciso, desse modo, ir além do conhecimento da geografia, da biologia e da antropologia, o que significa incorporar e ser preparado para viver com responsabilidade sobretudo e com todos, pela simples razão, por exemplo, de que “as fronteiras nacionais não podem encarcerar o oxigênio” (NUSSBAUM, 2014, p. 18).

Em terceiro lugar, se fazem necessários estudos sobre a ideia de *patriotismo*, questão que, no atual contexto histórico, necessita um revisionismo, pois tem sido tomada de formas muito divergentes e contraditórias. Nesse sentido, um dizer de Nussbaum (2015, p. 23) nos serve de alerta e provocação: “Venerar o próprio país como um Deus é realmente o mesmo que amaldiçoá-lo”.

Sobre a nação, considerada por muitos como a pátria-mãe, são fortes os apelos à ideia de união e amor à pátria, concepção que pode carregar um duplo sentido, tanto de natureza positiva – preservação, cuidado, harmonia e valorização à nação que nos acolheu por nascimento – quanto com sentido negativo, revestido de uma ideia de superioridade de uma nação sobre as outras, revestida de soberba e presunção, supervalorização da cultura nacional em detrimento de outras culturas e formas de vida, resultando em divisões e competitividade,

na ideia de que as nações são inimigas, gerando medo e da insegurança. O mesmo pode ocorrer internamente quando as pessoas se dividem entre os amigos e os considerados inimigos da nação.

Desses conflitos, da superioridade de uns sobre outros, da insegurança e busca pela proteção, abre-se um caminho para a idolatria e a instalação de governos populistas, interesseiros, campo aberto para ideias neoconservadoras.

Uma visão idealizada da nação e dos seus governantes pode ser reflexo de uma infância em que se aprendeu a confiar, amar e depositar nos pais os anseios por segurança e proteção. Direciona-se, assim, esses sentimentos, para alguém “que pense por nós” e assim, essa pessoa representará os anseios e se constituirá como guardião capaz de sanar os medos e a insegurança passando a ser venerado, independente de atitudes e comportamentos que nem sempre condizem com a ideia do bem comum (NUSSBAUM, 2015).

O ideal de educação cosmopolita faz o enfrentamento dessa situação, pois “o cosmopolitismo não oferece tal refúgio; apenas oferece a razão e o amor pela humanidade” (NUSSBAUM, 2014, p. 22). Da mesma forma que “ao limitarmos o nosso pensamento às fronteiras da nação, recusando-nos a adotar uma perspectiva mais vasta e global, estamos a minar o próprio conceito de respeito multicultural que, em termos educativos, é um conceito fundamental” (2014, p. 21).

Dessa forma, entendemos que, caso a formação das novas gerações não assuma essas responsabilidades, mediante um processo de globalização que não tem perspectivas de retrocesso, o planeta Terra pode se tornar um lugar bem complexo para se viver.

Sendo assim, mais do que conteúdos técnicos, o que precisamos é formar para a cidadania universal, formar para o pensamento crítico e reflexivo, para a imaginação narrativa. Isso exige, acima de tudo, que as pessoas sejam estimuladas e trabalhadas para desenvolver e ou incorporar atitudes que as capacitem para tal.

Nussbaum (2010, p. 48-49) nos auxilia nesse pensamento ao questionar: “Si um país desea fomentar este tipo de democracia humana y sensible, dedicada a promover la oportunidades de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” para todos y cada uno de sus habitantes? Qué aptitudes deberá inculcar em sus ciudadanos?” A pergunta é instigante e nos leva a refletir sobre quais princípios deveriam nortear o ensino que fazemos hoje, se tivéssemos a preocupação em avançar, superando esses modelos de educação meramente economicistas, caso desejemos uma educação plena de cidadania e que seja comprometida com os valores para uma sociedade democrática.

Nesse sentido, propomo-nos a, com base nos ensinamentos de Nussbaum (2014), responder ao importante questionamento: Precisamos desenvolver em nossos jovens atitudes que levem as pessoas a refletir e a argumentar sobre as questões políticas; reconhecer que os outros têm os mesmos direitos que reivindicamos para nós, e que esses são toda e qualquer pessoa, de todas as nacionalidades, atitudes que não nos permitam aceitar a manipulação em benefício próprio; que as pessoas não podem ser vistas como coisas que nos beneficiam; ter interesse pela vida das pessoas de outros países, entendendo que as decisões políticas afetam a todos globalmente; reconhecer e respeitar a história individual de cada pessoa, considerando a infância, adolescência, a família, as doenças, a morte, enfim, todos os dramas que acometem a todas as pessoas; analisar criticamente a atuação política, considerando as reais condições que cada representante tem de agir ao seu alcance, pensar além dos grupos locais, considerando o bem comum da nação como um todo, conceber a nação como parte do mundo e compreender que muitas questões exigem decisões transnacionais para sua solução.

Essa preocupação com tais atitudes dá-se, como diz Nussbaum (2015, p. 77), em razão de que as democracias do mundo inteiro estão subestimando e, portanto, ignorando competências de que precisamos para manter as democracias vivas, respeitadas e responsáveis. Nesse sentido, nossa proposição e desejo é que a Educação Superior assuma essa responsabilidade e incorpore no currículo da formação de todos os profissionais, conteúdos, estratégias e o compromisso de formar pessoas dotadas de tais atitudes.

São essas atitudes que servirão de base para que as competências de cada um sejam despertadas, pois essa é uma condição para se pensar em vidas dotadas de liberdade e um mundo que tenha como princípio a justiça social.

3.2.4 Capacidades: Revisitando os “direitos”, perspectivas para a justiça social e a liberdade

“Nunca é tarde para ser o que deveria ter sido”
Rabindranath Tagore

As nações podem direcionar suas perspectivas de desenvolvimento a partir de dois paradigmas, conforme já mencionado: o modelo de desenvolvimento econômico ou o modelo de desenvolvimento humano. Poderíamos dizer que, em escala global, prevalece hoje o modelo de desenvolvimento econômico, porém, como o mundo é habitado por humanos, nesse modelo, se percebem alguns componentes do desenvolvimento humano, no entanto, prevalecendo

sempre os interesses financeiros, utilitários e mercantilistas em detrimento do desenvolvimento dos direitos, da liberdade e da dignidade. De acordo com Sen (2010, p. 71):

Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas - dada a oportunidade - na conformação de seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento.

Equilibrar esses aspectos é uma questão de justiça social e esse tem sido o maior desafio e o fator que leva muitas pessoas a levantar bandeiras de lutas e resistências em defesa dos direitos humanos.

Tanto o movimento Iluminista quanto a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) têm servido tradicionalmente de base para tais reivindicações. Ocorre que, segundo Nussbaum (2014, p. 33), “o conceito de direitos humanos é não só um conceito muito pouco transparente como tem estado sujeito a diversos tipos de interpretação”.

Entre as divergências quanto ao sentido dos “direitos”, considera-se a dificuldade em definir quando os direitos se referem ao indivíduo ou quando devem se referir aos grupos; a questão dos problemas quanto ao entendimento da relação entre direitos e deveres; e ainda a definição daquilo que deve ser considerado um direito (NUSSBAUM, 2014).

Nesse sentido, tanto a pensadora Martha Nussbaum quanto o economista Amartya Sen corroboram com tais fragilidades em relação à objetivação dos direitos, dada a subjetividade dos fatores que envolvem sua aplicabilidade e a confusão na definição do próprio sentido do direito. No entanto, não é possível se pensar a construção de modelos, seja de educação, seja de desenvolvimento na perspectiva das humanidades, sem que haja a discussão de algumas garantias que salvaguardem o indivíduo, na busca do seu pleno desenvolvimento humano, uma vez que a história da humanidade e as experiências de poder e tirania evidenciam a necessidade dessas garantias.

Dessa forma, o melhor indicador para se garantir a liberdade e a justiça social é a abordagem pelas capacidades, uma vez que a própria Nussbaum (2014) concebe que há uma similaridade entre capacidades e direitos, sendo que nas capacidades se encontram as prerrogativas necessárias para a consolidação dos mesmos.

Quando se pensa em direitos fundamentais, a melhor forma de garanti-los é a de considera-los em termos de capacidades. Entre outros, o direito a participação política, à liberdade religiosa ou à liberdade de expressão, apenas pode ser garantido com maior eficácia se as capacidades para serem exercidos de facto existirem. Ou seja, para que se garanta um direito aos cidadãos em qualquer área, é necessário que ele realmente

possa ser exercido. Tendo em conta que os direitos são considerados como um fator que é determinante na avaliação da justiça social, só se deveria considerar que uma sociedade é justa quando as capacidades efetivamente tiverem sido realizadas (NUSSBAUM, 2014, p. 35).

Percebe-se que a abordagem pelas capacidades traz um elemento novo, qual seja a responsabilidade quanto à efetivação dos direitos. As capacidades na perspectiva de indicadores do que as pessoas efetivamente podem ser e fazer. Nesse sentido, não se reivindica direitos, se exercem os direitos, se desenvolvem as capacidades para viver uma vida digna decente, em um contexto no qual os direitos são uma consequência natural. Nesse sentido, capacidade e liberdade são sinônimos, uma vez que, para que o indivíduo possa viver a vida que escolheu, necessita ser livre para essa escolha e precisa ter as possibilidades para vivê-la. Nessa perspectiva, é preciso ser livre para pensar e refletir criticamente, ser livre para argumentar, ser livre para imaginar, pois a liberdade não pode ser um direito a ser reivindicada, ela precisa objetivamente existir. Para Sen (2000, p. 95):

A capacidade (capability) de uma pessoa consiste nas combinações alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela. Portanto, a capacidade é um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos ou, menos formalmente expresso, a liberdade para ter estilos de vida diversos).

Sobre o conceito de funcionamentos, Sen (2000, p. 95) acrescenta:

O conceito de “funcionamentos”, que tem raízes distintamente aristotélicas, reflete as várias coisas que uma pessoa pode considerar valioso fazer ou ter. Os funcionamentos valorizados podem variar dos elementares, como ser adequadamente nutrido e livre de doenças evitáveis, a atividades e estados pessoais muito complexos, como poder participar da vida da comunidade e ter respeito próprio.

A abordagem das capacidades está intimamente ligada à dignidade humana, como acrescenta Nussbaum: “devemos começar por ter uma visão da dignidade do ser humano e daquilo que consideramos que é uma vida que está à altura dessa mesma dignidade – uma vida que se caracterize para o ter um ‘funcionamento verdadeiramente humano’” (NUSSBAUM, 2014, p. 41).

No que tange à educação e aos apelos das políticas neoliberais, na determinação do neossujeito, fazemos uma análise dos princípios norteadores das diretrizes educacionais, que se sustentam sobre dois pilares: das habilidades e competências. A análise do sentido

semântico¹⁰⁰ dessas palavras nos auxilia a compreender que de fato elas se adequam àqueles preceitos de adaptabilidade, rapidez, especialidades, sendo que a capacidade, além de agregar tais características, se refere àquilo que é específico de cada ser humano no sentido das suas aptidões, daquilo que efetivamente é capaz de “ser e fazer”, a sua individualidade .

Outro aspecto importante das capacidades é que essas têm uma utilidade diferenciada, no sentido de que fazem frente à ideia central na abordagem neoliberal da “liberdade negativa”, a qual reforça a ideia do “estado mínimo” uma vez que:

os direitos fundamentais têm muitas vezes sido encarados como proibições à intervenção do Estado, ao qual apenas deveria caber a ação passiva, partindo-se do princípio de que na medida em que esses direitos estão garantidos, o Estado não deve estar incumbido de qualquer ação afirmativa (NUSSBAUM, 2014, p. 36).

Ao contrário, as capacidades requerem um estado forte, no qual a ação governamental deve pensar desde o início em todos os obstáculos que podem impedir a efetiva e total delegação de poderes em todos os cidadãos e planejar as estratégias que tornem possível eliminar esses obstáculos.

Outra vantagem importante do uso das capacidades tem relação com a frágil condição das mulheres, que não somente insiste em persistir, como aflorou de maneira assustadora mediante as investidas neoconservadoras dos últimos tempos, pois evidenciam as condições de desigualdade que se iniciam no próprio âmbito familiar:

Desigualdade de oportunidades e recursos, carências educativas, dificuldade em verem o seu trabalho ser considerado e reconhecido como tal, ameaças à sua integridade física. etc. Estas questões têm sido negligenciadas pela linguagem tradicional dos direitos humanos o que não acontece por acaso: ele está fortemente associada à distinção entre a esfera pública, regulada pelo Estado, e a esfera privada na qual o Estado não deve intrometer-se (NUSSBAUM, 2014, p. 37).

Sendo assim, compreende-se que uma educação que se quer humanizadora necessita incorporar a ideia das capacidades na formação permanente dos alunos. Nussbaum (2014) apresenta uma lista de dez capacidades, as quais propomos que sejam utilizadas como pré-requisitos para a elaboração dos currículos e da qual façam parte os ementários das disciplinas no nível da Educação Superior, uma vez que “as capacidades terão que ser consideradas como

¹⁰⁰ Sobre o significado dos princípios das habilidades, competências e capacidades, temos: Habilidades – demonstração de destreza; destreza, agilidade, habilidade; Competência – profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto; recorrer à competência de um especialista; ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada; Capacidade - valor daquilo que está contido ou pode caber; aptidões, tendências, qualidades, propensões, predisposições, orientações; indivíduo que possui muito conhecimento; aptidão (física, mental ou intelectual) de uma pessoa; Perícia - capacidade para aprender muitas coisas (DICIO, s.d.).

uma coisa importante para toda e qualquer pessoa: cada pessoa deve ser tratada como um fim em si e não como um meio para servir os fins dos outros” (NUSSBAUM, 2014, p. 41-42).

Assim, apresentamos a lista em forma de tabela para melhor compreensão:

Tabela 2. As dez capacidades propostas por Martha Nussbaum.

Item	Descrição
Vida	Direito de viver uma vida que não seja interrompida, não morrer prematuramente e/ou simplesmente viver uma vida sem que esta valha a pena ser vivida.
Saúde física	Refere-se à capacidade de viver dignamente com alimentação e moradia adequada, desfrutando de boa saúde.
Integridade física	Capacidade de poder deslocar-se sem riscos de violência, assaltos, assédio, violência doméstica, decidir sobre a própria sexualidade e reprodução.
Sentimentos, imaginação e pensamento	Poder utilizar os sentimentos, imaginar, pensar e argumentar de maneira “autenticamente humana”, considerando uma educação que inclua (mas não limite) a capacidade de ler, escrever, de perceber e interpretar aquilo que é lido, e ainda a experimentação matemática. Poder utilizar a imaginação e o pensamento para manifestar-se livremente, ser capaz de aplicar o próprio pensamento em áreas salvaguardadas pela garantia da liberdade de expressão como a liberdade política e artística e a prática religiosa. Poder desfrutar de experiências agradáveis e evitar a dor que não seja benéfica.
Emoções	Poder estabelecer ligações afetivas com as coisas e as pessoas de maneira saudável e livre para sentir todas as emoções. Não estar sujeito à deteriorização do desenvolvimento do desenvolvimento emocional devido ao medo e à ansiedade.
Razão prática	Poder formar uma concepção do bem e poder dedicar-se à reflexão crítica sobre o planejamento da própria vida.
Associação	Poder viver com e para os outros e poder reconhecer e manifestar preocupação pelos outros, poder inserir-se socialmente, poder imaginar a situação em que outros se encontram (a liberdade para reunir-se e discutir as questões políticas). Ter base de apoio à autoestima e não à humilhação, ser tratado com dignidade e em forma de igualdade (pressupõe a existência de documentos oficiais de proteção a raça, sexo, etnia, religião, etc).
Outras espécies	Poder preocupar-se com a sustentabilidade, com animais, plantas, responsabilizando-se sobre o mundo natural.
Brincar	Poder rir, divertir-se desfrutar de atividades recreativas.
Domínio sobre o próprio e o ambiente	Ter capacidade efetiva para participar das decisões políticas, ter direito à participação política e liberdade de expressão. Poder ter bens imóveis, direito de propriedade, em igualdade de circunstâncias com outros, poder trabalhar como um ser humano que utiliza a razão prática e cria umarelção de reconhecimento mútuo com outros trabalhadores.

Fonte: Adaptado de Nussbaum (2014, p. 42-44).

Mediante as reflexões apresentadas, considerando às necessidades que percebemos em razão das experiências que estamos vivendo e pelos desafios que se colocam para o futuro das novas gerações, caso se pense em uma vida digna, apresentamos mais três capacidades, as quais em nosso entendimento, poderiam ser acrescentadas a lista proposta por Nussbaum.

Tabela 3. Ampliando a lista: Novas capacidades, proposições da autora.

Item	Descrição
Cooperação	Poder exercitar uma vida em comunidade, com respeito e confiança, preservando a cultura, os costumes, a ajuda mútua, de forma que essa vivência seja a referência para uma visão global. Criar, de forma cooperativa, estratégias de proteção ambiental e responsabilizar-se conjuntamente pelo futuro. Desenvolver laços de solidariedade e companheirismo.
Democratização	Capacidade de conhecer os diversos tipos de poder, especialmente ter acesso a estudos permanentes acerca do sentido de uma vida democrática. Estabelecer uma cultura de valorização da nação desprovida de orgulho, presunção e superioridade, sem idolatria. Sentir-se seguro e protegido em modelos democráticos de vida e que primem pela liberdade.
Espiritualidade	Desenvolver o espírito da amorosidade, da compaixão, da solidariedade, do amor próprio, da autoestima do dominino próprio. Reconhecer as diferentes formas de manifestação religiosa de forma respeitosa e sem preconceitos. Exercer o autoexame e a capacidade de refletir sobre posturas, costumes e atitudes compreendendo que as suas não são as melhores, tampouco são as opções “normais” e “naturais” da espécie humana.

Fonte: Elaborado pelos autores desta tese (2019), a partir das análises provocativas desta produção.

Todas essas capacidades elencadas podem ou não ser vistas e utilizadas como possibilidades para se repensar a educação desde a infância. À Educação Superior cabe um papel essencial, do qual entendemos não mais ser mais possível abdicar, a título de que, se isso ocorrer, tudo pode se perder, pois não nos faltam exemplos do quão cruel o mundo pode se tornar, do quanto podemos andar enganados quando as mentes não estão libertas, quando não foram capacitadas para pensar reflexivamente, chegando ao ponto de as pessoas se tornarem servos voluntários. Assim, depositamos expectativas em relação às potencialidades que existem nos processos educativos, e, dessa forma, concluímos esta tese, com um breve poema do educador indiano Tagore, fonte de inspiração permanente na produção de Martha Nussbaum (2014, p. 87-88).

*Quando a mente não recuar
E a cabeça se erguer bem alta,
Quando o saber for livre
E o mundo não tiver sido estilhaçado
Por estreitas divisões locais;
Quando as palavras brotarem das profundezas da verdade;
Quando o esforço incansável
Estender os seus braços à perfeição;
Quando a clara torrente da razão não se perder do seu caminho
Nas areias sombrias do deserto dos hábitos mortos;
Quando a expansão da mente
Alcançar a imensidão ilimitada, por ti,
Pensamento e ação
Nesse paraíso de liberdade,
Meu pai,
Permite que o meu país acorde*

(De Gitanjali, tradução do autor)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os educadores, em todos os níveis de ensino, que mantêm viva a esperança de que, por meio da educação, se possa promover a humanização das pessoas e, por consequência, da sociedade. Essa esperança, para alguns, parece um sonho necessário, mas inatingível, para outros ainda, uma bandeira de luta; para muitos, no entanto, parece algo que perdeu o sentido. Para esses últimos, à educação formal cabe somente a transmissão de conteúdos e conhecimentos científicos. Já para os esperançosos, educação é compromisso que deve ser assumido, na perspectiva da formação integral do sujeito, nos aspectos cognitivos, afetivos, intelectuais e culturais. Integramos esse último grupo, por isso, trouxemos a esta tese o tema da formação superior inspirada na Paideia grega como fonte de referência no desenvolvimento de uma educação crítica e humanizadora.

Definimos como objeto de estudo nesta tese a questão das humanidades na educação superior, buscando identificar percepções, vivências e experiências profissionais que nos permitiram perceber a realidade educacional na qual estamos inseridos, em especial, a da educação superior. Foram essas percepções e vivências que nos levaram a levantar a hipótese de que estamos avançando em um processo contínuo de desumanização como consequência de um modelo de desenvolvimento economicista e utilitarista que se desdobra sobre a educação, por consequência destruidor da cultura, e das formas de vida democrática. Por isso, desenvolvemos um estudo de caráter hermenêutico, pautado na compreensão dos aspectos que tem promovido esse processo de desumanização e a forma como estes se interligam com a educação. De igual maneira procuramos identificar os elementos que podem promover uma educação na perspectiva da humanização.

Nesse sentido inicialmente elencamos, os elementos que tem impedido o desenvolvimento do “espírito das humanidades”, sendo que houve, dessa forma a confirmação de nossa hipótese, uma vez que, por meio da delimitação de alguns elementos ficou evidente a proporção da crise em que nos encontramos a qual retomam requisitos de uma nova barbárie. Convém ressaltar que concebemos crise no sentido gramisciniano, em que o velho já não é digno de confiança e o novo não se sabe bem o que será e como será. Assim, percebeu-se que os elementos “causadores” da crise são muitos, o que nos direcionou para a necessária tomada de posição frente a alguns desses elementos, aqueles que, em nossa percepção, mais impactam a vida, entre eles destaca-se: a fragilidade e falta de sentido e significado da dignidade humana, consequência da visão mecanicista e economicista. Tal espírito, acarreta naquilo que

denominamos de precarização do humano, caracterizado por uma perda da alma e conseqüente enfraquecimento do senso “ético” e corrosão do caráter, o qual se manifesta em relações a curto prazo, como resposta ao novo *ethos* do mundo no trabalho. Essa condição humana impacta no que La Boétie denomina de servidão voluntária, como elemento cerceador da liberdade determinada pelo livre arbítrio e incapacidade de pensar reflexivamente e criticamente.

Ressalta-se ainda, o estado de subserviência e adoecimento, a fadiga e o cansaço psicológico, causado por um mundo cada vez mais informado e informatizado, porém, com pessoas cada vez mais limitadas na arte da compreensão e do entendimento da própria natureza humana.

Em sequência, no segundo capítulo, se faz um mapeamento da trajetória das universidades e uma tentativa de apreender o espírito que nelas se desenvolveu. Situamos especialmente o momento atual e a condição em que se encontram tais instituições, evidenciando características da denominada classe média, em grande parte, oriunda desses espaços acadêmicos de educação superior. Nesse cenário, conforme já mencionado, há uma latente fragilização da vida democrática.

No terceiro e último capítulo, damos uma ênfase maior no pensamento de Martha Nussbaum sobre humanidades, ancorado nossas reflexões em três de suas obras: *El cultivo de la humanidad- Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2012); *Sin fines de lucro- Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010); *Educación e Justiça social* (2014).

Essas obras apresentam um conjunto de ideias que, em nosso entendimento, são provocativas e descortinam de maneira clara os dilemas, riscos e perigos que assolam a humanidade, bem como a vida democrática e a educação superior. Além disso, é nelas que encontramos alguns elementos importantes que podem nos auxiliar na busca de alternativas pedagógicas que tenham as humanidades como foco principal. Nussbaum aponta o descuido no trato das humanidades como um dos principais aspectos responsáveis pela fragilidade das democracias, sendo esse um dos principais problemas a ser enfrentado pelas novas gerações no século XXI, pois, como comenta a própria Nussbaum (2010) muitos de nós não desejaria viver em uma nação que apesar de próspera, não se encontre regida por uma democracia.

Essa análise conjuntural nos levou a compreender que nesse contexto, as universidades parecem estar em uma encruzilhada, numa espécie de dilema histórico, movimentando-se entre dois polos: um que privilegia o saber por ele mesmo, fato que faz com que essa instituição seja apontada como excludente, promotora do elitismo e de privilégios na formação de uma elite, desvinculada da realidade econômica e social, sendo comparada a uma torre de marfim; outro,

segundo o qual, ela privilegia a formação técnico profissional, baseada em um modelo de desenvolvimento economicista, movida pelos apelos mercantilistas, sofre sanções por excluir a formação humanizada, do homem culto, da cidadania. Sendo que atualmente, prepondera esse último modelo. De tal forma, a análise conjuntural da sociedade e a condição em que se encontra o cidadão contemporâneo (produto dessa educação, em todos os níveis) evidencia que a educação superior tem sido desalentadora e motivo de preocupação para educadores que se identificam com um modelo baseado na ideia de desenvolvimento humano. A ideologia neoliberal, permeada pelos apelos da globalização, tem produzido formas de viver em sociedade, com resquícios de desumanidade. Nesse aspecto, uma verdadeira saga das humanidades tem assolado nosso planeta. Racismo, preconceito, xenofobia e destruição ambiental estão entre os principais coadjuvantes de um verdadeiro quadro dos horrores, no qual a dignidade humana passa ser algo de difícil definição. O que significa viver com dignidade, nos dias atuais, para a maioria da população empobrecida, para os imigrantes, para os negros, índios e homossexuais?

Fruto do que Nussbaum conceitua com “repugnância projetada”, origina-se um tipo humano, de moral e ética duvidosos. Egoístas, individualistas, competitivos, despolidizados e raivosos são alguns dos adjetivos que definem o comportamento nessa forma de vida adotada por muitos. São pessoas que disseminam ódio, em forma de tratativas ofensivas, utilizando-se de comportamentos e vocabulários grotescos e chulos, sem respeito às diferenças, com um ímpeto de imposição de ideias, sejam elas verdadeiras, sejam meras opiniões, infundadas e fúteis. Nesse contexto, a alma humana se esvazia, e o coração endurece.

Nesse cenário, estão as universidades, instituições que vêm se metamorfoseando, em uma dinâmica constante que visa à sua adaptabilidade e, por que não dizer, na busca de sua sobrevivência em meio a esse turbilhão de transformações pelas quais o mundo e todas as instâncias da vida humana têm passado, de tal forma que, sobre essas mudanças, temos, hoje, mais perguntas do que respostas. Afinal, como encontrar espaço para que se desenvolva o espírito universitário se esse for entendido como aquela condição de educação a nível superior que possibilita a formação de um cidadão com acesso a uma cultura que o eleve a níveis para além da mera formação para o mercado de trabalho?

No contexto da mercantilização do ensino se origina uma universidade multifacetada, dotada do mesmo espírito e princípios do mercado econômico, condicionando a educação a mais um produto comercializável. Trata-se, como designou Santos (2011), de um novo tipo de universidade, a “multiversidade”, na qual se produz, de igual maneira, um conhecimento diversificado, adaptável e condicionado a interesses comerciais, para o qual o autor utiliza a

denominação de um conhecimento “pluriversitário”, por ser utilitário, tecnicista e cientificista. Embora tenha que se considerar que Santos (2011), aponta para uma contradição, quando refere que este conhecimento “pluriveristário” em alguns países centrais e semiperiféricos tem sido também “não mercantil”, quando resulta de relações que as universidades estabelecem com movimentos sindicais, sociais e organizações não governamentais, entre outros. Sendo de igual forma “pluri”, porém, sem a conotação puramente mercantilista e utilitarista.

Nessas instituições, tem-se produzido uma classe média, caracterizada por um tipo humano, denominado nesta tese como o neossujeito, no dizer de Dardot, Laval (2016), embora existam outras denominações. Em resumo, trata-se do sujeito produto dessa multiversidade, ou seja, uma pessoa dotada de razão instrumental, tecnicamente competente, mas humanamente embrutecida, uma vez que o espírito das humanidades, a empatia, a imaginação e o pensamento crítico reflexivo praticamente não existem, pois, as humanidades ocupam a condição de “ornamentos inúteis”. Por essas razões, e tantas outras mais, nossas democracias “estão por um fio”.

Mediante tais circunstâncias, defendemos a tese de que à universidade compete um papel importante do qual ela não pode se abster, qual seja, a educação superior precisa se ocupar de maneira igual e equilibrada com a formação científica e tecnológica e a formação pelas humanidades. Cabe-lhe formar bons e competentes profissionais, com conhecimentos profundos em sua área de atuação, mas com um grau de competência humana para lidar de forma equilibrada consigo mesmo e com todos os demais seres humanos, independente da sua nacionalidade, gênero e religião, desenvolvendo uma educação superior de caráter cosmopolita com base na pedagogia socrática.

Essa educação pressupõe uma pessoa dotada da capacidade do autoexame, do pensamento crítico reflexivo e da capacidade de argumentação, elevando, assim, as humanidades da condição de ornamento inútil à condição de ornamento necessário e qualificador da formação humana.

Aparentemente, essa proposição pode parecer sem sentido, e até pode parecer ser constituída a partir de uma visão romantizada de educação, se considerarmos o quadro anteriormente descrito e o que temos vivenciado na educação superior, inclusive com o crescente avanço da Educação a Distância e o eminente perigo de sucateamento e controle que ronda as universidades públicas, especialmente as de âmbito federal. Some-se a isso o avanço da concorrência no âmbito das universidades privadas, em um contexto no qual mesmo o ensino técnico profissionalizante carece de qualidade e atualização.

Nesse sentido, um olhar mais apurado identifica, como elencamos no último capítulo, a alta ingerência das políticas e dos princípios da ideologia neoliberal, mercantilista e pragmática se alastrando sobre o segmento da educação superior, assim como sobre os demais segmentos. Apostar no potencial transformador da educação pode parecer ingenuidade ou romantismo. Mas não é assim que entendemos o potencial transformador da realidade: este procede das contradições que emergem da própria realidade em conflito. Nossa concepção é que todo contexto, por mais adverso e agressivo que se apresente, carrega em si mesmo o seu contraditório e o potencial de transformação. E é na explicitação dessas contradições que vamos encontrar os germes que poderão fazer surgir novas perspectivas e possibilidades de se pensar a vida sob outras possibilidades, que não da barbárie.

Sendo assim, na contramão das ideologias dominantes, se encontram as utopias, uma vez que ambas, ideologias e utopias são elementos que compõem um mesmo fenômeno. Sendo que: “esse fenômeno é a existência de um conjunto estrutural e orgânico de ideias, de representações, teorias e doutrinas, que são expressões de interesses sociais vinculados às posições sociais de grupos ou classes, podendo ser, segundo o caso, ideológico ou utópico” (LÖWY, 1999, p. 13).

Para evitar-se confusão terminológica e conceitual entre utopia e ideologia, o referido autor sugere a tomada de uma terceira expressão que pode apreender o que há de comum entre os dois fenômenos, ao que denomina de “visão social de mundo”, sendo que essas visões podem ser de dois tipos: “visões ideológicas, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente” (LÖWY, 1999, p. 13-14).

As utopias são visões de mundo que, em momentos históricos, assumiram a condição de fomentar uma realidade ainda não existente, uma vez que se contrapunham à ordem estabelecida. Tais visões, serem cultivadas, florescem em forma de lutas e movimentos que desencadeiam mudanças radicais na sociedade. Como exemplo de utopia, podemos citar o movimento Iluminista, enquanto visão social de mundo que fomentou um conjunto de transformações sociais, políticas e econômicas. Os princípios de Igualdade, liberdade e fraternidade, bandeira de luta daquele movimento, ainda hoje, se constituem como necessários e acrescenta-se a esses, a ideia de justiça social, vida democrática, educação cosmopolita, imaginação narrativa e pedagogia socrática, como as utopias necessárias a esse momento histórico. Considere-se ainda, no que se refere à educação superior, o fato de que ela constituiu-se por si só uma utopia, pois agrega mecanismos que podem conduzir a uma realidade que ainda

não existe, mas que é possível. Neste aspecto, uma educação superior pautada em um modelo de desenvolvimento humano é um ato revolucionário, pois pode ser esta uma possibilidade concreta que oportunize as novas gerações experiências humanizadas para que se revistam de saberes que os auxiliem a se tornar seres humanos sensíveis e comprometidos uns com os outros, vendo em cada pessoa um prolongamento de sua própria existência, portanto, suscetível as mesmas dores, emoções e sentimentos, e, por isso, precisa ser respeitado independente de origem, raça, crença e ideologias. Experiências que possam auxiliar na resistência a maldade, a indiferença, formando gerações empoderadas de conhecimento sensível e humanizado, capaz de resistir a toda ordem de manipulação, condicionamentos e inverdades. Como refere Nussbaum: “embora provavelmente não possamos criar pessoas que resistam a todas as manipulações, podemos criar uma cultura social que represente, ela própria, uma poderosa ‘situação’ ambiente, fortalecendo as tendências que combatem a estigmatização e a dominação” (NUSSBAUM, 2015, p. 45).

Nesse sentido, nos parece que se faz necessário, ir além da criação de cursos específicos em Humanidades, mas buscar-se incorporar nos currículos, especialmente a nível de graduação, os componentes das humanidades. A Filosofia nesse aspecto, poderia não ser tratada como disciplina específica somente, mas diluir-se em temáticas filosóficas que fossem incorporadas durante todo o processo de formação. Que se tratasse de temas relacionados à justiça, a moral, aos direitos, a ética, ao amor, ao medo, a dor, a cooperação, as diferenças raciais, étnicas e religiosas (NUSSBAUM, 2012b). Essas temáticas podem ser incorporadas semestralmente, já seria um avanço. As formas de abordagem podem ser diversas em forma de disciplinas, seminários, mesas de debates, pesquisas, workshop, etc. Nesse caso, pode se tomar as capacidades como base para o desenvolvimento de disciplinas e ementários, de forma que ao concluir a graduação o acadêmico tivesse garantido o acesso aqueles conhecimentos em forma de discussão, debates e análises críticas na construção de conceitos e ideias com sustentabilidade teórica e a partir de conhecimentos cientificamente comprovados. Neste caso, os clássicos, devem ser a fonte de estudos e análises.

Nussbaum (2012b) apresenta uma série de experiências vivenciadas em algumas universidades, tendo por base a pedagogia socrática, a qual tem como objetivo principal desenvolver “a capacidade de pensar criticamente para argumentar coerentemente”. Cita a autora, como exemplo, o caso de Harvard, onde os docentes de diversas disciplinas têm como missão comum desenvolver nos alunos o “raciocínio moral”; em Notre Dame, são exigidos ao menos dois semestres de estudos em filosofia, sendo um dos cursos denominado “Ciência e valores Humanos”; A universidade de Pittsburgh, desenvolve um programa de história e

filosofia da ciência. Tem como requisito dois semestres de filosofia e um conjunto de pequenos cursos centrados na ética e nos valores. Chama atenção o exemplo de Bentley College, em Waltham, Massachusetts, pois se trata de uma escola comercial, a qual exige ao menos dois semestres de formação em filosofia a todos os estudantes com o objetivo de desenvolver a cidadania e promover um desenvolvimento mental ampliado. Estes, são alguns dos exemplos apresentados, os quais nos servem de inspiração para se pensar em ações concretas, de maneira a oportunizar aos jovens que tem acesso à Educação Superior o alargamento do pensamento, o contato com a literatura clássica, capaz de fomentar suas capacidades de pensar e argumentar, para que se tornem cidadãos conscientes e dotados de condições, para uma participação responsável e saudável, na política, na vida profissional e social.

Uma tese com base na hermenêutica filosófica como essa que nos propomos desenvolver, tendo por base a contextualização e a historicidade, por vezes, parece ficar inconclusa, uma vez que se abre um leque de possibilidades de continuidade de estudos.

Em nosso entendimento merecem estudos mais aprofundados e específicos, justamente os elementos que constituem as perspectivas para que o espírito das humanidades se desenvolva. Estudos mais específicos sobre a imaginação narrativa, as artes, a educação cosmopolita e os elementos da pedagogia socrática: argumentação, pensamento reflexivo e crítico, imaginação narrativa. Estes temas merecem uma ampliação conceitual e analítica enquanto práticas pedagógicas. Nesse contexto, outras pesquisas podem ser desenvolvidas no sentido de aperfeiçoar essas práticas pedagógicas na Educação Superior, sugerimos algumas temáticas que discutam a formação de professores nas universidades; Análise da constituição dos documentos Institucionais com PDIs e PPIs; que discutam os conteúdos Pedagógicos e suas abordagens nos documentos norteadores a nível Nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que se ampliem as discussões sobre a “idéia” de Universidade, entre outras temáticas, necessárias para se pensar possibilidades de uma formação plena de humanidades a nível de Educação Superior. Entendemos que encontrar alternativas metodologias, para que se ampliem o espaço das humanidades na Educação Superior, apesar do momento circunstancial se mostrar completamente contrário e antagônico ao seu desenvolvimento, é, nesse contexto, uma utopia necessária e desafiadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; COUTINHO, Denise. Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. **Ciência e Cultura**, v. 63, n. 1, p. 4-5, 2011. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252011000100002&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 30 out. 2018.

AMARAL, Neslon Cardoso. A educação superior brasileira: Dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 717-36, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216637>>. Acesso em: 30 out. 2018.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? **Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo, SP: Cortez, 1999a.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 1999b.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação**. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

ARENDT, Hanna. **Eichmann em Jerusalém**: Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 2001.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR [ABMES]. **Cadernos 13: Programa Universidade para Todos (Prouni)**. 2013. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Cadernos13.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

AZEVEDO, M. L. N. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: De Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 171-186.

BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. **Lua Nova**, n. 38, p. 223-37, 1996. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.

BIOGRAFÍAS Y VIDAS. La Enciclopedia Biográfica em Línea. **Alfred North Whitehead**. (s.d.). Disponível em: <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/w/whitehead.htm>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**: Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**: Notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993**: Revoga o Decreto - Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**: Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências (Revogado pela Lei nº 8.663, de 1993). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRAZIL, Luciano Gomes. **Revista Trágica**: Estudos sobre Nietzsche, v. 5, n. 2, p. 30-45, 2012. Disponível em: <<http://tragica.org/artigos/v5n2/brazil.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

CARPEAUX, Otto Maria. **A ideia de Universidade e as ideias das classes médias**. (s. d.). Disponível em: <<http://alfredo-braga.pro.br/discussoes/universidade.html>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo, SP: Ática, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. Significado e perspectivas da crise atual. **Revista carta capital on-line**. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1986.

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa. (Org.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: Reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas. Criciúma, SC: UNESC, 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na Perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p.1028-51, 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: Ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-George. **Educação e maioria**: Dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. **Três metodologias ativas para apostar em 2018**. 2018. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/3-metodologias-para-apostar-em-2018>>. Acesso em: 01 abr. 2019

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo, SP: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: Introdução a filosofia da educação. São Paulo, SP: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo, SP: Nacional, 1979.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Significado da palavra “florescer”**. (s. d.). Disponível em <<https://www.dicio.com.br/florescer/>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: Uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

FAVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. (Org.). **Docência universitária pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1991.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

FRAUCHES, Celso da Costa (Org.). **Diretrizes curriculares para os cursos de Graduação**. Brasília, DF: ABMES Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Fundamentos para la investigación educativa**. Bogotá, Colômbia: Cooperativa Editorial Magistério, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/36066/23315>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: Visões críticas. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 1995.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1991.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GOERGEN, Pedro. A ética em pesquisa. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 301-315, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7154/4543>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

GOERGEN, Pedro. Educação superior entre formação e performance. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, p. 809-15, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/2191/219114874010/5>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1981.

HABERMANS, Jürgen. A idéia da universidade: Processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, n. 1, p. 1-130, 1993. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1217/1191>>. Acesso em: 26 out. 2018.

HABERMANS, Jürgen. **Diagnósticos do tempo**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2005.

HAN, Byung-Chul. **En El Enjambre**. Barcelona, Espanha: Herder Editotial, 2014. Disponível em: <<http://www.kubernetica.com/campus/documentos/bibliografia/BYUNG-CHUL-HAN-El-enjambre.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

HONNET, Axel. **A ideia de socialismo**: Tentativa de atualização. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2017.

HOYER, Timo. Medo da maioria ou como foi justificada a restrição à formação. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Educação e maioria**: Dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 180-206.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1999.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: A formação do homem grego. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Casemiro Linares, SP: Editora Martin Claret, 2010.

LIMA, Jonas Pereira. A visão disciplinar na escola sem partido. **Interletras**, v. 7, n. 27, 1-18, 2018. Disponível em: <www.unigran.br/interletras/conteudo/artigos/18.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Bologna process, higher education and a few considerations about the New University. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

LOEHDER, Taís Maiara Loss. **O exame de grau dos mestrados**: Um estudo sobre a possibilidade de fatores externos interferirem nas avaliações das bancas. 97 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Passo Fundo, RS. 2014. Disponível em: <[http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/769/1/2014Tais Maiara Loss Loehder. pdf](http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/769/1/2014Tais%20Maiara%20Loss%20Loehder.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2019.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

LUZIA – CRÍTICA DE CINEMA. **“Cria Cuervos” (1976), de Carlos Saura, por Matheus de Arruda**. 2015. Disponível em: <<http://luziacinemaufpe.blogspot.com/2015/02/cria-cuervos-1976-de-carlos-saura-por.html>>. Acesso em: 16 set. 2018.

MACEDO, Brian Teles Fonseca de. **História da Universidade no Brasil**: Uma análise dos bacharelados interdisciplinares da UFBA. 91 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal

da Bahia, Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Salvador, BA. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16203/1/>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MACEDO, Brian Teles Fonseca de. O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia: Algumas reflexões. **Debater a Europa**, n. 16, p. 209-19, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/1647-6336_16_9>. Acesso em: 07 dez. 2018.

MAGALHÃES, António M. **A identidade do ensino superior, política, conhecimento e educação numa época de transição**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MAGALHÃES, António M. A identidade do ensino superior: A educação superior e a universidade. **Revista Lusófana de Educação**, n. 7, p. 13-40, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502006000100002&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 1 jun. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 7. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1989.

MBEMBE, Achille. **A era do humanismo está terminando**. 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (MCIES). **Processo de Bolonha**. Lisboa, Portugal: MCIES, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI): Diretrizes Gerais**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

MOYSÉS, Adriana. **Eleitor típico de Bolsonaro é homem branco, de classe média e superior completo**. 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/>>. Acesso em: 21 set. 2018.

MÜHL, Henrique Eldon; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório. **Questões atuais da educação: Sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **A carta das Nações Unidas**. Rio de Janeiro, RJ: Nações Unidas, 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995.

NUSSBAUM, Martha C. **Creating capabilities: The human development approach**. Cambridge, UK: Harvard University Press, 2011. Disponível em: <<https://www3.nd.edu/~ndlaw/prog-human-rights/london-symposium/CreatingCapabilities.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

NUSSBAUM, Martha C. **Educação e justiça social**. Lisboa, Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, Martha C. **El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal**. Barcelona, Espanha: Paidós, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. **El ocultamiento de lo humano, repugnancia, vergüenza y ley**. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores, 2012a.

NUSSBAUM, Martha C. **Los límites del patriotismo: Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”**. Barcelona, Espanha: Paidós, 2012b.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Buenos Aires, Argentina: Katz, 2010.

ORTEGA Y GASSET, José. **Misión de la Universidad**. Buenos Aires, Argentina: Revista de Occidente, 2001. Disponível em: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista brasileira de educação médica**, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n4/v32n4a12>>. Acesso em: 21 out. 2018.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade conceitos e distinções**. Caxias do Sul, RS: EducS, 2014.

PERISSÉ, Gabriel. **Palavras e origens: Considerações etimológicas**. 2019. Disponível em: <<http://palavraseorigens.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PLATÃO. **Diálogos**. Madrid, Espanha: Editorial Gredos, 1985.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. **Humanidades**: Um novo curso na USP. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ideia de Universidade a Universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, p. 11-62, 1989. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10800/1/Da%20Ideia%20da%20Universidade%20%20C3%A0%20Universidade%20de%20Ideias.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2019

SCHIMIED-KOWARZIK, W. **Hegel e a pedagogia**. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Educação e maioridade dimensões da racionalidade pedagógica**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

SENNET, Richardt. **A corrosão do caráter**: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Record, 2009.

SIMÕES, Willian. O lugar das ciências humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 27 set. 2018.

SNYDER, Thimoty. O risco do fascismo é real: Entrevista concedida a Johann Nublat. **Revista Veja**, edição 2532, v. 50, n. 22, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 42, n. 95, p. 27-47, 1964. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ontem.html>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

TERRA NOTÍCIAS [online]. **O difícil resgate de jovens em caverna na Tailândia**. 2018. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/amp/noticias/o-dificil-resgate-de-jovens-em-caverna-na-tailandia,1bfcf376887d4ea9b252156b92aac19de3fxzudf.html>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**: Reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Record, 2015.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Hermenêutica da Alteridade Educativa**. In: TOMAZETTI, Elisete M, TREVISAN, Amarildo Luiz. (Orgs.). **Cultura e alteridade: Confluências**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/26347664/cultura-e-alteridade-confluencias-trevisan-tomazetti/26> Acesso: 12/07/2019.

VEJA. Entretenimento. **Veja como foi o casamento real de príncipe Harry e Meghan Markle**. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/ao-vivo-o-casamento-real-de-principe-harry-e-meghan-markle-acompanhe/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

WHITEHEAD, Alfred North. **Fins da educação e outros ensaios**. São Paulo, SP: Ed. Nacional, 1969.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. **Academy of Gondishapur** (S.D.). Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Academy_of_Gondishapur#History. Acesso em: 1 out. 2018.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. **Movimento Brasil Livre (MBL)**. (S.D.). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasil_Livre. Acesso em: 1 jun. 2019.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

CIP – Catalogação na Publicação

K79e Kohls, Rosana Cristina
Ensino superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática : inquietações, desafios e possibilidades a partir do pensamento de Martha Nussbaum / Rosana Cristina Kohls. – 2019.
210 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2019.

1. Educação superior. 2. Universidade e faculdades.
3. Humanidades. 4. Crise da educação. 5. Cultura.
I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569