

A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: diálogos além fronteiras



Editora Fundação Fênix

ORGANIZADORES:

Fábio Caires Correia

Gillianno José Mazzetto de Castro

A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: diálogos além fronteiras

Um livro que se propõe pensar o papel social da universidade com vozes de múltiplos lugares, estilos, olhares e realidades: eis o nosso escopo. Uma obra atravessada e irmanada por uma história para muitos desconhecida, mas que marca o desenvolvimento da humanidade. Eis a nossa música de fundo. A universidade, seja ela como queiram nominá-la, desde a Eduba suméria, passando pela Nalanda indiana, cruzando os desertos e encontrando refrigérios nos Oásis das Madaças árabes, cruzando os olivais europeus e chegando as terras da promessa portuguesa, isto é, o Brasil sempre portaram consigo o cheiro do infinito. Há nelas o signo da utopia e dentro delas, muitas vezes de maneira soturna, anoitecida, o pulsar do chamado. O vocativo pertinente e inerente a cada ser humano. Ad astra! Isto é, para o alto. As universidades como lugares do dever ser e do devir a ser. Elas, como habitações do Já-e-ainda-não cultivam-se nos horizontes da profecia, do professorado e da esperança. Por que profecia, professorado e esperança? Profecia, pois, estas instituições deveriam ser leitoras inteligentes da realidade, elas são aquelas que pro – “à frente, adiante” pheme “palavra”, ou seja, aquelas que põem a palavra adiante, aquelas que anteveem. Professorado porque, pro- “à frente, adiante” e fari “fala”, são aquelas que falam publicamente, falam diante. Esperança porque é nelas que as gerações são formadas. É nelas que os discentes, aqueles que aprendem, tornado-se discípulos, aqueles que seguem, constroem o presente amanhecido do mundo da vida.

Organizadores:

Fábio Caires Correia
Gillianno José Mazzetto de Castro



Editora Fundação Fênix



A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: diálogos além fronteiras



ORGANIZADORES:

Fábio Caires Correia
Gillianno José Mazzetto de Castro



Centro Universitário
Católica do Tocantins



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília

Série Filosofia

Conselho Editorial

Editor

Agemir Bavaresco

Conselho Científico

Agemir Bavaresco – Evandro Pontel
Jair Inácio Tauchen – Nuno Pereira Castanheira

Conselho Editorial

Augusto Jobim do Amaral
Cleide Calgaro
Draiton Gonzaga de Souza
Evandro Pontel
Everton Miguel Maciel
Fabián Ludueña Romandini
Fabio Caprio Leite de Castro
Fábio Caires Coreia
Gabriela Lafetá
Ingo Wolfgang Sarlet
Isis Hochmann de Freitas
Jardel de Carvalho Costa
Jair Inácio Tauchen
Jozivan Guedes

Lucio Alvaro Marques
Nelson Costa Fossatti
Norman Roland Madarasz
Nuno Pereira Castanheira
Nythamar de Oliveira
Orci Paulino Bretanha Teixeira
Oneide Perius
Raimundo Rajobac
Renata Guadagnin
Ricardo Timm de Souza
Rosana Pizzatto
Rosalvo Schütz
Rosemary Sadami Arai Shinkai
Sandro Chignola

(Organizadores)

Fábio Caires Correia
Gillianno Mazzetto de Castro

**A função social da Universidade:
diálogos além fronteiras**



Editora Fundação Fênix

Porto Alegre, 2021

Direção editorial: Agemir Bavaresco
Diagramação: Editora Fundação Fênix
Capa: Adriano Alves da Silva

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Filosofia – 66

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CORREIA, Fabio Caires; CASTRO, Gilliano Mazzetto de. (Orgs).

A função social da Universidade: diálogos além fronteiras. CORREIA, Fábio Caires; CASTRO, Gilliano Mazzetto de. (Orgs). Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2021.

240p.

ISBN – 978-65-87424-84-2



<https://doi.org/10.36592/9786587424842>

Disponível em: <https://www.fundarfenix.com.br>

CDD-100

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Filosofia da Educação.

Índice para catálogo sistemático – Educação – 370



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Os organizadores 11

PREFÁCIO - SOBRE O PENSAR A UNIVERSIDADE

Márcio Luís Costa 15

1. PENSAMENTO HERÓICO: O TRABALHO UNIVERSITÁRIO

Marilena Chaui 19

2. THE UNIVERSITY IN SERVICE TO SOCIETY PERSPECTIVES OF THE OFFICE OF GLOBAL STRATEGIES DURING THE PANDEMIC

Duilia de Mello; Livia Lopes..... 33

3. O PAPEL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS E A CRISE DA RACIONALIDADE CRÍTICA NA UNIVERSIDADE MOÇAMBICANA

João Abílio Lázaro 49

4. A UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO SOCIAL COM O COMBATE À DESIGUALDADE E COM A ELIMINAÇÃO DO RACISMO E DO SEXISMO

Ruth Pavan; José Licínio Backes 67

5. LA FORMACIÓN DE LOS ENTUSIASTAS: LA IDEA DE UNIVERSIDAD ANTE LA AMENAZA TECNOCRÁTICA

Agustín Lucas Prestifilippo 83

6. O PENSAMENTO ANARCOLIBERTÁRIO E A UNIVERSIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AO REDOR DA CIÊNCIA, DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO POPULAR

Rodrigo Barchi..... 105

7. ESBOZO DE UNA ARQUEOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD Y UNA REFLEXIÓN FILOSÓFICO-SOCIAL SOBRE SU FUTURO

Fabián Ludueña Romandini 129

8. PERTINÊNCIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM MANIFESTO ACERCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE

Fábio Caires Correia; Joaquim Alberto Andrade Silva; Edvando Santos Cordeiro 145

9. EDUCACIÓN ESTÉTICA Y BILDUNG ROMÁNTICA: POR UNA UNIVERSIDAD CRÍTICA

Naím Garnica 155

10. ANÁLISE DO PLANO ESTRATÉGICO DO ENSINO SUPERIOR (2012-2020) EM MOÇAMBIQUE

Pedrito C.C. Cambrão 171

11. A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA COMO PRÁTICA SOCIAL ORGÂNICA À DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE

Roberto Francisco de Carvalho 185

12. FORMAÇÃO DO HOMEM: UMA REFLEXÃO DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Álvaro Veloso F. Bô 211

13. A CONSOLAÇÃO DE ECO: ENSAIO PARA UMA PEDAGOGIA DO RECONHECIMENTO

Gillianno Mazzetto de Castro 225

APRESENTAÇÃO

Ao redor de 3500 A.C, Suméria, parte do atual Iraque, um grupo de professores e alunos fundam uma escola de formação superior, a Eduba. Lá ilustres, hoje desconhecidos, possivelmente com nomes como Gal-Sal; Enpap e Sukkalgir aprenderam a escrita cuneiforme, a astronomia e a mitologia dos deuses. Ali eles se deliciaram ouvindo e transcrevendo as narrativas e epopeias de Gilgamesh e sobre a terra dos imortais.

Sec. V, Bihar, Índia, surge a universidade de Nalanda, na qual, segundo a lenda, Nagarjuna lecionou. Ali mais de 10 mil alunos e 1.500 professores compartilharam as suas vidas em uma amalgama de um entreposto de povos, religiões e visões de mundo. Em Nalanda, que significa "aquele que dá conhecimento", vidas foram formadas.

670 D.C, Tunísia, ao redor da mesquita de Cairuão, nasce um centro de conhecimento que depois de destruído e restaurado se tornará a universidade de Ez-Zitouna, baluarte do mundo islâmico, e que conta as suas histórias de conhecimentos até o dia de hoje. Ali foram ouvidas as vozes de luminares como Ali ibne Ziande; Ibne Arafa; Ibne Caldune.

859 d. C, Cidade de Fez, no Marrocos, nasce a serena universidade de Karueein (Al quarawiyyia), fundada por uma mulher, Fatima al-Fihri e considerada pelo UNESCO a primeira universidade do mundo em sentido moderno. Lá, no esplendor de uma madraça cujo centro é uma biblioteca que sobrevive até os nossos dias, miríades de discípulos e mestres se entrecruzaram.

970 D.C, Cairo, Egito, surge a universidade de Al-Azhar que por várias eras cultivou em suas paredes e em seus currículos a marca da tradição e o cheiro da eternidade.

1088, Bologna, Itália, sob o signo da busca pela Verdade, pela Beleza e pela Bondade, se erige a primeira universidade europeia e daí para frente a história conhecemos.

Um livro que se propõe pensar o papel social da universidade com vozes de múltiplos lugares, estilos, olhares e realidades: eis o nosso escopo. Uma obra

atravessada e irmanada por uma história para muitos desconhecida, mas que marca o desenvolvimento da humanidade. Eis a nossa música de fundo.

A universidade, seja ela como queiram nominá-la, desde a Eduba suméria, passando pela Nalanda indiana, cruzando os desertos e encontrando refrigerios nos Oásis das Madaças árabes, cruzando os olivais europeus e chegando as terras da promessa portuguesa, isto é, o Brasil sempre portaram consigo o cheiro do infinito. Há nelas o signo da utopia e dentro delas, muitas vezes de maneira soturna, anoitecida, o pulsar do chamado. O vocativo pertinente e inerente a cada ser humano. *Ad astra!* Isto é, para o alto.

As universidades como lugares do dever ser e do devir a ser. Elas, como habitações do *Já-e-ainda-não* cultivam-se nos horizontes da profecia, do professorado e da esperança. Por que profecia, professorado e esperança?

Profecia, pois, estas instituições deveriam ser leitoras inteligentes da realidade, elas são aquelas que *pro* – “à frente, adiante” *pheme* “palavra”, ou seja, aquelas que põem a palavra adiante, aquelas que antevêm. Professorado porque, *pro*- “à frente, adiante” e *fari* “fala”, são aquelas que falam publicamente, falam diante. Esperança porque é nelas que as gerações são formadas. É nelas que os discentes, aqueles que aprendem, tornado-se discípulos, aqueles que seguem, constroem o presente amanhecido do mundo da vida.

Perguntarmo-nos sobre o papel social da universidade, principalmente no século XXI em um contexto no qual o mundo foi assolado por uma pandemia significa redescobrir essa intuição original. A universidade não como um lugar de informação apenas, mas como um espaço de encontro no qual a tradição dos povos é acolhida, ruminada, compartilhada, retrabalhada, ampliada e devolvida sob a forma de ensino, pesquisa e extensão, ou valendo-nos de uma roupagem clássica, debaixo do véu do discipulado, do conhecimento e da comunidade. A universidade está imersa na sociedade, em correspondência eficiente com ela, de forma dialógica e recíproca, assumindo uma função social. Sua atividade não pode se ajustar apenas à prática acadêmica, mas à sua missão socialmente comprometida.

O lugar que no Ocidente nasce como procurador do Bom, do Belo e do Verdadeiro deve continuar brilhando e dizendo aos quatro cantos do mundo *Fiat Lux!* Haja luz. Que em cada capítulo deste livro você leitor possa encontrar as veredas e

singrar os trilheiros de histórias de quem escolheu educar, não apenas nos laboratórios, salas de aulas e ambientes de aprendizagem, mas na significatividade de cada encontro, no nascedouro de cada Oásis, na esperança de cada admirável mundo novo escondido no brilho discreto de cada olhar humano.

Seja bem-vindo!
Os organizadores.

PREFÁCIO

SOBRE O PENSAR A UNIVERSIDADE

A filosofia, cuja função é pensar, diria que a universidade dá o que pensar, e como tal, necessita ser pensada.

Soa paradoxal a pretensão de pensar a “universitas” que, desde sua origem, foi a ágora do pensar na sua máxima universalidade e hospitalidade eidética, ao menos para os padrões greco-latinos, compreendidos entre a Academia de Platão e as nascentes Universidades europeias do século XII, que se desdobram nas posteriores Universidades modernas e contemporâneas.

Além de “universitas”, a universidade também é uma organização de sentido, trabalho e produção, cuja complexidade não é de fácil modelagem e gestão. Como tal, é uma construção humana atravessada pelas condições dos tempos e dos lugares, fato que requer, necessariamente, uma reflexão permanente e sistemática sobre essas condições e, sobretudo, sobre suas potencialidades emergentes e sua projeção estratégica a futuro.

Pensar a Universidade no limiar do terceiro milênio, com todas as suas promessas e contradições, é pensar um projeto universalista inovador, fundamentalmente imerso no mercado da ciência e da profissão, que por um lado, visa a produção de valor econômico e social e, por outro, se contorce para assegurar, quando for o caso, um mínimo de sentido humanístico, voltado para a renovação das mentalidades, a transformação da cultural e a justiça social.

Neste novo milênio, em espaço-tempo-real, a ágora universalista cotidiana, que perambula pelas ruas de nossas atenas, para não dizer antenas, se realiza como uma rede “emoticonica” de saberes, uma espécie de interação risomática de tod@s com e contra tod@s, onde cada qual se “avatariza” com as cores das opiniões nas quais investe e com as quais se reveste; desde as quais sente e se ressentido e a partir das quais curte e bloqueia. Avatarização e “doxa”, investimento e revestimento, sentimento e ressentimento, curtida e bloqueio, são os muitos lados da mesma “bitcoin”, medida multidimensional das “redelações” ou relações em rede. E agora “universitas”?

A “siberespacialização” da ciência e da profissão é uma tarefa já em construção, na medida em que a palavra rede começa a ser sinônimo de “universitas”, no entanto, a pretensão de clivar o sentido em “bits” mapeáveis ainda é um desafio, tanto para formação como para a pesquisa, se constituindo em tarefa para a universidade cujo escopo propõe a pergunta que interroga pelo sentido do ser, do fazer e do pensar. O sentido se deixará “bitizar”?

Pensar e gerir a Universidade no Brasil é algo parecido ao trabalho socrático nas ruas de Atenas, mas com significativa torção: um parto sempre inacabado, uma maiêutica do desencanto, um recomeçar sem aprender.

Falta continuidade, não no sentido de repetir modelos consagrados, mas de ausência um explícito e consensado projeto nacional de formação universitária a longo prazo. Essa falta de horizontes minimamente estáveis reflete a completa ausência de um projeto de nação que opere como horizonte sobre os regimes governistas de ocasião e que, simultaneamente, reflita o aprendizado político, social e cultural de um povo ao longo de sua história.

Onde está o projeto de nação que seja capaz de reconhecer a universidade como uma organização social de sentido, trabalho, produção e inovação, tanto na formação como na pesquisa? *“Usque tandem Catilina”*?

Uma universidade assim pensada estará comprometida com a sociedade civil e com suas agendas de valores, formando profissionais e produzindo conhecimento em sintonia com as principais questões que afetam pessoas e coletivos, conforme o tempo e o lugar, agregando à formação e à produção do conhecimento o valor da justiça e do interesse social.

No entanto, uma universidade refém do pragmatismo de mercado e do utilitarismo social prestará um desserviço à comunidade humana, pois a longo prazo, o puramente prático e útil, dissociado de qualquer horizonte de sentido, leva sempre ao mesmo lugar: a guerra de todos contra todos.

Não se trata de um retorno ao estado de natureza, mas do esforço de sua superação pela instituição de um modelo de civilização que pretendeu submeter a agressividade e a violência do naturalismo hobbesiano, adiando a guerra e sublimando-a na disciplina estratégica de todos contra todos, pela qual a estima e o

reconhecimento meritório estariam inexoravelmente vinculados ao valor do desempenho prático e útil.

Para quem e para além da disciplina estratégica, está o espírito humano que se realiza, em cada caso, como espírito de um povo nos traçados limites de um projeto de nação. Criativo e entusiasta, um tal espírito se distingue da estratégia de inovação, cuja função é responder, com eficiência e eficácia, às demandas emergentes, cuja produção agrega cobiçado novo valor.

O espírito criativo encanta e renova, traz novos ares ao sem sentido rarefeito de um mercado que realiza o mandato do não-mataras para ter a quem explorar, patético adiamento da violência da guerra pela promessa de uma agressiva paz perpétua. Extrapolando o circuito ator-meios-fins da sociedade aberta weberiana, o espírito humano é capaz de gerar paradoxos insustentáveis para o logicismo do cálculo de utilidade. Pelo recurso a uma arte "anarqué-típica", o espírito humano transgressor produz custo sem benefício, benefício sem custo e renova sem inovar.

Anarquia não é desordem, mas outra ordem. A "universitas" como ágora do livre pensar opera em um regime aberto de multifacetadas ordens possíveis. Mesmo produzindo modelos de ordenamento, não se identifica necessariamente com nenhum deles, permanecendo um vertedouro de novas possibilidades modelares. O pensamento crítico emerge na estela dessa escusa, coloca em questão os modelos consagrados e permanece como a hidráulica que mantém aberto o próprio pensamento na ágora universitária.

Pelo exercício do pensamento crítico a universidade se converte também em lugar de revoluções sociais, colocando em questão e oferecendo alternativas aos modelos já desgastados e esgotados pela incapacidade de responder aos novos observáveis que emergem dos novos tempos e lugares.

Essa responsabilidade social da "universitas" se projeta como compromisso formativo em e para a afirmação da vida de todos por todos, condição ineludível de sentido para todos os projetos e construções humanas e, sobretudo, condição de sentido para uma sociedade onde caibam todas as diferenças.

Como espaço público de diferenças e alteridades, bem como de compromisso com as transformações sociais, a universidade é o "inter-território" da ética como sensibilidade ou não-indiferença.

Inter-territorialidade não-indiferente, eis um possível sentido ético, crítico e construtivo para a "univeristas" de nossos tempos e lugares sofridos.

Prof. Dr. Márcio Luís Costa.
Universidade Católica Dom Bosco.

1. PENSAMENTO HERÓICO: O TRABALHO UNIVERSITÁRIO



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-01>

Marilena Chaui¹

I.

Fomos acostumados, pela ideologia, a aceitar a definição liberal da democracia como sua definição real, isto é, *regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais*. Visto que o pensamento e a prática liberais identificam liberdade e competição, essa definição significa, em primeiro lugar, que a liberdade se reduz à competição econômica da chamada "livre iniciativa" e à competição política entre partidos que disputam eleições; em segundo, que há uma redução da lei à potência judiciária para limitar o poder político, defendendo a sociedade contra a ditadura, pois a lei garante os governos escolhidos pela vontade da maioria; em terceiro, que há uma identificação entre a ordem e a potência dos poderes executivo e judiciário para conter os conflitos sociais, impedindo sua explicitação e desenvolvimento por meio da repressão; e, em quarto lugar, que, embora a democracia apareça justificada como "valor" ou como "bem", é encarada, de fato, pelo critério da *eficácia*, medida, no plano legislativo, pela ação dos representantes, entendidos como políticos profissionais, e, no plano do poder executivo, pela atividade de uma elite de técnicos competentes aos quais cabe a direção do Estado. A democracia é, assim, reduzida a um *regime político eficaz*, baseado nas idéias de partidos políticos, que se apresentam no processo eleitoral de escolha dos representantes, de rotatividade dos governantes e de soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais.

Ora, há na prática democrática e nas idéias democráticas uma profundidade e uma verdade muito maiores e superiores ao que liberalismo percebe e deixa perceber. Que significam, por exemplo, as idéias de situação e oposição, maioria e minoria, cujas vontades devem ser respeitadas e garantidas pela lei? Elas vão muito além dessa aparência. Significam que a sociedade não é uma comunidade una e

¹ Professora titular emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

indivisa voltada para o bem comum obtido por consenso, mas, ao contrário, que está internamente dividida em classes sociais e que as divisões são legítimas e devem expressar-se publicamente. Da mesma maneira, as idéias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que só há *cidadãos* se os indivíduos forem *sujeitos de direitos* e que, onde tais direitos não existam nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigí-los.

Um *direito* difere de uma *necessidade* ou *carência* e de um *privilégio*. De fato, uma necessidade ou carência é algo particular e específico. Alguém pode ter necessidade de água, outro, de comida. Um grupo social pode ter carência de transportes, outro, de hospitais. Há tantas necessidades quanto indivíduos, tantas carências quanto grupos sociais. Um privilégio, por definição, também é algo particular e específico, dependendo do grupo ou da classe social. Necessidades ou carências, assim como privilégios tendem a ser conflitantes porque exprimem as especificidades de diferentes grupos e classes sociais. Um direito, porém, ao contrário de necessidades, carências e privilégios, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais e, no caso das minorias, a universalidade é dada pelo reconhecimento universal de seus direitos.

Dizemos, então, que uma *sociedade* — e não um simples regime de governo — é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui *direitos* e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como uma contra-poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes.

Os principais traços da democracia podem ser assim resumidos:

1. forma sócio-política que busca enfrentar as dificuldades impostas pelas desigualdades econômicas, sociais, étnicas, religiosas e de gênero introduzindo a idéia dos *direitos* (econômicos, sociais, políticos e culturais). Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para *criar novos direitos*;

2. pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade como constitutiva de seu modo de ser;

3. única forma sócio-política na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal à democracia social, encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as "minorias") sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos;

4. forma política na qual a distinção entre o poder e o governante é garantida não só pela presença de leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência das eleições, pois estas (contrariamente do que afirma a ciência política) não significam mera "alternância no poder", mas assinalam que o poder está sempre vazio, que seu detentor é a sociedade e que o governante apenas o ocupa por haver recebido um mandato temporário para isto. Em outras palavras, os sujeitos políticos não são simples votantes, mas os verdadeiros soberanos para escolher ocupantes temporários do governo. Eleger significa afirmar-se soberano para escolher ocupantes temporários do governo. Eis porque Espinosa definiu a democracia como poder absoluto, pois nela o poder não se separa dos cidadãos, permanecendo imanente a eles.

II.

Ora, a sociedade brasileira não é apenas anti-democrática, mas estruturalmente autoritária e violenta.

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, a sociedade brasileira é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades, que reforçam a relação mando-obediência. O

outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações, entre os que julgam iguais, são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão. Há, assim, a naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas (consideradas desigualdades raciais entre superiores e inferiores), religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas formas visíveis e invisíveis de violência, como o racismo, o machismo, a homofobia.

Nela, as leis são armas para preservar privilégios e o melhor instrumento para a repressão e a opressão, jamais definindo direitos e deveres concretos e compreensíveis para todos. Para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. Em nossa sociedade, não existem nem a idéia nem a prática da representação política autêntica. Os partidos políticos tendem a ser clubes privados das oligarquias locais e regionais, sempre tomam a forma clientelística na qual a relação é de tutela e de favor. É uma sociedade, conseqüentemente, na qual a esfera pública nunca chega a constituir-se como pública, pois é definida sempre e imediatamente pelas exigências do espaço privado (isto é, dos interesses econômicos dos dominantes).

Social e economicamente a divisão social entre os grandes e o povo aparece na polarização entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes, consolidando uma estrutura tirânica que bloqueia a instituição e a consolidação de uma sociedade democrática. De fato, fundada na noção de direitos, a democracia está apta a diferenciá-los de *privilégios* e *carências*. Um privilégio é, por definição, algo particular que não pode generalizar-se nem universalizar-se sem deixar de ser privilégio. Uma carência é uma falta também particular ou específica que se exprime numa demanda também particular ou específica, não conseguindo generalizar-se nem universalizar-se. Um direito, ao contrário de carências e privilégios, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque é o mesmo e válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque embora diferenciado é reconhecido por todos (como é caso dos

chamados direitos das minorias). Assim, a polarização econômico-social entre a carência e o privilégio firma os alicerces da sociedade tirânica e se ergue como obstáculo à instituição de direitos, definidora da sociedade democrática.

Sob esta perspectiva, a implantação da economia política neoliberal não apenas se ajusta à estrutura da sociedade brasileira, mas ainda vem aprofunda-la, pois o neoliberalismo não é, como se propala, um enxugamento racional do Estado e sim a decisão de cortar o fundo público destinado aos direitos sociais e dirigi-lo para o capital. Os direitos sociais são privatizados como serviços, isto é, mercadorias que se compram e vendem no mercado, destruindo o coração da democracia, criadora e garantidora de direitos.

Entretanto, uma vez que essa lógica político-econômica é planetária, nela precisamos inserir as universidades.

III.

Tornou-se corrente o uso de termos fascismo e neo-fascismo para descrever criticamente nosso presente neoliberal. É verdade que, hoje, embora os governantes não se alcem à figura do autocrata, operam com um dos instrumentos característico do líder fascista, qual seja, a relação direta com "o povo", sem mediações institucionais e mesmo contra elas. Também, hoje, se encontram presentes outros elementos próprios do fascismo: o discurso de ódio ao outro – racismo, homofobia, misoginia; o uso das tecnologias de informação que levam a níveis impensáveis as práticas de vigilância, controle e censura; e o que Adorno designou com o conceito de *cinismo*, isto é a recusa deliberada da distinção entre o verdadeiro e o falso, fazendo da mentira a forma canônica da arte de governar.

No entanto, denomino o neoliberalismo com o termo *novo totalitarismo*. Explico.

Totalitarismo. O neoliberalismo não é apenas uma mutação histórica do capitalismo com a passagem da hegemonia econômica do capital produtivo ao financeiro, mas é também uma mutação sócio-política: *ele é a nova forma do totalitarismo*, por que em seu núcleo encontra-se o princípio fundamental da formação social totalitária, qual seja, a recusa da especificidade das diferentes instituições sociais e políticas que são consideradas homogêneas e indiferenciadas

porque são concebidas como organizações administradas. O totalitarismo, disseram Marcuse e Lefort, é a afirmação da imagem de uma sociedade homogênea e, portanto, a recusa da heterogeneidade social, da existência de classes sociais, da pluralidade de modos de vida, de comportamentos, de crenças e opiniões, costumes, gostos e valores. Em *O homem unidimensional*, Marcuse analisou o discurso burguês como *discurso totalitário*, isto é, que põe em marcha dois procedimentos: o primeiro é a redução da linguagem exclusivamente à sua dimensão denotativa, realizando-se de maneira repetitiva e ritualística por meio de frases e fórmulas feitas (slogans e clichês) ou de juízos analíticos cujos predicados são fixos e encarregados de produzir a total coincidência entre palavra e coisa, esta última identificada a uma função; o segundo, ao excluir a dimensão conotativa, produz um discurso que opera com tautologias, expulsando polissemias e contradições, a fim de que a linguagem reconcilie os contrários e as oposições, como na expressão "bomba limpa" (e, diríamos hoje, "capital humano", "empresa cidadã").

Novo. Por que, em lugar da forma do Estado absorver a sociedade, como acontecia nas formas totalitárias anteriores, vemos ocorrer o contrário, isto é, a forma da sociedade absorve o Estado. Nos totalitarismos anteriores, o Estado era o espelho e o modelo da sociedade, isto é, instituíam a *estatização da sociedade*; o totalitarismo neoliberal faz o inverso: a sociedade se torna o espelho para o Estado, definindo todas esferas sociais e políticas não apenas como organizações administradas, mas, tendo como referência central o mercado, como um tipo determinado de organização: *a empresa* - a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa, uma igreja é uma empresa e, evidentemente, o Estado é uma empresa. Deixando de ser considerado uma instituição pública regida pelos princípios e valores republicano-democráticos, o Estado passa a ser considerado homogêneo ao mercado. Isto explica porque a política neoliberal se define pela eliminação de direitos econômicos e sociais, garantidos pelo poder público por meio do fundo público, agora deslocado da esfera dos direitos em direção aos interesses do capital. O neoliberalismo vai além: encobre o desemprego estrutural por meio da chamada *uberização* do trabalho e por isso define o indivíduo não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, uma empresa individual ou "capital humano", ou como *empresário*

de si mesmo, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência, disfarçada sob o nome de meritocracia. O salário não é visto como tal e sim como renda individual e a educação é considerada um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. Como consequência, há, de um lado, o surgimento de uma subjetividade narcisista (portanto, propensa à *depressão*) e, de outro, a inculcação da culpa naqueles que não vencem a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, destroçando a percepção de si como membro ou parte de uma classe social e de uma comunidade, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio.

No nosso caso, a junção do autoritarismo social e do neoliberalismo político produz dois efeitos principais: o primeiro é a presença da crueldade – certamente não haverá algo mais cruel do que a fala emblemática do presidente da república diante de milhares de mortos: “E daí? Não sou coveiro” -; o segundo, é o ódio ao pensamento, que é muito mais do que se denomina “negacionismo”, pois é a recusa do núcleo definidor do pensamento, isto é, a distinção entre o verdadeiro e o falso, fazendo da mentira a forma de governar.

III.

Quais as consequências do totalitarismo neoliberal para a universidade? A idéia de que ela não é uma instituição social e sim uma organização administrada cujo modelo, evidentemente, é a empresa neoliberal.

Como sabemos, o movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria e por isso mesmo produz um sistema universal de equivalências, próprio de uma formação social baseada na troca de equivalentes ou na troca de mercadorias pela mediação de uma mercadoria universal abstrata, o dinheiro como equivalente universal. A isso, como explica a Escola de Frankfurt, corresponde o surgimento de uma prática, a prática da *administração*. Essa prática se sustenta em dois pressupostos: o de que uma instituição social é equivalente a qualquer outra e, por esse motivo, é administrável de fato e de direito, e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas manifestações sociais,

sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras. Em outras palavras, a administração é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais.

A concepção administrada transforma uma *instituição* social numa *organização*², isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais organizações se dá por meio da competição. Uma organização se define pela idéia de instrumentalidade estando referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular, ou seja, está referida a *operações*, isto é, estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, por isso sua temporalidade é efêmera e não constitui uma história.

A instituição social aspira à universalidade. Ao contrário, a organização administrada sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão social e política. Ao contrário, a organização administrada pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

O neoliberalismo introduz a idéia da universidade como *organização empresarial*. Ora, desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma *ação social*, uma *prática social* fundada

² Inspirando-se na Escola de Frankfurt, essa distinção é feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*. Paris, Éditions de la Découverte, 1996.

no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. Por seu turno, a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade tornou-se inseparável das idéias de *formação, reflexão, criação e crítica*. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber e do ideal socialista: seja para realizar essa idéia e esse ideal, seja para opor-se a eles, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia e ao ideal socialista como idéias reguladoras.

Como, então, explicar sua passagem à condição de uma organização administrada ou empresarial ou o que denomino a *universidade operacional*?³ Podemos buscar a resposta em dois níveis: num primeiro nível, trata-se de examinar o que aconteceu com o projeto moderno da autonomia racional, fundamento da instituição universitária; num segundo nível, trata-se de examinar o que se passa quando os critérios da administração empresarial se transformam em princípios reguladores do trabalho universitário.

Ao interpretar o projeto histórico moderno, Boaventura dos Santos⁴ considera que este assentou-se sobre dois pilares: o da regulação e o da emancipação e que este foi constituído por três lógicas de autonomia racional: a racionalidade expressiva das artes, a racionalidade cognitiva e instrumental da ciência e da técnica, e a racionalidade prática da ética e do direito. O projeto da modernidade julgava possível o desenvolvimento harmonioso da regulação e da emancipação e a

³ Freitag (op. cit.) fala numa universidade marcada pela idéia de operacionalidade (ou eficácia). De minha parte, prefiro a expressão *universidade operacional* para designar o modo de ser da universidade na economia e política neoliberais.

⁴ Boaventura dos Santos *Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2001.

racionalização completa da vida individual e coletiva. Todavia, o caráter abstrato dos princípios de cada um dos dois pilares levou cada um deles à tendência a maximizar-se com a exclusão do outro e a articulação entre o projeto moderno e o surgimento do capitalismo assegurou a vitória do pilar da regulação contra o da emancipação. Mantendo a terminologia de Boaventura dos Santos, podemos dizer que o pilar da emancipação ou a lógica da autonomia racional das artes, ciências, técnicas, ética e direito foi determinante para o surgimento da figura moderna do pensador e do artista não submetidos às instituições eclesiástica e estatal. A autonomia racional moderna das ações (artes, ética, direito e técnica) e do pensamento (ciências e filosofia) conferiu a seus sujeitos algo mais do que a independência: conferiu-lhes autoridade teórica e prática para criticar as instituições religiosas, políticas e acadêmicas.

Ora, sob o poder do modo de produção capitalista, fracassou o projeto moderno de harmonia entre o pilar da regulação e o da emancipação. A vitória do pilar da regulação sobre o da emancipação conferiu hegemonia à identidade entre a ordem vigente e a racionalidade, esta não mais autônoma e sim repressiva e instrumental, para usarmos a expressão cunhada pela Escola de Frankfurt.

Ao ser, porém, transformada numa organização administrada, a universidade perde a idéia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia perde seu sentido originário, passando a significar gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem "autonomia" para "captar recursos" de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas. Em outras palavras, a heteronomia tornou-se a regra da vida universitária.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está

pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

Nessa universidade, o que se entende por docência e pesquisa?

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais e é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis. A docência é transmissão e adestramento.

Quanto à pesquisa, numa organização empresaria, uma "pesquisa" é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. Em outras palavras, uma "pesquisa" é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. Pesquisa não é conhecimento, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se. Em contrapartida, no jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos micro-problemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por "pesquisa" a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle.

A nós cabe, antes de tudo, recuperar o significado da docência e da pesquisa.

A docência não é transmissão rápida de conhecimentos nem adestramento adequados às idéias de eficácia, êxito e competição. A docência é um trabalho de *formação*. O que é a formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, o trabalho do pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação quando há trabalho do pensamento, isto é, quando o presente é

apreendido como aquilo que exige de nós interrogação, reflexão e crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. A formação recolhe o passado – que foi pensado, dito, feito –, o compreende em seu presente e no nosso; interroga o presente – o que há para ser pensado, dito e feito; e abre o futuro como porvir – o que nossa interrogação deixa para os que virão depois de nós quando se puserem a pensar, dizer e fazer.

A formação é o que permite o nascimento e o desenvolvimento da pesquisa.

O que define a pesquisa, quais suas marcas mais importantes? 1. a *inovação*: seja pelo tema, seja pela metodologia, seja pela descoberta de dificuldades novas, seja por levar a uma reformulação do saber anterior sobre a questão; 2. a *permanência*: a pesquisa não é servil a modismos e seu sentido não termina quando a moda acadêmica acabar porque não nasceu de uma moda; 3. a *idéia de obra*: a pesquisa não é um fragmento isolado de idéias que não terão seqüência, mas cria passos para trabalhos seguintes, do próprio pesquisador ou de outros, sejam seus orientandos, sejam os participantes de mesmo grupo ou setor de pesquisa; existe obra quando há continuidade de preocupações e investigações, quando há retomada do trabalho de alguém por um outro, e quando se forma uma tradição de pensamento na área; 4. *dar a pensar*: a pesquisa faz com que novas questões conexas, paralelas ou do mesmo campo possam ser pensadas, mesmo que não tenham sido trabalhadas pelo próprio pesquisador; ou que questões já existentes, conexas, paralelas ou do mesmo campo possam ser percebidas de maneira diferente, suscitando um novo trabalho de pensamento por parte de outros pesquisadores; 5. *significado social, político ou econômico*: a pesquisa alcança receptores extra-acadêmicos para os quais o trabalho passa a ser referência de ação, seja porque leva à idéia de pesquisa aplicada, a ser feita por outros agentes, seja porque seus resultados são percebidos como direta ou indiretamente aplicáveis em diferentes tipos de ação; 6. *autonomia*: a pesquisa suscita efeitos para além do que pensara ou previra o pesquisador, mas o essencial é que tenha nascido de exigências próprias e internas ao pesquisador e ao seu campo de atividades, da necessidade intelectual e científica de pensar sobre um determinado problema, e não por determinação externa ao pesquisador (ainda que tenham sido outros sujeitos acadêmicos, sociais,

políticos ou econômicos que possam ter despertado no pesquisador a necessidade e o interesse da pesquisa, esta só consegue tornar-se excelente, se nascida de uma exigência interna ao pensamento e à ação do próprio pesquisador); 7. *articulação de duas lógicas diferentes*, a lógica acadêmica e a lógica histórica (social, econômica, política): a pesquisa inovadora, duradoura, autônoma, que produz uma obra e uma tradição de pensamento e que suscita efeitos na ação de outros sujeitos é aquela que busca responder às questões colocadas pela experiência histórica e para as quais a experiência, como experiência, não possui respostas; em outras palavras, a qualidade de uma pesquisa se mede pela capacidade de enfrentar os problemas científicos, humanísticos e filosóficos postos pelas dificuldades da experiência de seu próprio tempo; quanto mais uma pesquisa é reflexão, investigação e resposta ao seu tempo, menos perecível e mais significativa ela é; 8. *articulação entre o universal e o particular*: a pesquisa excelente é aquela que, tratando de algo particular, o faz de tal maneira que seu alcance, seu sentido e seus efeitos tendam a ser universalizáveis; quanto menos genérica e quanto mais particular, maior possibilidade de possuir aspectos ou dimensões universais (por isso, e não para contagem de pontos, é que poderá vir a ser publicada e conhecida internacionalmente, quando o tempo dessa publicação surgir).

Inspirando-me em Claude Lefort, quero concluir falando de nosso trabalho como *obra de pensamento*.

Imersa numa história, a obra de pensamento inaugura uma nova história, abre um campo de pensamento inédito graças às críticas das representações instituídas, que obscurecem o presente e o porvir. Mas esse ato inaugural tem como solo um estado radical de não-saber. É como ausência de saber e de ação que o presente suscita a obra, cujo trabalho institui saber e ação. Com efeito, afirmar que a obra de pensamento é um trabalho intelectual significa que há uma matéria a ser transformada pela reflexão. Essa matéria é a experiência imediata e o trabalho da obra consiste em desfazer a suposta positividade dessa matéria, descortinando as questões que ela suscita e é incapaz de responder. O trabalho da obra começa quando revela o sono em que está mergulhada a experiência imediata, quando a desmente e a desmistifica, obrigando-a a pensar-se e, ao fazê-lo, conduzi-la a reconhecer-se como necessária e ilusória. Interpretar o presente é interrogá-lo para

desfazer sua aparência, isto é, sua positividade e, com ela, a positividade atribuída tanto à imagem fixa do passado quanto um cálculo apaziguador do futuro. Assim, a articulação entre saber e não-saber, que inaugura a obra como trabalho da reflexão, inaugura também a possibilidade de interrogar um outro trabalho, nascido do primeiro, qual seja, o da transformação do presente. *Trabalho da obra*: maneira de alcançar a obra em seu ponto mais obscuro nas articulações entre teoria e prática, nas dobras da historicidade.

Lefort retoma uma expressão cunhada pelo filósofo napolitano, Vico, a “mente heróica”, retomada por Michelêr como “heroísmo do pensamento”. Essas expressões surgem

para celebrar o risco de uma busca sem modelos, liberta da autoridade do saber estabelecido, muito apropriada para reivindicar o desejo desmedido de pensar para além da separação das disciplinas do conhecimento, em busca da verdade (...) para criar, fazer surgir, pelo exercício de um direito vertiginoso do pensamento e da palavra, a obra em que advém o sentido (...) quando se assume o risco interminável do pensamento, da palavra ou da ação.⁵

É isto a universidade do pensamento heróico. Isto somos nós e por isso a nós cabe lutar contra o cinismo e a crueldade.

⁵ C.Lefort, *Écrire à l'épreuve du politique*. Calman-Lévy, Paris, 1992, p. 339.

2. THE UNIVERSITY IN SERVICE TO SOCIETY

PERSPECTIVES OF THE OFFICE OF GLOBAL STRATEGIES DURING THE PANDEMIC



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-02>

Duilia de Mello¹

Livia Lopes²

I. Introduction

Families take big steps when they decide to invest in higher education for their children. They believe their kids will be able to get degrees that will help them lead successful lives. However, several students go through four years at the university without finding or following their talents. Some are more pragmatic and want a degree that will give them jobs; others are dreamers and want to change the world. Nevertheless, goals and missions are clear. The ultimate goal of getting a tertiary education should be the pursuit of knowledge. In their turn, the ultimate mission of higher education institutions should be to equip students to solve society's problems. When a considerable set of aims are added to these traditional goals and missions, a new model for higher education is needed and that is what happened in 2020.

In a matter of days, schools from kindergarten to graduate level had to suddenly adapt to a new format of education and go online. The students who could not adjust (for any reasons, ranging from socio-economic limitations to health conditions - including mental health) were left behind and may never return to complete their degrees. Several young adults without high school diplomas may not move forward to get tertiary education. Many who were already attending universities dropped out and may not finish their undergraduate and graduate degrees.

The Covid-19 pandemic has exposed inequities, deepened inequalities, brought enormous challenges at local, national and global stages. Beyond the profound sanitary crisis and economic recession, it has spread serious mental

¹ The Catholic University of America

² The Catholic University of America and The George Washington University

distress. As an inexorable piece of this ongoing process, the social role of the universities have been elevated to a complete new level.

II. The social role of the university and Covid-19

Universities are key in the processes of civil society development and social transformation. Through the binomial teaching-learning, they provide the professional training required for an individual to pursue a high-level career while decisively affect the evolution of her/his personality as a community member. They enable students to meet the challenges of sustainable development, shed light of public awareness on diverse subjects and offer the preconditions for informed decision-making. Universities also contribute to build new civil society organizations, to renovate cultural values and to socialize people. These are the elements commonly identified as part of the social role of the universities.

Particularly regarding The Catholic University of America, for more than 130 years it has pursued to live out the distinct mission to serve the Church, the nation, and the world by providing a rich intellectual experience steeped in the Catholic intellectual tradition. Its scientists, engineers, nurses, philosophers, theologians, historians, architects, social workers, musicians, artists, and scholars in all fields embrace both reason and faith as they apply the resources to help serve the needs of human society, solve tensions of contemporary life, and enrich the surrounding culture. The Catholic University recognizes that its distinctive character ultimately depends on the intellectual and moral quality of its members. As stated in the University's institutional self-study,

[these are the] specific goals and objectives we have committed to in order to build upon our tradition of excellence and chart our course for the future. As the Church adapts to meet the needs of a globalized world and to address its many challenges, so too our University must adapt to provide a world-class education in every field of human endeavor, informed by the Catholic intellectual, moral, and spiritual tradition. This requires building upon the strength of our existing academic offerings, developing our student life and curricular programming, and

enhancing and expanding our campus facilities (Catholic University institutional self-study, 2020).

Then a health emergency of global magnitude has emerged, the worst pandemic experienced by humankind ever since the Spanish Flu (1918): the covid-19 crisis, which began in China in 2019 and rapidly spread across the world. So quick as the spread of the disease was the profound change in all sectors of real life: society, politics, economy, and education. This evolving situation has raised the social role of the universities to a complete new level, accumulating new and more complex aspects.

Out of the blue, institutions of higher education across the world had to interrupt in-person classes and activities of all sorts and bring back students who were attending Study Abroad programs. They had to create an emergency plan to address the challenge of a new format of education that the unforeseen scenario was bringing along. In this article we describe how the Office of Global Strategies (OGS) at The Catholic University of America, located in Washington, DC, United States of America, has faced the pandemic situation and used these times to re-think its purpose and give back to the community. Moreover, we present how OGS is dealing with the required reshaping of the social responsibility of higher education.

III. Global Strategies

The Office of Global Strategies is committed to internationalizing the campus community through academic and extracurricular endeavors, growing the international impact of The Catholic University as a global research institution, and supporting initiatives that engage faculty and students in research, teaching, and learning experiences throughout the world. OGS has five divisions committed to internationalization: the Office of Study Abroad, the Office of International Student and Scholar Services, the Intensive English Program, the Latin American and Iberian Initiatives and the Rome Center.

Although it may feel like 2020 was a negative year for international education, OGS blossomed. We identified and developed several strategic projects taking into

consideration our social role in the local, national and international community. Here is a list of actions taken by OGS during the past year:

- 1) OGS joined the Provost Office and co-founded the Institute for Latin American and Iberian Studies (ILAIS). OGS also created an internal subdivision in charge of Latin American and Iberian Initiatives.
- 2) OGS started hosting virtual scholarly events with several national and international institutions, including academic *open houses* to bring together professors and researchers from Catholic University and partner universities across the world.
- 3) OGS gave support to our international students and scholars and made sure they had a *Home away from Home*.
- 4) OGS worked on strategic partnerships and strengthened already existing ones.
- 5) OGS learned new trends and developed various initiatives with the Center of Teaching Excellence including a series of Virtual Exchange Courses.
- 6) OGS is developing online courses that will be used to bring the University closer to the immigrant population.
- 7) OGS leadership joined the committee charged to discuss racism and social justice.

Below we further examine how we identified and implemented these initiatives.

1) ILAIS

The new institute for Latin American and Iberian Studies (ILAIS) was established by the Provost office based on the success of the Latin American and Latino Studies program (LALS) for undergraduate students and other organizations on campus that focus on Latin American and Iberian-related themes, such as the Oliveira Lima Library (OLL) and the Latin American Music Center (LAMC). The growing relevance reached by the Latin American and Iberian Initiative at OGS also affected this decision. Beyond being a co-founder of ILAIS, OGS also became one of the main

contributing pillars of the Institute.

ILAIS is a multidisciplinary intellectual forum for learning, research, and dialogue serving as an umbrella organization on Latin American and Iberian studies and initiatives for all students, faculty, scholars, researchers, and staff at The Catholic University of America. It draws upon the rich resources of various entities within the University and congregates offerings on degree and non-degree programs, courses, research, publication, scholarly events, study abroad, opportunities of internships and jobs, and activities related to Latin America and the Iberian Peninsula. It also serves as a liaison between such opportunities and the Catholic University Schools, departments, institutes, centers, and other divisions.

All the efforts to put ILAIS together shows the University's commitment to its social role. For instance, one of the Institute's aims is to enhance diversity on campus by increasing the student and scholar population from Latin American backgrounds. By making Higher Ed more diverse, it intends to reflect the demographics of the country. Also under that vision, OGS is part of a team coordinating actions regarding immigration in our campus and looking into budgetary proposals for new funding for scholarships from government and non-profit organizations. The goal is to become a Hispanic serving institution by reaching an enrollment rate of undergraduate students that is at least 25% (twenty five percent) made up of Hispanic students in the next few years.

Other ILAIS major aims are to (a) further knowledge and awareness of these regions' contributions, trials, and plurality; (b) serve as a supportive community for learners and scholars across areas of studies; (c) strengthen scholarship and educational offerings across the University, notably to students from vulnerable communities; (d) promote interdisciplinary collaboration by fostering a flourishing academic community that brings together students, faculty, scholars, researchers, staff, and stakeholders within and outside Catholic University; and (e) increase the accessibility to the University's unique areas of expertise and collections, specially regarding some of the rare documents that are maintained in our Archives.

In meeting these aims, ILAIS strengthens connections with one of the fastest growing communities in the United States of America, which is the population of Latin

American and Hispanic heritage, while contributing to advancing opportunities in higher education for them.

A final note is due to remark the fact that the launch of the new ILAIS was completely performed in the virtual environment as part of the measures to stop the spread of Covid-19 in the past year.

2) Webinars and other virtual events

One of the relevant lessons the Covid-19 pandemic has taught is that times of crisis bring not only problems and suffering. It also offers a chance for improvement, opening room for innovation and thinking outside the box to find alternatives for issues that are beyond our own control. For Universities, the remote mode of instruction allowed access to academic content to be facilitated and cheapened, extending its outreach. As a result, a more diverse audience, that sometimes are based in distant regions, could attend academic activities promoted by a given institution.

We have a couple of examples to illustrate this. In November 2020, by invitation of the U.S. Department of State, The Catholic University through OGS and ILAIS hosted a special session of the "State Department International Visitor Leadership Program". It was part of a virtual program entitled "Developing University Partnerships", designed for leaders from universities situated in Lusophone countries (Angola, Brazil, Guinea Bissau, Mozambique, and Sao Tome and Principe). Aiming at forging a genuine bond with them, the entire presentation was performed in their native language (Portuguese), resulting in a noticeable engagement from the beginning to the end of the event. From our side, it marked the first event organized for African Universities and the first one to be attended by an institution located in the North of Brazil (State of Acre, to be precise), which is a region of scarce resources in the country. The event was such a success that a second edition is being developed for 2021, now involving scholars and faculty from those institutions.

Nevertheless, this was not the first experience of this kind for OGS during the pandemics. There were many others that we highlight below.

In October 2020, OGS and ILAIS co-presented two webinars for the Catholic University of Santa Fe (UCSF), in Argentina, which is one of our longtime partners in South America. Having created a so-called "American Studies Program" sponsored by the US Embassy in Argentina, UCSF chose our institution to lecture on the US presidential elections (panel 1: US electoral system, and panel 2: the role of the minority vote) to an audience of over one hundred participants, including students, professors and researchers from their International Policy Observatory. The speakers were Ph.D. professors affiliated with the Politics Department of the Catholic University's School of Arts and Sciences.

In September 2020, the head of OGS was one of the guest speakers on a virtual discussion on the future of Education in the post-pandemic era organized by the Embassy of Brazil in Washington, DC. The Brazilian Ambassador was featured among the speakers and he addressed the role of the Brazilian diaspora in Science, Technology and Innovation.

In July 2020, OGS hosted the first "Academic Virtual Open House" to dozens of professors from the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS) in Brazil interacting with our faculty. The purpose of the event was to introduce academics of the two universities and to identify research and focus areas so that academic cooperation between the institutions could be propelled. As a result of that, PUCRS and Catholic University are putting together a virtual course in Biomedical engineering to be offered during the 2021 summer semester.

In June 2020, amidst the Black Lives Matter movement which took the country after the violent death of George Floyd, the Student Organization of Latinos (SOL) organized a virtual panel entitled "BLM in the Latinx Community" in which were featured as presenters Professor Veryl Miles (former dean of the Catholic University Columbus School of Law and an Afro-American woman) and Livia Lopes (Associate Director at Catholic University ILAIS and OGS and a Latina woman). Extending the debate, a following event was put together to address colorism in Latin America and the United States.

And 2021 has not started blank. In the last week of January occurred the Annual Hispanic Innovators of Faith event, hosted by the Catholic University's School of Theology and Religious Studies and co-sponsored by OGS and ILAIS and with an

all-female table discussion made up of faculty from our University, from the University of Virginia and of Scranton. The topic of this year's discussion, held online, was "Race and the Church in the Americas".

As the restrictive measures began to be discontinued in the US, due to the reduction of Covid-19 cases and the increase in vaccination, in early February the first in-person event co-hosted by OGS since the beginning of the pandemic took place on campus. Jointly with ILAIS, the Provost Office and the University Libraries - Special Collections, OGS organized a remarkable visit of the Ambassadors of Mexico and of France.

The purpose of the visit was to allow the Ambassadors to see the University archives collection of rare items, such as the "El Plan de Iguala",³ and the Iturbide-Kearney collection comprising original documents from Emperor Agustín Iturbide I's reign until the death of his grandson, the self-styled Agustín Iturbide III,⁴ including correspondences, Mexican governmental documents, military medals, newspapers, magazines, and portraits. The Ambassadors could also examine a special collection of coins with more than 1,700 pieces, primarily from ancient Greece, the Roman Republic and Empire, and Byzantium, as well as medieval and modern specimens, including coins from Western Europe, Persia, and China. During the visit, the Mexican Ambassador surprisingly revealed that it was her great-great-grandfather who donated the core of the collection (about 800 coins, nearly half of the entire collection) to the University in 1894.

On March 22nd, the Embassy of Portugal invited OGS and ILAIS to be featured as supporters of the Conversation with Portuguese Ambassador to the US on the priorities of the Portuguese Presidency of the Council of the European Union. Students from Catholic University could interact with the Ambassador during the Zoom session, having their questions directly addressed by him. These types of events organized by OGS and ILAIS promote the dialog through intercultural encounters which are essential for sustainable development and durable peace.

³ Also known as The Plan of the Three Guarantees or Act of Independence of North America, "El Plan de Iguala" is a revolutionary proclamation promulgated on Feb. 24 1821, in the final stage of the Mexican War of Independence from Spain.

⁴ Agustín Iturbide I was a Mexican caudillo (military leader) who became the leader of the conservative factions in the Mexican independence movement; he was briefly emperor of Mexico.

3) A Home away from Home

Catholic University currently has a total of 434 international students from over 70 countries. The highest number of Catholic University international students are from Saudi Arabia (147), followed by Vietnam (45), China (29), India (17) and Nigeria (17). The highest concentration of Catholic University international students are in Engineering, Biology, Architecture, Music, Business, followed by Theology. We also have 22 active scholars from different countries working in a variety of departments, who arrive and depart throughout the year. The highest concentration of scholars are through the Department of Physics, followed by Engineering, Theology, Philosophy and others.

The International Student and Scholar Services (ISSS) functions as the central office at Catholic University that addresses the needs of international students and scholars. ISSS has the role of welcoming and helping in cultural adjustment and hosts a) International Student Orientation programs, b) Individual Scholar orientations, c) immigration advising. It also d) processes immigration benefits for students and scholars, e) serves as liaison for foreign national employees and outside counsel, f) provides general support (outreach re: international/immigration issues and/or events), and g) advocates for the International student population.

When the pandemic started, ISSS kept in close contact with our international community through dozens of zoom meetings and events including virtual coffee hours with students all over the world. ISSS advised the President's office on the situation of international students due to the Department of Homeland Security threatening international students with deportation if their U.S. institutions turned to online-only instruction. We joined hundreds of universities in the country in solidarity with international students and won the battle. ISSS makes a difference to our community when they tell our students that Catholic University is their *Home away from Home*.

4) New Partnerships

International offices around the world were severely affected by travel restrictions in most countries but OGS adapted quickly to the new mode of operations and started the expansion of a robust and strategic network of partners and academic collaborators. One of them involves the Catholic University School of Engineering and intends to offer a 1-year program to universities in Latin America. OGS was able to secure a very generous tuition discount for this program and is currently working with Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) in São Paulo, to implement a pilot program in Brazil starting in January 2022. OGS is also intermediating the dialog between the Catholic University of Erbil in Iraq and our Schools of Architecture and Engineering. New memoranda of understanding (MoUs) will be signed with the University of St. Thomas in the Philippines, the Fu Jen Catholic University in Taiwan, The John Paul II Catholic University of Lublin in Poland, the Federal University of Uberlandia (Brazil), the Pontifical Catholic University of Sao Paulo (Brazil), the University Juan Pablo II in Costa Rica, and the Catholic University of San Pablo in Peru.

In August 2020, OGS and ILAIS invited selected partner universities in Latin America to co-apply for a funding opportunity with a prestigious US-based Foundation that often invests in academic projects targeted for the region. The proposal covered subjects in the area of Theology, Religious Studies and Philosophy, with these respective Catholic University Schools and the Social Sciences Department appointing faculty members to participate in the initiative. Joining us in the planning process were partners from 1) Argentina: Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), 2) Brazil: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 3) Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), 4) Costa Rica: Juan Pablo II Universidad, and 5) Peru: Universidad Católica de San Pablo (UCSP).

The proposed project focused on Catholic University's new liberal arts curriculum to foster in students a cross-disciplinary sense of wonder and curiosity toward the world, to help them develop the skills necessary to realize their own potential in life, to consider profound questions from various vantage points, and to advance the common good. Throughout this curriculum, students pursue enduring

questions that are foundational for an integrated understanding of reality and provide an intellectual framework to address, both theoretically and practically, contemporary issues.

Such questions are centered in five overall thematic areas: 1) The Human Condition; 2) Knowledge and Wisdom; 3) Freedom and Justice; 4) The Good Life; and 5) God. We focused on Freedom and Justice and proposed to address issues as: a) What does it mean to be free, and what is freedom for? How are freedom and responsibility related?; b) What is justice? Can it be achieved in this world, and if so, how?; c) What is the relationship between justice and mercy? How can we be just and merciful? Writing this proposal in collaboration with our partners brought us closer together and made us reflect on our values and on the Catholic Intellectual Tradition.

5) Virtual Exchanges

The mission of the Catholic University Center for Teaching Excellence (CTE) is to support the intellectual growth of instructors and students. CTE's goal is to cooperate with the campus community to foster a dynamic teaching, learning, advising, and mentoring experience within a world-class research context.

OGS has partnered with CTE to implement the Virtual Exchange Program that adds another dimension to teaching and learning in a global environment. Instructors may be familiar with international collaboration regarding research, but the concept of co-teaching a virtual class while both instructors remain at their home campuses is relatively new. Using our growing technological capabilities for teaching on a global scale is beneficial not only for students, but for the instructors who can make new connections, observe new teaching styles and strategies, and consider academic content from a new perspective.

OGS assists in identifying possible exchange partners, training the instructors, and guiding the overall development of the course. We are currently cooperating with the School of Architecture in collaboration with Al-Quds University students in Palestine to design affordable housing solutions. Professors in the School of Music, Drama and Art are working with Universidad Autónoma de Chihuahua faculty in Mexico to expand music education through an intercultural approach to vocal

training. A summer course in biomedical engineering is currently being developed with the School of Engineering of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS).

OGS pioneering efforts to implement Virtual Exchanges will last beyond the pandemic and will contribute to shape the future of international education.

6) Online courses

Catholic University's President, John Garvey, and other leaders within the Catholic University community, including OGS and ILAIS leaders, have been vocal advocates for federal action on immigration reform that is, in Garvey's words, "rooted in charity and hospitality."

One of the biggest challenges preventing immigrants and their children from excelling in academia is the language barrier. In the US, only the ones who master English for academic purposes are likely to succeed in college and reach leadership positions in academia. OGS took the opportunity when the office was working from home to design a new online course to fulfill the academic English needs that many immigrants have. The online course is a suite of 12 lessons with videos, texts, and assignments in a simple platform of easy access. It will be launched still during the pandemic in partnership with institutions abroad, notably in Latin America and in the US. The online course will bring Catholic University closer to the immigrant community and become a bridge between the University and prospective international students.

Another online course conceived during the pandemics is the "Spanish for Seminarians online course". In normal times, the course is offered over the Summer in an in-person format in Mexico. Given the travel restrictions of last year, OGS hired an instructor to teach this course for the first time through Zoom. Having reached a reasonable enrollment rate, including students from other institutions, OGS started a project to turn this course into a regular online course to be offered on demand. By training Seminarians in Spanish, OGS is committed to providing essential language skills to our future priests to conduct mass to the largest immigrant population in the country.

An admirable initiative taken by the student organizations that must be highlighted was offering free language classes (specially English) and academic mentoring via the internet to help students from their countries of origin who had classes interrupted during the pandemics, specially those attending public schools in Latin America. Our students understood that they could use their privileged position (attending a higher education institution is considered a privilege) to give back to their young colleagues living in poorer countries/regions, who not rarely lack access to these opportunities. The student organizations on campus have also created donation campaigns, such as the "SOL (Student Organization of Latinos) Penny Drive" to collect proceeds for hungry people. It was beautiful to see solidarity rising in our students, as well as their awareness of the necessity of action in times like this.

7) Committee on Racism and Social Justice

During the summer 2020 the Vice Provost for Global Strategies was invited to be a member of the Sister Thea Bowman Committee by the University President to address racial inequality, social justice and racism at the University in response to the Black Lives Matter movement in the country and the current situation on our campus and in the District. She co-chairs the subcommittee on Community Building together with the Director of the Center of Cultural Engagement.

The Committee is named for Sister Thea, the first Black member of the Franciscan Sisters of Perpetual Adoration, and an alumna of Catholic University (M.A., 1969; Ph.D., 1972). She is also the founder of the National Black Sisters' Conference and a candidate for sainthood. The committee was named after Sister Thea because of the work she did in her life to bring communities together, and to promote a strong identity of the black Catholic community. "What does it mean to be black and Catholic?" Sister Thea asked the U.S. bishops in a powerful address to her brothers in Christ in 1989. "It means that I bring myself, my black self. I bring my whole history, my traditions, my experiences, my culture, my African-American song and dance and gesture and movement and teaching and preaching and healing and responsibility as gifts to the Church."

OGS contribution to the Sister Thea Bowman committee has been strong. We are in constant contact with the student leadership and student organizations. We have also hosted the Black Student Association meeting with the subcommittee. OGS presented and delivered the first report making recommendations to the President in early December. By mid-December, the President had our recommendations approved by the Board of Trustees. Steps like this have great impact in moving our campus forward. Our students feel their voices are heard and have a sense of hope. The Sister Thea Bowman committee will have a large impact in setting the path in the post-pandemic era as it seeks to seriously address racism that may be revealed within our institution.

Conclusion

The Catholic University of America has a long history of serving the nation and the world while advancing the search for knowledge and incorporating Catholic values into their work, research, and studies.

The new Office of Global Strategies (OGS) was only six months old when the pandemic started. It had to take major steps to overcome the home-office challenges and executed a plan focusing on using its scarce resources to give back to its community, nationally and internationally. It identified strategic fields and partnerships to rediscover and reaffirm its purpose. OGS is now also focused on the social impact it has and goes beyond the traditional mission of internationalization. The journey that started one year ago has opened the doors to implement ideas around becoming a true Global Research University in the service of society.

The authors

Duilia de Mello is Vice Provost for Global Strategies. She received her Bachelor of Astronomy from the Federal University of Rio de Janeiro, Brazil, in 1985 and her Ph.D. in Astronomy from the University of Sao Paulo, Brazil, in 1995. She joined Catholic University in 2003 and is full Professor of Physics. She was a research associate at the University's Institute of Astrophysics and Computational Sciences based at

NASA's Goddard Space Flight Center. She was a postdoctoral fellow at the Hubble Space Telescope Science Institute in Baltimore, MD, and a postdoctoral fellow at Cerro Tololo Interamerican Observatory in Chile and National Observatory in Rio de Janeiro, Brazil. She is the recipient of the Professional of the Year Award of the Brazil Diaspora in 2013 and of the Order of Rio Branco in 2020.

Livia Lopes graduated *summa cum laude* from the J.D. and from the M.A. programs with the Rio de Janeiro State University's Law School (Brazil). She has attended the University of Coimbra (Portugal) and the University of Salamanca (Spain) as a visiting student, and the Ohio State University (USA) and Georgetown University (USA) as a visiting researcher. Livia came to the Catholic University in 2020. She is in charge of the Latin American and Iberian Initiative at the Office of Global Strategies (OGS) and is the Associate Director of The Institute for Latin American and Iberian Studies (ILAIS). Livia is also the advisor for the Catholic University Student Organization of Latinos (SOL). She is also affiliated with the George Washington University as a research scholar, lecturing and researching on Latin American and Brazilian studies with a concentration in Law, Politics and Public Policy.

References⁵

- [1] Covid has taken its toll on university students
- [2] Hispanic Leadership in Higher Education
- [3] Majority of English speaking hispanics in the US are bilingual
- [4] Measuring social impact allows universities to be held accountable
- [5] Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential (Nature article)
- [6] Role of Universities in Development of Civil Society and Social Transformation
- [7] Taking Responsibility
- [8] The Catholic University of America - Institutional Self Study
- [9] The rise of social responsibility in higher education
- [10] The Thea Bowman Committee

⁵ List of references used during the writing of the text.

3. O PAPEL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS E A CRISE DA RACIONALIDADE CRÍTICA NA UNIVERSIDADE MOÇAMBICANA



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-03>

João Abílio Lázaro¹

Introdução

Vivemos num mundo em que a educação, particularmente no ensino superior, passou a ser vista numa perspetiva utilitarista, procurando-se formar pessoas tecnicamente treinadas para promover os valores e interesses da produção económica e do mercado, tendo como maior foco o lucro e o ganho (NUSSBAUM, 2010). Esse tipo de educação, entretanto, exclui os valores que são próprios de uma sociedade democrática, que procura, por exemplo, promover a dignidade humana e o humanismo solidário, entre outros valores que são característicos das ciências sociais e humanas.

Devido a essa realidade, a presente reflexão procura mostrar que essa abordagem, sobre a educação, não só esvazia os valores mais profundos que deviam caracterizar e nortear a educação, no ensino superior, como também, a mesma é bastante limitada para a preparação de cidadãos que deviam conviver juntos numa sociedade multicultural, plurilinguística, multiracial, até de diferentes visões e abordagens políticas, dentro de contextos mais complexos, ainda, de enormes diversidades religiosas. Esta preocupação surge pelo fato de que, de uma ou de outra forma, estes elementos podem constituir motivos de existência de conflitos no seio de uma sociedade. Assim, não é com recurso à tecnologia ou às ciências exatas que problemas dessa natureza podem ser resolvidos com vista à promoção de uma sociedade sadia. Ao contrário disso, é com recurso às ciências sociais e humanas

¹ João Abílio Lázaro encontra-se a terminar o doutorado em Humanidades, da parceria entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a Universidade Católica de Moçambique (UCM). Tem um mestrado em Filosofia de Educação (2013), pela University of Central London-Institute of Education, da Inglaterra, e uma Licenciatura em Filosofia e Humanidades (2011) pelo Arrupe Jesuit University, em Zimbabwe. É autor de vários artigos, capítulos de livros e um livro intitulado *Building a New Citizenship in Mozambique: Rethinking Paulo Freire's Conception of Education and its Relevance to the reality of Mozambique* (2018).

que os mesmos podem ser resolvidos. É por essa razão que, depois de ter discutido sobre os desafios que a universidade contemporânea enfrenta diante das forças da globalização e depois de contextualizar os mesmos problemas em relação à situação moçambicana, a reflexão termina por debruçar-se sobre a relevância que as humanidades e as ciências sociais teriam e têm para a sociedade hodierna. Para o efeito, comecemos, nos parágrafos que se seguem, por entender a nova redifinição do que é uma universidade para se perceber onde inicia a problática aqui em discussão.

Como redefinir o papel social da Universidade?

Discutir sobre o papel social da universidade exige situar esta instituição dentro das necessidades sociais e humanas, procurando perceber como é que ela foi respondendo aos vários desafios sócio-políticos, económicos e morais que se foram impondo à humanidade e como é que a mesma instituição continua a responder a esses problemas. É por essa razão que Perkin (2007) percebe não haver período algum em que a universidade esteve totalmente dissociada da sociedade. Nos últimos 200 anos, por exemplo, com a influência da Revolução Industrial, associada à invasão de novos conceitos de estado-nação, apadrinhados pelo idealismo alemão e pelo romanticismo, surgiu, tanto na Europa como no mundo inteiro, uma forte ligação entre o Estado e a educação, principalmente no ensino superior. Antes desse período, concretamente na Idade Média, a universidade era caracterizada pelo domínio exclusivamente eclesiástico pelo fato de, na época, a universidade ser uma instituição totalmente pertencente à Igreja, focada, principalmente, nas artes liberais.

Com a nova redefinição da universidade, principalmente na sua relação com o Estado, como foi mencionado acima, esta instituição passou a ser entendida como sendo um instrumento para a edificação e manutenção do Estado e para facilitar o exercício das diferentes funções a ele associadas. Esta redefinição foi feita em função de a universidade ajudar a resolver os problemas que o mesmo Estado estivesse a enfrentar no seu dia-a-dia (KWIEK, 2000).

Histórica e filosoficamente, este ideal inspira-se no conflito pedagógico surgido entre as tradições platónica e sofista, na Grécia antiga, onde o foco da

discussão referia-se aos objetivos que deviam nortear a educação. Para Platão, contando que o indivíduo era e é parte integrante de um todo, isto é, da sociedade, a educação tinha que ser entendida como sendo um instrumento colocado nas mãos do Estado para servir na promoção dos interesses desse todo onde o indivíduo se encontrava enquadrado (RUSK; SCOTLAND, 1979). Neste sentido, apesar de Platão não falar diretamente sobre a universidade, ele vai mais longe ao defender que o objetivo primordial da educação é de formar guardiões dos valores civilizacionais de um povo, isto é, filósofos-reis que devem amar, servir e proteger os interesses sócio-políticos e morais dos seus países ou Estados (PLATO, 2003).

Platão defende este posicionamento ao perceber a necessidade de a educação incutir o sentido ético de pertença em cada um dos seus cidadãos. Essa necessidade surge a partir do imperativo moral da defesa e promoção dos valores humanos que sustentam essa pertença (PLATO, 2003). Platão fundamenta o argumento aqui apresentado ao criticar a concepção educacional dos sofistas onde a relatividade, tanto do conhecimento como dos valores humanos e morais, era defendida em função de cada um viver a sua vida como melhor entendesse (PLATO, 2003).

O debate aqui levantado é pertinente para a presente discussão porque, considerando que, para os sofistas, o homem era entendido como sendo a medida de todas as coisas, como Protágoras e os seus seguidores advocavam, isso significava que, até na educação, o homem é que devia determinar os valores morais e educacionais que, para ele, seriam mais aceitáveis para a sua sobrevivência na mesma sociedade (SOLOMON; HIGGINS, 1996). Por essa razão, no seu plano pedagógico, os sofistas estavam interessados em ensinar os jovens a ganhar argumentos em discussões públicas, em ganhar pontos e em enrolar os seus oponentes em debates públicos, em impressionar o público com as suas análises e em fazerem carreiras políticas em seu benefício (SOLOMON; HIGGINS, 1996), como se tem constatado nos dias de hoje no parlamento e nos tribunais moçambicanos, por exemplo. O exercício desse tipo de atividades era desenvolvido sem se ter em consideração os valores sócio-políticos e morais que sustentavam a estrutura existencial da mesma sociedade ou Estado (SOLOMON; HIGGINS, 1996).

Em suma, enquanto Platão se importava em usar a educação na implementação de valores sócio-políticos e morais que deviam ajudar a erguer uma sociedade moralmente sadia e coesa, os sofistas estavam preocupados em ensinar os jovens a ganhar a vida, a ganhar dinheiro e a construir as suas carreiras mesmo que isso compromettesse o bem-estar moral da sociedade. Este é um dos desafios que, hoje, o ensino superior enfrenta, particularmente em Moçambique, principalmente em relação às decisões que as universidades devem tomar sobre os cursos que devem criar e implementar e em relação às escolhas de cursos que os seus estudantes devem fazer. O mesmo problema surge pelo fato de a maior parte dos estudantes estar interessada em frequentar cursos que lhes darão maior rendimento financeiro a curto ou médio prazo, tanto que isso exclui os cursos e programas acadêmicos ligados com as humanidades pelo fato destes não apresentarem essas promessas. Nesse contexto, é a partir desse tipo de raciocínios que, também, se insere o debate contemporâneo sobre a educação, mormente ao fim social que esta devia desempenhar, como foi constatado na presente discussão. Assim, para uma melhor compreensão sobre esse problema, os parágrafos que se seguem procuram explicar os desafios impostos pela globalização para o contexto da educação universitária.

Globalização vs educação universitária

No seu sentido tradicional, antes da entrada de valores mercantis e da globalização na lógica educacional ao nível internacional, as instituições de ensino e as universidades em particular, eram caracterizadas pelo desenvolvimento de atividades de ensino, investigação e serviço social, principalmente numa perspectiva epistemológica, política, social e moral em prol do bem-estar das mesmas sociedades (READINGS, 1996). Por outras palavras, na altura, o foco da educação e da universidade era a promoção das ciências sociais e humanas e da moral social.

No seu sentido mais filosófico, a universidade era entendida como sendo o lugar onde se realizava o *Bildung*, isto é, a preparação da pessoa humana visando produzir cidadãos responsáveis, maduros, autónomos e capazes de refletir sobre os problemas que eles próprios, seus povos e Estados e a sociedade em geral

enfrentavam (READINGS, 1996). Isso quer dizer que a universidade era o lugar onde se inculcia, no cidadão, a consciência de cidadania, a consicência de pertença a um povo e a um conjunto de valores que, também, deviam ser defendidos, protegidos e promovidos pelos seus cidadãos (READINGS, 1996).

Com o advento da globalização, entretanto, a relação existente entre o Estado e a educação tomou outros contornos (KWIEK, 2000). Essa relação ficou mais fragilizada pelo fato de os Estados e/ou Governos, aos poucos, começarem a perder o seu poderio e controlo diante das forças da globalização e da lógica do mercado livre (MCCOWAN, 2019). Para os países promotores desta nova corrente de pensamento e agir, concretamente os da cultura anglófona, como foi o caso da Inglaterra, no tempo de Margareth Thatcher e dos Estados Unidos, antes desse período, as instituições do ensino superior neles existentes começaram a se notabilizar por novas mudanças, impregnadas de forças externas que obrigaram as universidades a implementar programas académicos virados para as ciências exatas, para as engenharias, entre outros ramos a elas associados (POSNOR, 2002; MCCOWAN, 2019). Esses programas académicos visavam promover e atender as demandas imediatas do mercado de trabalho e do desenvolvimento económico.

Conforme afirma McCowan (2019, p. 780), com o fim do século XX e princípios do século XXI, "os laços entre a universidade e a sociedade assumiram uma dimensão económica mais explícita. As universidades, agora, têm a tarefa de serem centros de inovação [...] no coração de uma vibrante rede de empreendedores e empresas derivadas". Estas mudanças já tinham começado a ganhar ímpeto nos finais do século XIX, nos Estados Unidos, onde a instalação de universidades foi caracterizada pela ocupação de grandes extensões de terra destinadas, especificamente, para a produção agrícola e industrial (MCCOWAN, 2019; MCDOWELL, 2003). Esses trabalhos tinham sido iniciados em vista ao treinamento de estudantes nessas e noutras áreas correlacionais de ensino (MCCOWAN, 2019; MCDOWELL, 2003). Esses investimentos, entretanto, tinham sido feitos em detrimento de outros ramos de conhecimento, concretamente os ligados às ciências sociais e humanas, por se perceber que estes não traziam resultados imediatos para a vida dos graduandos e para a vida da sociedade no seu todo (MCCOWAN, 2019; GREEN, 1997).

Segundo defende Martha Nussbaum, no artigo intitulado *Education for Profit, Education for Freedom* (2010), há que se considerar esse tipo de investimentos como tendo em vista a criação de uma educação para o enriquecimento económico. Este tipo de educação somente precisa de pessoas com habilidades básicas, literacia e numeracia (NUSSBAUM, 2010). A mesma necessita de algumas pessoas que tenham alguns conhecimentos avançados em informática e tecnologia, embora oportunidades iguais não sejam um elemento importante a se ter em conta (NUSSBAUM, 2010).

Eis a razão de McCowan (2019, p. 779) argumentar que “as severas restrições aos fundos públicos nos países promotores desses ideais, combinadas com a captura histórica dos benefícios do ensino superior pelas elites, levaram a uma crescente preocupação com a contribuição da instituição para a sociedade”. Isso aconteceu porque, como foi explicado acima, as universidades passaram a ser “vistas como [sendo] centrais para a tarefa de promover sociedades prósperas, equitativas e de proteção ao meioambiente” (MCCOWAN, 2019, p. 779). Não é por acaso que o autor acima mencionado percebe que, na mesma lógica, “Houve uma pressão crescente sobre essas instituições para orientar a pesquisa [e o ensino] em direção às necessidades sociais imediatas, [isto é], as econômicas” (MCCOWAN, 2019, p. 778).

Esta situação teve e continua a ter as suas exigências impostas “no nível micro, na empregabilidade dos graduados, e no nível macro, nos vínculos com a economia do conhecimento” (MCCOWAN, 2019, p. 778). Para a Inglaterra, por exemplo, durante o tempo que Margareth Thatcher desempenhou as funções de Primeira Ministra, foram reduzidos e, em certos casos, eliminados os investimentos que, anteriormente, eram alocados para as ciências sociais, tanto no ensino como na investigação, nas instituições de ensino superior (POSNER, 2002). Nessa lógica, tanto na Inglaterra como em muitos outros países do mundo, a universidade passou a ser olhada em função de benefícios materiais e financeiros concretos e imediatos que esta tinha que trazer e produzir para a sociedade, fato que as ciências sociais e humanísticas não são ou podem não ser capazes de fazer dentro dos limites, principalmente de tempo, por eles estabelecidos (POSNER, 2002; NUSSBAUM, 2010).

Destas situações, é irresistível que as instituições de ensino, no seu todo, e as universidades, em particular, tenham que se adequar à lógica das transformações impostas tanto no nível da pesquisa como no do ensino e extensão, na lógica da globalização e das forças do mercado liberal. Na verdade, não há como essas instituições não ficarem afetadas por esse cenário, principalmente, devido à necessidade da sua sobrevivência financeira (NUSSBAUM, 2020). Assim, entramos numa nova era onde, como Newson e Buchbinder (1988) argumentam, agora universidade significa negócio, tendo que ser vista em função do lucro. Isso acontece numa era de “capitalismo académico” (SLAUGHTER; LESLIE, 1997) em que as forças do mercado influenciam o comportamento de novos agentes e instituições que, também, através da globalização, acabaram ganhando poder e influência sobre a estrutura das universidades.

Aos poucos, essas forças invisíveis da globalização e da economia de mercado vão contribuindo na reformulação da tradicional missão da universidade, correndo-se o risco de a universidade limitar-se a ser um lugar destinado para um simples treinamento técnico para atender as exigências acima mencionadas. Por exemplo, num mundo economicamente competitivo onde a mão invisível do mercado impera, olhando, principalmente, para aquelas instituições que estiverem mais focadas nos benefícios financeiros, o estudante deixa de ser um simples cidadão a quem a universidade tem a obrigação cívica e moral de ensinar e educar, em função do ideal de sociedade política que se pretende criar num país. Este passa, sim, de um simples cidadão a um ‘cliente’ que a universidade deve acarinhar em função da sua sobrevivência e sustentabilidade financeira. Na mesma lógica, a educação acaba-se tornando numa mercadoria, isto é, num bem comercializável, na lógica do mercado, e não um bem comum que deve ser colocado à disposição do cidadão e em função do crescimento e bem-estar social, político e moral da sociedade.

Para a situação de Moçambique, por exemplo, nota-se a existência de muitos casos em que alguns dos estudantes universitários procuram o diploma ou certificado que uma determinada instituição oferece e não, necessariamente, o ensino ou a formação que esta instituição estiver a oferecer. Este é um dos fatos que faz com que, em muitas situações, se diga que o ensino superior está a perder a sua qualidade, no país (MOSSE; CORTEZ, 2006; LUCAS, 2013; BARROSO, 2016). Quando

os mesmos estudantes constatarem o elevado nível de exigência da mesma instituição, por exemplo, e por notarem que eles estarão constantemente a reprovar devido à sua fraca preparação e capacidade intelectual, principalmente por falta de empenho e esforço, estes preferem transferir para uma outra instituição que lhes ofereça facilidades, onde eles possam terminar os seus estudos ou programas académicos com menos *stress* e sem muito esforço (WALDO, 2012; BARROSO, 2016). Isso faz com que, em vez destes estudantes se esforçarem para melhorar os seus resultados académicos e/ou escolares, eles procuram meios mais fáceis, até por via de corrupção e suborno, para concluírem os seus cursos e/ou programas académicos (USAID, 2005; LUCAS, 2013; BARROSO, 2016). É por essa razão que, em gíria popular, se diz que o país está cheio de licenciados, mestres e doutores 'no papel' mas que, mental e concretamente, a maior parte deles é incapaz de justificar e demonstrar o conhecimento que cada um deles alega ter adquirido na universidade.

Por isso, diante das situações aqui apresentadas e consciente dos desafios contemporâneos impostos à universidade para atender às crescentes necessidades sociais, numa lógica económica de globalização, o presente artigo parte da experiência funcional do ensino superior, em Moçambique, para reconhecer a premente necessidade de a universidade desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento sócio-económico da sociedade onde a mesma se encontra inserida. Contudo, o mesmo artigo argumenta que focar-se no impacto económico e transformar esse impacto num papel fundamental e/ou primordial da universidade não só lhe esvazia do seu verdadeiro sentido, como também é autodestrutivo para a sua essência identitária. Para o efeito, começemos por perceber esta situação analisando o lugar e a função que a universidade moçambicana tem desempenhado para a sociedade desse país, particularmente dentro do contexto de um mundo globalizado.

A universidade moçambicana num mundo globalizado

Antes de se discutir o aspeto aqui apresentado, há que se considerar o contexto político internacional, da guerra fria, em que o país se encontrava aquando da conquista da independência, em 1975, como sendo um elemento crucial para a

nossa discussão. Nesse período, igual à situação de muitos países africanos, o ensino e a universidade tinham sido idealizados como sendo instrumentos dos estados emergentes para a implementação de um plano sócio-político e económico socialista, dentro dos seus países (NOA, 2011). Na verdade, com o final da Segunda Guerra Mundial, prevaleceu essa tradição, com um foco mais igualitário, visando promover a elaboração de políticas que procurassem atender as regiões mais carenciadas e mais vulneráveis do mundo (COLEMAN, 1986; NOA, 2011)." Segundo afirma Francisco Noa (2011, p. 226), por exemplo, "A Universidade Eduardo Mondlane, a única que então existia [em Moçambique] adoptou uma abordagem utilitária, banindo cursos que não eram considerados prioritários" para a situação do país. Nessa perspetiva, a mesma universidade procurou preparar e formar os seus "quadros com base na ideologia dominante, através [...] da doutrinação que era feita pela disciplina do Marxismo-Leninismo" (NOA, 2011, p. 226). Essa abordagem foi adotada considerando que a agenda e os interesses nacionais tinham prioridade sobre os planos e agendas individuais. Essa decisão foi tomada, ainda, tendo em consideração a necessidade de o país adotar uma abordagem política essencialmente coletivista em que se esperava que, com uma formação superior, os quadros que o mesmo país ia formando seriam capazes de assegurar o almejado desenvolvimento económico para o mesmo país poder-se erguer diante dos desafios que ele enfrentava na época.

A partir de 1990, entretanto, com a assinatura do acordo geral de paz, associada ao fim da guerra fria e da queda do Muro de Berlim, na Alemanha, Moçambique abandonou o socialismo e adotou uma economia de mercado (NOA, 2011). Isso contribuiu para que o país começasse a implementar uma abordagem diferente em relação ao ensino superior. Em 1993, por exemplo, o Parlamento moçambicano aprovou a lei 1/93 que abria espaço para a abertura de instituições de ensino superior privadas poderem operar no país (NOA, 2011). Foi assim que, dois anos depois, começam a surgir as primeiras universidades não estatais moçambicanas.

Esta situação veio colocar em questão aquilo que se percebia como sendo a missão fundamental de uma universidade moçambicana, como antes foi aqui explicado, mormente em relação à oferta de cursos virados para uma visão

politicamente específica. A maior parte das instituições emergentes começou a oferecer cursos focando, particularmente, nas necessidades do próprio mercado, caso contrário, os seus cursos podiam não ter aceitação por parte dos estudantes e da sociedade em geral. Eis a razão de, a partir do ano 2000 em diante, fora da aprovação e lançamento do Plano Estratégico do Ensino Superior (2000-2010) e da criação do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), este subsistema caracterizar-se pela sua “diversificação e complementaridade [...] para responder [...] às necessidades do desenvolvimento socioeconómico e dos cidadãos” (NOA, 2011, p. 227).

Por essas razões, percebe-se que, enquanto, por um lado, nos anos 80, o ensino superior era caracterizado pela criação de um ideal de cidadania associado e sustentado pela educação, a partir da década 90, este ganha uma abordagem diferente, associada à globalização e à liberalização da economia, do mercado e da política que o mundo foi passando na época. É nesse prisma contextual que as responsabilidades coletivas sobre a sociedade passam para o âmbito individual, dentro de um contexto democrático (NOA, 2011).

Diante desta situação, entretanto, olhando para os dias de hoje, sucede que, enquanto por um lado, existe, para a maior parte das universidades, uma forte dependência às propinas que os estudantes pagam para a sua sustentabilidade financeira, em Moçambique, por outro, existe uma dependência externa, concretamente aos países mais desenvolvidos, para o financiamento de atividades relacionadas com a investigação, formação, construção de infraestruturas, entre outras (NOA, 2011; LANGA, 2013). Isso mostra que, com o advento da globalização e do mercado livre, na lógica universitária, também surgiram novos atores e novos decisores sobre os valores e/ou sobre o *telos*, ou melhor, a finalidade, da educação na universidade moçambicana.

Com o surgimento desses agentes, há, também, que se questionar se é possível as mesmas instituições desenvolverem pesquisas independentes e desinteressadas e promoverem o pensamento crítico sem que, de alguma forma, estes não sejam objeto de censura, por exemplo. Se, por um lado a universidade contemporânea não está interessada em promover cursos e programas académicos ligados às humanidades e com as ciências sociais e, por outro, a mesma se encontra

dependente de fundos e doações externas, dificilmente a mesma universidade poderá se tornar uma instituição promotora de pensamento crítico que, em parte, possa, por alguma razão, contradizer os ideais e interesses dos seus financiadores, quando for necessário. Estas, de uma ou de outra maneira, terão que promover cursos e programas acadêmicos que produzam resultados financeiros imediatos para a economia, prestando particular atenção para a intenção dos doadores sob risco desta situação comprometer a sua sustentabilidade financeira.

Neste sentido, igual à discussão que foi aqui levantada, maior parte destas instituições universitárias não apoiará a implementação de programas acadêmicos ligados às ciências sociais e humanidades pelo fato destas se caracterizarem pelo constante questionamento do *status quo* das coisas sem ter que produzir resultados monetários ou financeiros imediatos a curto, médio ou longo prazo. Por essa razão, há que se refletir, nos parágrafos que se seguem, da razão de, ainda, precisarmos das ciências sociais e humanas na nossa sociedade e nas nossas universidades, apesar dos desafios acima apresentados.

Porque precisaríamos das humanidades e das ciências sociais?

Segundo afirma Nussbaum (2010), ao se ignorar ou eliminar as ciências sociais e humanidades do espaço escolar e/ou universitário e do espaço social de um país, esquece-se que esses ramos de conhecimento não só ajudaram e continuarão a ajudar a destronar séculos de opressão, injustiças e violação dos direitos humanos promovidos, maioritariamente, em função de interesses financeiros e económicos, como também, os mesmos contribuíram para a melhoria das condições de vida no planeta, concretamente na criação e promoção de valores mais humanos para o bem de todos os cidadãos do mundo (MCCOWAN, 2019; MCDOWELL, 2003). O exemplo disso pode ser retirado do contexto das grandes guerras que foram promovidas contra a humanidade, resultantes da ênfase na tecnologia e na busca de resultados financeiros materiais concretos e imediatos. Ao destronar as situações acima mencionadas, as humanidades e as ciências sociais com uma natureza reflexiva fizeram com que o mundo se tornasse um lugar melhor e mais humano para todos os seres humanos viverem de forma salutar

(NUSSBAUM, 2010). Isso só foi e só é possível graças ao uso do pensamento imaginativo, criativo, crítico, rigoroso e flexível que é próprio e característico das ciências sociais e humanas, próprias dessa natureza.

Assim, ao se eliminar esse tipo de ciências do currículo e da vida social e universitária de um país, em função de fins comerciais, lucrativos e económicos, está se a criar um mundo cada vez menos humano, e cada vez mais preocupado em tratar o ser humano como um meio, na lógica do mercado e da produção económica e não como um fim em si mesmo, cuja dignidade deve ser defendida, respeitada e promovida (KANT, 2002). Isso contraria o princípio básico de se considerar a pessoa humana como sendo o centro e a razão da existência do universo (CONSELHO PONTIFÍCIO DE JUSTIÇA E PAZ, 2005).

A médio ou longo prazo, a desvalorização e exclusão desses ramos do conhecimento humano no mundo acadêmico terá as suas consequências e repercussões para a sociedade e para a humanidade. Não é por acaso que Ansgar Allen (2017) argumenta que a atual crise da educação é tão profunda que empobreceu o futuro das civilizações. Eis a razão de Nussbaum (2010) também entender que as atuais crises globais do capitalismo exemplificam como as conquistas humanas nas áreas de saúde e educação se encontram deshumanamente dissociadas do crescimento económico. Todas essas situações devem-se ao fato de as ciências ligadas à produção económica estarem desprovidos dos sentimentos morais que Adam Smith defendia em prol da sociedade humana (NUSSBAUM, 2010).

A outra razão que justifica a razão de os referidos ramos de conhecimento humano serem cruciais para o bem-estar das sociedades contemporâneas prende-se ao fato delas possuírem a capacidade de cultivar habilidades intelectuais e críticas que são necessárias para o crescimento de uma democracia saudável. Na verdade, considerando que nos encontramos em sociedades democráticas, como Sócrates defenderia, estas sociedades necessitam de cidadãos capazes de pensar e refletir por si mesmos visto que uma democracia saudável só pode ser desenvolvida por meio de e com cidadãos capazes de pensar de forma crítica, racional e conjunta sobre as suas escolhas coletivas, tendentes à promoção do bem comum (NUSSBAUM, 2010). Quando os cidadãos tiverem recebido uma educação capaz de

promover os requisitos acima apresentados para a democracia, facilmente promover-se-á o respeito mútuo, a solidariedade e outros valores sociais necessários para uma boa convivência social, numa sociedade multicultural. Isso poderá ajudar na construção de comunidades e sociedades humanas mais equitativas, mais humanas e mais solidárias, evitando-se, assim, que se viva num mundo caracterizado por guerras, conflitos e outros males sociais promovidos pela ganância humana, enraizada numa educação técnico-mercantil, dentro dos países e sociedades em que nos encontramos.

Isso evidencia a premente necessidade do pensamento crítico, promovido através das ciências sociais e humanas, para o desenvolvimento de uma sociedade caracterizada por diversidades sócio-políticas, étnicas, linguísticas, culturais e religiosas. Assim, quando não forem bem geridas, principalmente com recurso às ciências sociais e humanas, estas diferenças podem destruir, em pouco tempo, as conquistas sócio-políticas, económicas, culturais, patrimoniais e turísticas que uma nação ou sociedade teria levado décadas, senão séculos a construir e erguer.

Deste modo, não são só as ciências ligadas com a produção económica e financeira que são importantes e que devem ser promovidas na nossa sociedade e nas nossas universidades. As outras ciências, concretamente as sociais e humanidades, como outras que possam existir, também têm o seu papel na construção do bem-estar sócio-político, económico e moral das nossas comunidades e sociedades. Na verdade, uma boa interação e gestão dos diferentes ramos do conhecimento humano pode, mais do que nunca, contribuir para a resolução dos grandes males que assolam a humanidade nos dias de hoje. É por essa razão que, mais do que nunca, é chegado o momento de cada ramo de conhecimento, existente nas universidades, ser promovido, primeiro, em função do seu valor intrínseco como ciência e, segundo, em função do desenvolvimento e bem-estar da humanidade visto que, como foi demonstrado na presente discussão, cada um deles tem o seu papel a desempenhar.

Conclusão

No contexto de sociedades democráticas em que nos encontramos, há

necessidade, sim, de a educação desempenhar um papel preponderante na formação de quadros qualificados que contribuam para a produção económica e financeira dos nossos países e povos. Contudo, esta não deve ser considerada como sendo a vocação primordial do ensino, particularmente numa universidade. Assim, a educação universitária, particularmente em Moçambique, necessita, também, de ser acompanhada de uma forte dose das ciências sociais e humanas, principalmente tendo em vista o papel sócio-político, económico, cultural e moral que os estudantes terão que enfrentar na resolução dos grandes problemas e desafios ligados, por exemplo, com as mudanças climáticas, a injustiça social, a violência, as guerras, entre outros males que a sociedade estiver a enfrentar de modo a transformar o mundo num lugar cada vez melhor para a vivência e convivência humana.

Dentro desse contexto, tendo em consideração os avanços científicos e tecnológicos que se vivem hoje, por exemplo, há que se questionar qual seria o papel da pessoa humana com uma educação cujos trabalhos podem, por exemplo, a qualquer momento ser substituídos por robotes e pela tecnologia. No livro intitulado *The Robots are Coming: A Human's Survival Guide to Profiting in the Age of Automation* (2017), John Pugliano, argumenta que a maior parte das profissões que exigem rotina, que sejam repetitivas e que não exijam muita reflexão serão substituídas, num futuro breve, por algoritmos matemáticos robotizados. Isso irá acontecer porque, agora, o mercado de trabalho se encontra em estreita ligação com a tecnologia. Eis a razão de termos algumas profissões tais como a venda de enciclopédias, o trabalho da telefonista e do datilógrafo, entre outros que foram substituídas pela tecnologia, fato que poderá continuar a acontecer no futuro. Por essa razão, há necessidade de a sociedade, particularmente as universidades, começar a pensar além de uma educação *tecnologizada* e virada para a lógica do mercado. Há necessidade de a sociedade e a universidade começarem a investir numa educação em que os seus cidadãos tenham algum foco nas humanidades de modo a desenvolverem habilidades que não sejam substituíveis pela lógica da tecnologia e do mercado. Esse tipo de educação deve promover a criatividade mental e intelectual que os possa ajudar a viver num mundo dessa natureza. Ao mesmo tempo, a mesma educação é necessária para ajudar os cidadãos a viver com os outros seres humanos numa sociedade multicultural, multiracial, multireligiosa e

multilinguística, dentro de princípios democráticos e da dignidade da pessoa humana, elementos que só as humanidades e as ciências sociais de natureza mais crítica e reflexiva os podem ajudar a desenvolver pela sua natureza criativa e crítica de pensamento.

Referências

ALLEN, A. *The cynical educator*. Leicester, England: Mayfly. (2017).

BARROSO, E. O Ensino Superior em Moçambique: entre os discursos políticos e a realidade. Pambazuka News. Voices for Freedom and Justice. (2016). Disponível em <https://www.pambazuka.org/pt/governance/o-ensino-superior-emmo%C3%A7ambique-entre-os-discursos-pol%C3%ADticos-e-realidade>. Acesso em 12 abril 2021.

CLARKE, M. *Education beyond reason and redemption: A detour through the death drive*. Pedagogy, Culture & Society. (2018). <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1447508>

COLEMAN, J.S. 'The idea of the developmental university'. *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, 24 (4), 476–94. (1986).

GREEN, A. *Education. Globalization and the Nation State*. Macmillan. (1997).

KANT, I. *The Groundwork for the Metaphysics of Morals*. (T. E. Hill, Jr. and A. Zweig, trans.) Oxford and New York: Oxford University Press, (2002).

KWIEK, M. Issue Paper for the European Commission, Research Directorates General. High Level Expert Group STRATA Project, "Developing Foresight for higher education/research relations developing in the perspective of the European Research Area (ERA). The social functions of the university in the context of the changing State/Market relations (the global, European Union, and accession countries' perspectives).

KWIEK, M. The Nation-State, Globalization, and the Modern Institution of the University. *Theoria. A Journal of Social and Political Studies*. December 2000. vol. 96.

LANGA, P. *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries: A five-country baseline study*. ADEA: Cape Town. African Minds, (2013).

LÁZARO, J. A et al. O papel do ensino Superior na Protecção Ambiental em Moçambique: Uma Leitura Filosófica à Luz do Pensamento de Hans Jonas. *Revista de Investigação e Desenvolvimento (REID)*. UCM. v. 1, n. 10 (2019). Disponível

online em <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/291>. Acesso em 15 abril 2021.

LESLIE, D.; FRETWELL, E.K. Jr. *Wise Moves in Hard Times. Creating and Managing Resilient Colleges and Universities*. Jossey-Bass, (1996).

LSE PODCASTS. *Governing academic life: opening plenary* [Audio podcast]. (2014, June 25). Disponível em <https://soundcloud.com/lsepodcasts/governing-academic-life>. Acesso em 02 abril 2021.

LUCAS, G.C.J. A luta contra a corrupção no sector da educação em Moçambique. *Revista Litteris* – ISSN: 19837429 n. 12 - setembro de 2013 *Revista Litteris* ISSN: 19837429 Setembro de 2013 N.12 18. www.revistaliteris.com.br.

MCCOWAN, T. Os perigos do conceito de impacto no ensino superior. *Revista Eletrônica de Educação*, v.13 , n.3 , p. 777-795, set. /dez. 2019. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993592>.

MCDOWELL, G. Engaged universities: Lessons from the land-grant universities and extension'. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 585 (1), 31–50. (2003).

MOORE, A.; CLARKE, M. 'Cruel optimism': Teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666–677, (2016).

MOSSE, Marcelo & CORTEZ, Edson. *A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique*, Maputo, CIP, 2006.

NEWSON, J.; Buchbinder; H. *The University Means Business: Universities. Corporations and Academic Work*. Garamond Press. 1988.

NOA, F. Ensino superior em Moçambique – políticas, formação de quadros e construção da cidadania. (2011). Disponível online em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2985/1/Noa_COOPEDUI_4.2.pdf; acesso em 10 abril 2021.

NUSSBAUM, M. C. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press, (2010).

PERKIN, H. (2007) 'History of universities'. In Forest, J.J.F. and Altbach, P.G. (eds) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, 159–206.

POSNER, M. *Social Sciences under Attack in the UK (1981-1983)*. (2002).

POSTMAN, N. *The end of education: Redefining the value of school*. New York, NY: Vintage, (1995).

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. Teaching as a subversive activity. Harmondsworth, England: Penguin. (1971). (Original work published 1969).
READINGS, B. The University in Ruins. Harvard UP (1996).

SMITH, S., WARD, V.; HOUSE, A. "Impact" in the proposals for the UK's Research Excellence Framework: Shifting the boundaries of academic autonomy'. Research Policy, 40 (10), 1,369–79. (2011).

USAID. Corruption Assessment: Mozambique Final Repot. Washington, Green of Management Systems International, and Elizabeth Hart and Tye Ferrell of USAID, 2005. WALDO, Fazzio Júnior. Corrupção no Sector Público. Maputo, ATLAS, 2002.[online] artigo disponível na internet via WWW. URL: <http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user...> arquivo capturado no dia 25 de Outubro de 2012, pelas 04:50 minutos.

WATERMEYER, R. Impact in the REF: Issues and obstacles'. Studies in Higher Education, 41 (2), 199–214, (2016).

ZIMBARDO, P. The Lucifer effect: How good people turn evil. London: Rider. (2007).

4. A UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO SOCIAL COM O COMBATE À DESIGUALDADE E COM A ELIMINAÇÃO DO RACISMO E DO SEXISMO



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-04>

Ruth Pavan¹

José Licínio Backes²

Introdução

O contexto brasileiro, historicamente, está marcado por relações racistas, sexismo e desigualdade social. Fomos o último país a abolir formalmente a escravidão negra, o que contribuiu para que o racismo se perpetuasse nas estruturas sociais, trazendo inúmeras dificuldades para a população negra e indígena. Em termos de relações de gênero, também temos um histórico de violência contra as mulheres e contra os grupos fora da heteronormatividade. Essas questões se inter-relacionam e contribuem para o aumento da desigualdade social.

No início do século XXI, o Brasil estava no caminho, ainda que tímido, de implementação de políticas públicas com vistas à superação do racismo, com um conjunto de ações afirmativas e de políticas de gênero que visavam ao combate ao sexismo e à homofobia. Os indicadores sociais mostravam a diminuição da desigualdade social. Mas, desde o "golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial" (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 367) do dia 31 de agosto de 2016, observam-se o desmonte do Estado e a perda sistemática de direitos.

Os grupos objetos das políticas públicas de 2003 a 2016 passam, então, a ser "demonizados" pelos conservadores. Ressalta-se que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Os grupos historicamente discriminados passam a ser acusados de se vitimarem e de gerarem um ônus que as pessoas de

¹ Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS - Brasil, e-mail: ruth@ucdb.br

² Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Católica Dom Bosco.

“bem” não precisam pagar, ou seja, ganha força a ideia de que ações afirmativas e políticas sociais não são necessárias, nem devem ser o foco do Estado, já que, segundo os conservadores e neoliberais, acabam por contribuir com a indolência.

Os conservadores e os neoliberais apropriaram-se do Estado, produzindo uma divisão entre “nós” e “eles”. São atribuídos aos “[...] sujeitos designados por ‘eles’ os valores de não religioso (ateu), anticristão, gente do mal; e aos indivíduos pertencentes ao grupo do ‘nós’, valores de direita (contrário a ‘esquerdopata’), honesto (contrário a ‘petralha’), capitalismo (contrário a comunismo)” (STORTO, PROCÓPIO E ZANARDI, 2019, p. 394).

Esse discurso também é utilizado para desqualificar a universidade. Isso ocorre especialmente quando ela demonstra seu compromisso social com os excluídos e discriminados, isto é, quando defende pautas antirracistas, discussões de gênero e a superação da desigualdade social. Nesse sentido, observa-se que, se de 2003 a 2016 as universidades eram incentivadas pelo Estado brasileiro a contribuir com a desconstrução do racismo e do sexismo e com a diminuição da desigualdade social, inclusive por meio de editais públicos de financiamento, atualmente, essa política inexistente.

Neste capítulo, trazemos a análise de uma das várias experiências desenvolvidas pelo Estado brasileiro quando este tinha o compromisso de combater o racismo, o sexismo e a desigualdade social, vendo nas universidades um caminho promissor para implementar ações com essa finalidade, por meio da abertura de editais públicos. Referimo-nos ao Edital Observatório da Educação (EDITAL CAPES Nº 049/2012), mais especificamente, ao projeto “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”, desenvolvido no período de abril de 2013 a março de 2016 e financiado pelo referido edital. Deseja-se, dessa forma, mostrar a potência que a universidade tem de contribuir com a erradicação do racismo e do sexismo, bem como com a superação da desigualdade social, quando está comprometida socialmente e, sobretudo, quando recebe o apoio público.

Também não se pode deixar de registrar que se espera contribuir para a percepção de que a política atual se caracteriza como necropolítica – política da morte (MBEMBE, 2018). Precisamos, apesar das dificuldades existentes, encontrar

razões para acreditar e educar na perspectiva de que outro Brasil é possível: um Brasil sem racismo, sem sexismo, sem ódio aos diferentes – um país menos desigual.

Situando o texto

Pensar no compromisso social da universidade implica afastar-se da ideia da dicotomia historicamente construída de que há grupos capazes de pensar e outros capazes de fazer. Isso inclui a desigualdade entre os que pensam e os que executam, bem como o preconceito em relação aos trabalhos que, supostamente, exigem menos planejamento e mais ação. Além disso, denota um lugar de privilégio em relação aos que teorizam, pesquisam, planejam: “uma universidade enclausurada expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber” (BERNHEIM E CHAUÍ, 2008, p. 18). O que nos dizem os autores, com quem concordamos, denuncia as divisões já existentes na sociedade e reproduzidas pela universidade, em alguma medida, quando ela não tem um compromisso social e um diálogo permanente com a sociedade, especialmente com os “desiguais”.

Utilizamos esse termo, justamente por discordarmos da separação enfatizada e reiterada entre quem pensa e quem executa, como se não fosse uma fronteira constantemente ultrapassada. Com Giroux (1997, p. 161), podemos afirmar que “toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível”.

O autor escreve isso se referindo aos professores da educação básica; ele defende que os professores são intelectuais e que não estão reduzidos a executores de materiais didáticos pensados por especialistas, embora haja grande pressão para que isso ocorra. Para compreendermos o compromisso social da universidade, é crucial “argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, [com isso] nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática” (GIROUX, 1997, p.161).

Na perspectiva que nos aponta Giroux (1997), também podemos pensar que o compromisso social da universidade é romper com o que Santos (2019) denomina de pensamento abissal. Segundo ele, “a ciência pós-abissal visa construir

conhecimento científico em cooperação com outros tipos de conhecimento, para que tanto o conhecimento científico como o conhecimento artesanal possam vir a se beneficiar dessa cooperação" (SANTOS, 2019, p. 214).

O projeto objeto de nossa análise foi desenvolvido na perspectiva de reconhecer que todos são capazes de pensar e produzir conhecimentos. O pensamento, a ciência pós-abissal, ajuda-nos a reconhecer não só a pluralidade de saberes existentes na sociedade, mas principalmente a sua importância, e a não os hierarquizar.

A universidade, ao assumir um compromisso social, mostra sua afinidade ou não com determinadas políticas: "[...] uma universidade militante expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas" (BERNHEIM E CHAUÍ, 2008, p.18). Para os autores, a universidade pode ser subserviente à sociedade de mercado: "[...] uma universidade funcional e operacional, que forma mão de obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a *ratio* última da vida social" (BERNHEIM E CHAUÍ, 2008, p. 18). Este tipo de prioridade na formação, como argumenta Lima (2019, p. 12), implica "[...] uma nova 'arte da guerra' e a aprendizagem competitiva a sua arma mais eficaz, no contexto mais geral de uma pedagogia contra o outro, que, ao fabricar os vencedores, produziria necessariamente os vencidos" (LIMA, 2019, p.12).

Defendemos que as universidades tenham um compromisso social que leve a uma crítica radical à competição, ao individualismo e à educação reduzida à instrução. Com Dias Sobrinho (2013, p.110), destacamos que devemos combater "[...] a mercadorização da educação, isto é, a transformação da educação, assim como de muitas outras atividades humanas, em meros produtos comerciais, *commodities* sujeitas às leis e normas dos mercados".

A educação é um bem público, um direito de todos. Isso não significa que instituições privadas não possam ter um compromisso social, nem que necessariamente elas sejam, utilizando a expressão de Bernheim e Chauí (2008), funcionais e operacionais, ou ainda, como salienta Dias Sobrinho (2013), *commodities*. Pelo contrário, "instituições educativas privadas, nos termos amparados e exigidos pela Constituição nacional, são legítimas e necessárias, desde

que, sob a autoridade superior do Estado, cumpram com qualidade os objetivos públicos que são da essência da educação" (DIAS SOBRINHO, 2013, p.110).

Assim, reiteramos a necessidade de uma inserção social da universidade que se traduza em compromisso social contra o racismo, o sexismo e a desigualdade social. Por isso, apesar de trazermos neste artigo a análise de uma experiência vivida durante quatro anos, tempo de duração do Projeto do Observatório de Educação, não estamos entendendo que a inserção e o compromisso social ocorram somente por meio de "[...] ações pontuais e imediatas [até porque esse tipo de ação] não favorece uma compreensão da dimensão orgânica da inter-relação entre conhecimento, desenvolvimento, pesquisa e transformação social" (FERRAÇO E FARIAS, 2021, p.15). Consideramos, juntamente com os autores, que a inserção e o compromisso social da instituição universitária devem ser assumidos estruturalmente. Isso significa dizer que não defendemos que "ações pontuais" sejam suficientes, sendo necessária a constante articulação entre universidade e sociedade. Portanto, a universidade deve estar inserida na sociedade, da mesma forma que a pluralidade da sociedade deve estar dentro da universidade, ou seja, devemos "[...] democratizá-la – tanto no que se refere ao acesso das classes mais pobres quanto à própria democratização do conhecimento em si – e direcioná-la à defesa da cidadania e de uma pesquisa e formação críticas e reflexivas" (DIBBERN, CRISTOFOLETTI E SERAFIM, 2018, p.7).

Entretanto, reconhecer que ações pontuais não são suficientes para mostrar o compromisso social de uma universidade não equivale a dizer que elas não são importantes e necessárias. De certa forma, pode-se dizer que a escolha de uma ação pontual não deixa de sinalizar o compromisso social que a universidade tem historicamente. Dito de outra maneira, quando os pesquisadores de uma universidade submetem um projeto a um edital público, isso ocorre, geralmente, porque existe uma tradição na universidade e dos pesquisadores que vem ao encontro das exigências do edital. Essa relação entre ação pontual (Projeto do Observatório) e compromisso social da Universidade Católica Dom Bosco com a formação de professores e a defesa dos grupos vulneráveis houve no caso da experiência que analisamos nesse texto. Como já destacado, essa ação deu-se também em função da política de combate ao racismo, ao sexismo e à desigualdade

social que o Estado brasileiro desenvolvia na época, vendo na universidade uma forma privilegiada de desenvolver tal política.

A experiência do observatório da educação

O projeto do Observatório da Educação teve como objetivo geral articular pós-graduação, licenciaturas e escolas da rede pública de educação básica e analisar como as quatro escolas públicas estaduais de Campo Grande com o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2011) do 6º ao 9º ano lidam com as relações étnico-raciais, as relações de gênero e a desigualdade social, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, com atenção especial para a identificação e caracterização de práticas antirracistas, antissexistas e anticlassistas.

A equipe do Observatório, além da coordenadora institucional que também foi pesquisadora e orientadora, foi formada por um professor pesquisador/orientador, professores bolsistas de escola pública, alunos bolsistas de licenciaturas e alunos bolsistas de mestrado e doutorado. Além do financiamento das bolsas, houve recursos de custeio e capital.

O projeto destacou-se tanto no campo da formação, quanto na produção do conhecimento. No campo da produção do conhecimento, além dos artigos publicados pelos pesquisadores e demais membros da equipe, salienta-se a produção de quatro dissertações e uma tese, todas com bolsas do Observatório. No campo da formação, embora haja outros aspectos, privilegiaremos, neste texto, as propostas inovadoras de ensino/aprendizagem em escolas públicas. Iniciamos com as pesquisas desenvolvidas pelos participantes do Observatório e, em seguida, trazemos as propostas inovadoras que impactaram a formação.

A dissertação de Alcará (2014) apontou como objetivo geral “analisar as concepções de desigualdade social dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do 6º ao 9º ano (IDEB)” (ALCARÁ, 2014, p. 60). Concluiu que uma das características que contribuem para o alto IDEB da escola é que ela tem “[...] professores e professoras sensíveis as desigualdades sociais, e que apresentam

uma dimensão crítica na sua reflexão, uma vez que não culpabilizam os indivíduos, mas sim, a estrutura econômica da sociedade" (ALCARÁ, 2014, p. 122).

Pereira (2016), em sua dissertação, teve como objetivo geral "analisar a compreensão dos professores sobre os diferentes grupos culturais presentes na escola e suas implicações para o currículo escolar" (PEREIRA, 2016, p. 15). A autora concluiu que, apesar de os professores lidarem com os alunos com zelo e cuidado, muitos têm dificuldade "[...] em reconhecer e acolher as diferenças como algo enriquecedor do processo educativo" (PEREIRA, 2016, p. 79). Observou, ainda, "[...] fadiga dos professores dentro do ambiente escolar, pois o tempo que deveria ser usado para os professores elaborarem seu plano de aula era direcionado às estratégias e estudos para preparar os alunos para que os mesmos tivessem um bom desempenho no IDEB". (PEREIRA, 2016, p. 78).

Rosa (2016), em dissertação com o objetivo geral de "analisar as relações de gênero presentes no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola com alto índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)" (ROSA, 2016, p. 17), observou que os professores tendem a negar as diferenças de gênero. Além disso, constatou que a discussão sobre as relações de gênero não ocorre na escola, em parte, porque a preocupação maior é com o aumento do IDEB: "[...] alguns professores e professoras destacam que, se ficarem se preocupando com questões de gênero, por exemplo, não conseguiriam dar conta da proposta de estudo e preparação dos alunos e alunas para as avaliações externas". (ROSA, 2016, p. 93).

Com o objetivo geral de "analisar a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais com base na Lei nº 10.639/2003 do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB" (SANTOS, 2016, p. 19), a dissertação de Santos (2016) mostrou que os professores têm dificuldade para inserir a discussão étnico-racial em suas aulas e tendem a reproduzir visões estereotipadas sobre os negros. Essa dificuldade está ligada ao processo formativo, pois a pesquisa evidenciou que ele é incipiente e insuficiente em relação a essa temática. Nesse sentido, a avaliação externa e a busca pelo aumento do IDEB acabam sendo mais um elemento a dificultar a formação para a discussão das relações étnico-raciais. A avaliação externa e a busca do aumento do IDEB têm "[...] forte influência no estabelecimento de ações e decisões que acabam dificultando um

trabalho que poderia romper com atitudes discriminatórias que tanto influenciam na aprendizagem de alguns alunos, dependendo de suas identidades" (SANTOS, 2016, p. 116).

Na tese de Tedeschi (2016), o objetivo foi "analisar as concepções filosófico-epistemológicas que marcam os discursos educacionais dos/as professores/as e suas implicações na produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB" (TEDESCHI, 2016, p. 19). A análise mostrou que os discursos dos professores estão enredados nas concepções filosófico-epistemológicas construídas na modernidade, o que contribui para a produção de identidades e diferenças dos alunos conforme os ideais modernos de unidade, universalidade e identidade. Apesar dessa predominância, porém, "[...] professores/as e alunos/as mostram que a escola é também um espaço privilegiado de resistência contra os mecanismos de sujeição, um espaço onde práticas de liberdade são sempre possíveis" (TEDESCHI, 2016, p. 255).

Como já apontado, outro ponto importante durante a vigência do Projeto do Observatório foi a participação de professores bolsistas de escolas públicas, perfazendo um total de 12 professores. Além de participarem das várias atividades, os professores desenvolveram propostas inovadoras de ensino/aprendizagem em escolas públicas. Todas as propostas estiveram articuladas à temática do Observatório da Educação, portanto, estiveram focadas em como ensinar/aprender de forma inovadora sobre relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social.

Destaca-se também que, antes de implementar a proposta inovadora, os professores passavam por um processo de formação sobre o significado de inovação e sobre a temática que haviam escolhido para ser desenvolvida nas escolas públicas. Essa formação dava-se, em especial, pela leitura de textos no Grupo do Observatório, supervisionada pela coordenação do Observatório e pelo professor pesquisador participante do projeto.

Explicita-se que a expressão *inovação*, utilizada no Observatório, esteve inspirada em Freire (1999), quando ele ressalta a necessidade de inovar no currículo: "[...] **inovando** a organização curricular, as relações educadores-educandos, as relações humanas nas escolas" (FREIRE, 1999, p. 169, grifo nosso). Portanto, a forma de inovar foi desenvolver propostas voltadas ao combate à desigualdade, às relações

racistas e sexistas. Neste momento, mais do que trazer a síntese dos projetos desenvolvidos, interessa-nos sublinhar o quanto foi significativo, para as escolas e os professores, o desenvolvimento da inovação em sala de aula por meio da inclusão de discussões no currículo escolar sobre temas extremamente pertinentes para a construção de uma sociedade que rompa com o preconceito e a discriminação, sejam eles de gênero, étnico-raciais ou de classe, entre outros. Nesse sentido, escolhemos três depoimentos que expressam também a percepção dos demais professores bolsistas de escola pública. Optamos por não colocar o nome dos professores, mas pseudônimos, conforme previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A professora Clara trabalhou com as questões de gênero em suas aulas no Ensino Médio. Inclusive, esse trabalho incentivou-a a cursar o mestrado em Educação, no qual desenvolveu uma pesquisa com o mesmo tema, ou seja, relações de gênero na escola. Para a professora Clara, desenvolver o projeto

[...] foi e continua sendo um sucesso e um prazer. Sucesso porque os alunos e as alunas “curtiram” falar a respeito do assunto. O ponto de partida foi o dia internacional da mulher, e depois passeamos por assuntos como o papel da mulher na televisão, o papel da mulher na política e a questão da invisibilidade da mulher negra na sociedade (em parceria com projeto étnico-racial em andamento na escola). Prazer, pois acompanhar os e as docentes na descoberta de novos horizontes e movê-los a tomar atitudes simples ou complexas diante de situações discriminatórias enche-nos de esperança e alegria pela certeza de que sempre é possível ir além, mover barreiras, com projetos de inovação durante o nosso fazer pedagógico, o que acontece já há um tempo na minha prática pedagógica e que continuará, certamente, nos anos vindouros. (Professora Clara, depoimento dado no final do Observatório).

O professor Carlos trabalhou com os anos finais do Ensino Fundamental, especificamente com as relações étnico-raciais. Abordou grandes personalidades negras nas diferentes áreas: política, literatura, arte, educação e direito, entre outras. Trazer à tona os sujeitos negros é necessário, pois, “no Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções –, são

permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade" (GOMES, 2008, p.74). Conforme o relato do professor Carlos,

Foi de suma importância trabalhar com projetos de inovação em uma escola pública [...]. Estávamos acostumados a tentar desconstruir os processos discriminatórios e preconceituosos com diálogos pautados pelos "achismos" e por meio de ações improvisadas e sem reflexão. Além de não alcançar os objetivos almejados, corríamos o risco de dar eco ao que pretendíamos combater. Com o projeto de inovação e munidos de um referencial teórico, verificamos que a escola tende a um processo de padronização, homogeneização e monocultural de educação. Esses fatores levaram-nos a redefinir novas práticas, os projetos de inovação, para construirmos uma educação pautada na valorização e respeito às diferenças no espaço escolar. Sabemos que muito ainda há por fazer, mas somos gratos por ter tido oportunidade de ter dado alguns passos. (Professor Carlos, depoimento dado no final do Observatório).

A professora Luciana trabalhou o projeto em uma escola onde crianças e adolescentes vivem em estado de vulnerabilidade social, em um bairro de condições socioeconômicas bastante frágeis. As discussões de gênero trabalhadas na escola também foram, como não poderiam deixar de ser, constantemente atravessadas por questões de desigualdades sociais. A professora trabalhou com os anos finais do Ensino Fundamental. Para ela,

O início da minha carreira na docência trouxe-me incertezas com as quais não sabia lidar, pois a realidade encontrada após o término da Faculdade é bem diferente das encontradas nas salas da universidade. Quase desisti da docência, porém, não me via fazendo outra coisa, senão dar aula. Foi nesse momento que busquei a universidade e, para minha surpresa, encontrei o que eu estava procurando, o grupo do Observatório da Educação, no qual fui inserida em 2015. Desde então, os estudiosos da área da Educação têm sido meus companheiros na busca por uma educação democrática e igualitária. [...]. As atividades do projeto de inovação foram o divisor de águas em minha vida, pois foi por meio

das ações que minha carreira se concretizou, e atualmente sou uma professora completa. (Professora Luciana, depoimento dado no final do Observatório).

Como indicado no objetivo geral do Observatório, além de investigar como as quatro escolas lidam com as relações étnico-raciais, as relações de gênero e a desigualdade social, pretendeu-se dar atenção especial para a identificação e caracterização de práticas antirracistas, antissexistas e anticlassistas. Várias dessas práticas foram observadas, sendo divulgadas na tese, nas dissertações, em artigos em periódicos, em eventos e em capítulos de livros.

Apesar das práticas que buscam a homogeneização, historicamente presentes nas escolas e propensas a controlar e vigiar os corpos, a diferença prolifera, vaza, escapa, cria picadas no meio do território da homogeneização. Neste texto, apresentamos uma prática de cada escola. Para evitar a identificação das escolas, novamente seguindo o previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, elas foram denominadas apenas pelas letras A, B, C e D.

Na escola A, uma das questões que mais chamaram a atenção dos pesquisadores foi a forma como os alunos frequentam os diferentes espaços da escola, incluindo os espaços administrativos. Os alunos circulam livremente pelos diferentes espaços, sem que haja necessidade de agendar horários para conversar com a direção, a coordenação pedagógica ou os professores. Embora possa parecer uma questão de menor importância, em um tempo em que tudo é controlado, regulado e vigiado, um espaço escolar onde essas características não são a regra indica que as soluções propostas pelas políticas atuais de educação (maior controle, regulação, hierarquização, fiscalização) não são sempre cumpridas e não são necessárias para ir bem nas avaliações em larga escala. Guardadas as devidas proporções, pode-se dizer que, nessa escola, ocorre algo parecido com o que Moreira (2013, p. 549) concluiu em relação às escolas finlandesas, afirmando que elas podem ser utilizadas “[...] como um exemplo de ensino onde o cultivo da confiança, o aumento da autonomia e a valorização da diversidade constituem algumas ideias norteadoras”.

Na escola B, mesmo que os professores tenham manifestado sua preocupação com as avaliações em larga escala e com a maneira como elas balizam

sua ação docente, chamou a atenção o fato de uma das monitoras da escola ser uma menina que, no espaço escolar, é vista como tendo um comportamento masculino. O fato de os professores falarem dessa menina nas entrevistas, mesmo que esteja presente um estereótipo do que seja comportamento masculino e feminino, mostra que eles refletem sobre as questões de gênero e sabem que, em geral, os alunos que não seguem a heteronormatividade não assumem papel de destaque na escola. Como escreve Louro (2011, p. 64), "[...] diferentes sociedades e épocas atribuem significados distintos às posições de gênero, à masculinidade, à feminilidade e também às várias expressões da sexualidade". Em outras épocas, em outras sociedades, em outras escolas, uma menina identificada como tendo comportamento masculino não seria monitora – seria alvo de normalização, coerção e punição. Portanto, nessa escola e nas outras, percebe-se que, apesar das avaliações em larga escala, há preocupações com as relações de gênero e os processos de discriminação, ainda que enredadas muitas vezes pela heteronormatividade.

A escola C, das quatro escolas pesquisadas, é a que mais segue a lógica da regulação, controle e exclusão para o bom desempenho nas avaliações e também foi a escola onde os professores mais criticaram as avaliações em larga escala. Em sua maioria, apontaram de forma enfática que elas não dão conta de mostrar a qualidade da escola. Isso demonstra que as avaliações em larga escala não conseguem evitar a crítica, o questionamento de sua lógica, de seus limites. Muitas das críticas dos professores em relação às avaliações em larga escala observadas durante a realização das pesquisas vieram ao encontro do que os pesquisadores também apontam: "para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado" (ESTEBAN, 2004, p. 173). Os professores dessa escola e das outras mostram-se preocupados com o contexto de seus alunos, suas diferenças e desigualdades. Embora em alguns momentos esse contexto seja utilizado para explicar o fracasso, geralmente, considerar o contexto dos alunos é visto como fundamental em todo o processo educativo, incluindo a avaliação.

Por fim, na escola D, tem-se uma questão relacionada à temática étnico-racial. Apesar da dificuldade de trabalhar a temática e de os professores apontarem

que a formação continuada oferecida pela escola e pelo poder público privilegia a melhoria do desempenho nas provas, a maioria dos professores reconhece a importância dessa temática para o currículo. Mais do que isso, muitos deles buscam processos formativos por conta própria, seja em cursos de especialização ou em leituras sobre a temática.

Nesse sentido, parece estar em curso uma mudança significativa, pois, em várias pesquisas realizadas há uma década, os professores simplesmente não percebiam discriminação, racismo e exclusão nas escolas. Hoje percebem essas práticas de modo mais frequente e, em muitos casos, buscam uma formação para aprender a lidar com essas questões. A postura dos docentes da escola D vem ao encontro de Candau (2014, p. 36), que afirma que a percepção do "[...] caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que a questão das diferenças se faça cada vez mais presente".

Observações finais

Durante a execução do Projeto do Observatório da Educação, os impactos na formação de professores, nas licenciaturas, na educação básica, na pós-graduação e nas escolas participantes foram visíveis. Conforme já apontamos, a equipe, em todos os anos, contemplou professores (educação básica, educação superior e pós-graduação) e alunos de licenciatura interessados em serem professores; portanto, pode-se dizer que os impactos na formação de professores foram diretos.

A reflexão e a desconstrução dos estereótipos de gênero, raça/etnia e classe, como demonstram as pesquisas da área, são processos complexos e geralmente demorados. Podemos afirmar que o Projeto do Observatório oportunizou um espaço ímpar de desconstrução desses estereótipos. Tratou-se de um grupo de pesquisa e de formação, com diferentes formas de compreender os diferentes estereótipos, e refletir sobre a prática docente no que tange a essa compreensão foi impactante para o grupo envolvido no projeto.

Vários participantes do Observatório, seja na condição de professores da escola básica, seja como alunos de graduação, entraram no Programa *Stricto Sensu*

– Nível Mestrado e Doutorado. Ao todo, nove participantes do Observatório da Educação foram selecionados no *Stricto Sensu*. Os alunos que foram titulados com bolsa do Observatório da Educação são docentes de escolas públicas ou de cursos de formação de professores, e as aprendizagens construídas com a experiência no Observatório da Educação são marcantes na atuação desses docentes, como sistematicamente afirmam nos diferentes espaços que frequentam.

Finalizamos o texto reiterando a importância do Observatório da Educação, principalmente a forma como integrou licenciaturas, escolas (educação básica) e pós-graduação por meio da pesquisa e da formação. Vale dizer, ainda, que as diferentes modalidades de bolsas garantiram as condições de trabalho da equipe, bem como a manutenção de alunos nas licenciaturas e na pós-graduação, garantindo a realização do objetivo proposto.

Por fim, entende-se que a análise do Observatório da Educação mostra que, quando a política pública vem ao encontro do compromisso social da universidade em combater o racismo, o sexismo e a desigualdade, experiências desse tipo se tornam promissoras e contribuem para a transformação das relações históricas de opressão. Contribuem também para afirmar o compromisso social da universidade. Contribuem para pensar/agir de forma pós-abissal. Contribuem para mostrar que o Estado, ao invés de promover a necropolítica, pode promover a defesa de todas as formas de vida.

Referências

ALCARÁ, Jucleides Silveira Pael. As concepções de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB. 2016. 137 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUÍ, Marilena. *Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento*: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Revista Educação*, v. 37, n.1, 2014. p. 33-41.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIBBERN, Thais Aparecida; CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em direitos humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e176658, 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: A. F. B. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa et al (Ed.) *Currículo: pensar, sentir, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 2004. p. 159-177.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Inserção Social: em busca de sentidos e de indicadores para a avaliação da pós-graduação na área da Educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 420-440, abr./jun. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. (2008). A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. Petrópolis RJ: Vozes. 2008, p. 67-89.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.40, e0218952, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

MBEMBE, Achile. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Campinas: *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Revista Ensaio*, v. 21, n.80, p. 547-56, 2013.

PEREIRA, Loreta da Silva de Sousa. *A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB*. 2016. 90 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

ROSA, Cleir Silvério Ferreira. *Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da educação básica*. 112 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Autêntica, 2019.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. *A Lei nº 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS, com alto IDEB*. 2016. 130 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

STORTO, Letícia Jovelina; PROCÓPIO, Cornélio; ZANARDI, Reinaldo César. Análise discursiva de governo coloca ideologia de gênero no ENEM do pastor Silas Malafaia: discurso político, da natureza e de ódio. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 3, p. 383-400, set./dez. 2019.

TEDESCHI, Sirley Lizott. *Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar*. 283f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

5. LA FORMACIÓN DE LOS ENTUSIASTAS: LA IDEA DE UNIVERSIDAD ANTE LA AMENAZA TECNOCRÁTICA

 <https://doi.org/10.36592/9786587424842-05>

Agustín Lucas Prestifilippo¹

Nunca antes en la historia ha sido tan evidente el grado extremo de necesidad y dependencia material de la vida humana de las innovaciones tecnológicas y de los descubrimientos de la investigación científica. El drama de la espera de las dosis que no llegan – radical en los países de la periferia, aunque no menos presente en las sociedades del centro capitalista – no oblitera la percepción irrefutable de la celeridad con la que los laboratorios productores y los consorcios farmacéuticos han dado respuesta a la pandemia global con porcentajes inéditos de efectividad en la inoculación contra el virus. A su vez, la crisis de la pandemia ha facilitado a escala global la conciencia inequívoca acerca de los límites de la racionalidad técnico-científica como único patrón de reproducción social. No sólo por la experiencia de la fragilidad de la vida que produce lo desconocido –aquello que se resiste a nuestro control– sino también por la percepción de las consecuencias devastadoras para la naturaleza externa e interna, y para las formas comunitarias de vida del despliegue de una técnica desarraigada de toda finalidad consciente e incapaz de reflexionar críticamente sobre su propio destino.

Este *plus* de reflexividad a la que ha despertado la conciencia presente ha venido acompañado, sin embargo, por una generalización transnacional de formas de obnubilación ideológica contra las cuales se estrellan las posibilidades abiertas por la crisis. Expresiones masivas de superstición, dogmatismo y remitologización en vastos sectores sociales operan como poderes casi mágicos que capturan los sentimientos de angustia ante la muerte, reforzando actitudes de negación del principio de realidad y de rechazo del conocimiento científico como medios racionalmente idóneos para la resolución de problemas cruciales de la supervivencia

¹ Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). E-Mail: alprestifilippo@gmail.com.

humana. A su vez, se han reforzado las tendencias tecnocráticas al aislamiento de la ciencia y de la técnica, presentes en la historia del capitalismo desde mediados del siglo pasado, pero completamente pronunciadas en la actualidad por un corte abismal entre el sistema de las ciencias –en cuyo coro siempre despuntan las voces cifradas de los economistas– y los problemas del mundo vital de las personas. El avance cada vez más acelerado de una ciencia autopercibida como “autárquica” e “independiente”, no redundará en una formación ilustrada de la conciencia de los no-expertos, sino en una cosificación de las formas de vida y en la reproducción de la opresión que se adecúa sin problemas a las nuevas mitologías sociales que circulan en el mercado de la crueldad actual y a las exigencias sistémicas del neoliberalismo al servicio de la valorización capitalista. Mientras que la primera forma de ceguera supone una abstracción problemática de la teoría y la praxis mediante una negación de la racionalidad científica, la segunda hace lo propio rechazando la posibilidad de una articulación democrática entre el avance del conocimiento positivo y las preocupaciones y necesidades que se presentan en los foros de deliberación pública que despliegan los movimientos sociales en lucha.

La coexistencia de ambas tendencias antagónicas, la radicalización del dogmatismo en sus múltiples formas ideológicas y la apertura de una reflexividad orientada hacia la crítica del presente, revela la estructura paradójica de nuestra época, exigiendo nuevos desafíos para los saberes rebeldes y los combates por la emancipación. La universidad, en tanto ámbito institucional especializado en la (re)producción de la ciencia mediante la enseñanza y la investigación, tiene –acaso como ninguna otra institución– la responsabilidad de revisarse a sí misma, asumiendo de forma esclarecida de qué manera estas corrientes sociales contradictorias inauguradas por la crisis la atraviesan de punta a punta. Ahora bien, ¿cuenta la actual configuración de la universidad pública con reservas suficientes para asumir esta tarea reclamada por la hora? ¿Cuáles son los legados, qué textos y experiencias históricas constituyen su herencia, en los que podría sostenerse el relanzamiento de una reflexividad crítica universitaria que pudiese contribuir a los debates por la democratización de nuestra sociedad?

La crítica de los taumaturgos y la conquista de la autonomía

En *El conflicto de las Facultades* Kant presenta una idea de universidad acorde con las exigencias programáticas de la *Aufklärung*.² Este texto, el último publicado en vida por el autor (1798), reúne escritos redactados en diferentes momentos y con objetivos heterogéneos, aunque marcados por una misma pregunta: qué forma debería asumir el proceso de formación del sujeto, de manera que la "actitud crítica" se convierta en un principio extensible a todos los miembros de la sociedad.³

Allí se plantean los niveles de una contradicción al interior de la institucionalidad universitaria, que resultará constitutiva del moderno concepto de universidad. Se trata fundamentalmente del antagonismo entre las Facultades así llamadas, según la tradición medieval de la que Kant se hace eco, "superiores" – teología, derecho y medicina – y las facultades "inferiores" – dentro de las cuales se ubica fundamentalmente la facultad de filosofía, pero que integra también al resto de las humanidades y a las ciencias sociales.⁴

Efectivamente en una primera aproximación, la intención de Kant puede ser resumida en su pretensión de invertir la jerarquización explícita que supone la denominación de las facultades, cuyo saldo más inmediato no había sido otro sino la censura y la intromisión externa en la actividad filosófica. De allí que la facultad de filosofía, peyorativamente designada y vulnerada en su autonomía mediante distintas injerencias, debía ser valorada en su justa medida por la autoridad política, precisamente por una contribución de la que las facultades superiores quedaban drásticamente al margen, a saber: el cultivo de la búsqueda de la verdad. La formación de sujetos con el coraje suficiente para razonar libremente ofrece a los gobiernos conocimientos sustanciales acerca de lo "ventajoso o perjudicial" de cara a su principal finalidad, incidir en el pueblo "para obtener ciudadanos útiles, buenos

² KANT, Immanuel. *El conflicto de las Facultades*, Madrid: Alianza, 2003.

³ KANT, Immanuel. "¿Qué es la ilustración?", en: *Filosofía de la historia*, Madrid: FCE, 2000. Cfr. FOUCAULT, Michel. *¿Qué es la ilustración?*, Córdoba: Alción, 1996. Y también: "(...) la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; (...) la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva", FOUCAULT, Michel. "¿Qué es la crítica? Crítica y *Aufklärung*", trad. de Javier de la Higuera, *Daimón. Revista de filosofía*, N° 11, 1995, p. 8.

⁴ Cabe recordar que en 1788 Kant se había desempeñado como decano de la Facultad de Filosofía y luego rector de la Universidad de Königsberg.

soldados y, en definitiva, súbditos leales". Por el contrario, en la ciega obediencia a dogmas de fe estatuidos, leyes sancionadas, o recetas de cuidado medicinal, la modalidad externa de la sumisión, por la pasividad con la que se vincula con el mandato prescripto, nunca descarta la posibilidad de la intriga y la conspiración.

Sin embargo, los opúsculos que componen *El conflicto de las Facultades* van más allá de esta primera lectura, y lo hacen complejizando la contraposición simple entre razón y obediencia. Se trata de la significación que Kant le atribuye a la diferencia entre dos usos posibles de la razón, uno privado y un uso público. Mientras que el primero corresponde al individuo como parte de la generalidad social, agente de un rol en la "máquina" de la división impuesta de tareas; vale decir, alguien capaz de servir a las funciones que su posición social exige, cumpliendo con sus cargas impositivas o desempeñándose como profesional en un determinado rubro; el segundo atiende al individuo como sujeto libre, miembro de la comunidad que constituye el género humano en su universalidad, sin sometimiento a autoridad alguna más que a la propia voz de su razón.

Los representantes de las Facultades superiores expresan una encarnación paradigmática de esta modalidad privada del uso de la razón. Se trata de individuos que "han de haber cursado sin duda su carrera en la universidad" y que, "al verse revestidos con un cargo, actúan como instrumentos del gobierno y en provecho propio". Estos "letrados" mantienen con sus estudios universitarios una relación meramente instrumental, "reteniendo tan sólo aquello que les es imprescindible para el ejercicio de un cargo público". Kant prefería llamarlos "negociantes" [*Geschäftsleute*] del saber, puesto que emplean su conocimiento empírico para incidir sobre el público, pero lo hacen de tal forma que su juicio queda sometido a doctrinas adoptadas en función de una orden superior. Cabe decir que este empleo heterónomo de la razón no deja de encontrar réditos en términos de la eficacia de su influencia, dado que lo hace a través de "móviles" codiciados por cualquiera, como el bien eterno de la salvación del alma (teología), el bien civil del respeto de las leyes estatuidas (derecho), o el bien físico del propio cuerpo (medicina).

Al proceder de esta forma, los profesionales de las Facultades superiores se presentan a sí mismos como garantes de la felicidad del pueblo. Sin embargo, para Kant esta presentación no dejaba de expresar un problema, que hacía crujir la

relación de potenciación mutua que se esperaba de la institución universitaria y del programa de la *Aufklärung*. En efecto, la influencia que pueden llegar a tener los juicios emitidos por parte de los letrados en estas facultades tiene como condición de posibilidad el eclipse de la verdad a favor de la creencia. Es precisamente su sometimiento a los mandatos de una autoridad lo que favorece su éxito, produciendo una forma de relación entre la universidad y la sociedad signada por el dogmatismo. Finalmente, los empleados públicos que trabajan con el conocimiento en las facultades de teología, derecho y medicina "ofician como taumaturgos". Se hacen pasar por hechiceros produciendo alrededor de su imagen un aura que refuerza en los miembros de la sociedad una actitud de sumisión y pasividad ajena a las tareas consignadas por la época de la Ilustración.

Un ejemplo emblemático al respecto lo representa para Kant el litigio sobre cuál debería ser el principio de interpretación que rijan la transmisión de las enseñanzas de las Escrituras. Esta controversia, que involucra a la teología y a la filosofía, aparece frente al problema religioso de la metamorfosis del hombre, esto es, frente a la pregunta de cómo nos hacemos gratos a Dios. La transformación de un mero pecador en un auténtico feligrés es acaso la tarea más relevante que se ha propuesto el cristianismo, orientando sus predicaciones en consecuencia. Ahora bien, la respuesta frente a este problema diverge en función del principio de lectura que predomine ante el texto bíblico. Mientras que el teólogo sugiere que los pasajes de las Escrituras deberían ser tomados como revelación divina, esto es, como escritura cuya procedencia es tenida por sobrenatural, el filósofo por el contrario le endosa al texto un sentido orientado al fortalecimiento y generalización de aquella disposición del sujeto que constituye el "más alto objeto de admiración" y que lo "eleva a la idea de una humanidad impensable en el hombre en cuanto objeto de la experiencia". Para Kant la identificación del texto bíblico como revelación no sólo traía aparejada discusiones estériles acerca de la procedencia histórica de los distintos pasajes de las Escrituras, inaugurando todo un campo del saber –la *adiáfora*, en donde ubica a la filología y a la escriturística– completamente insignificante para el género humano. Sino que tenía como efecto la obturación de una auténtica relación de conocimiento entre universidad y sociedad que impedía el camino que podría conducirla hacia lo mejor. Signos de esta dificultad son las

tendencias con las que discute Kant ante la pregunta religiosa por la metamorfosis moral del individuo, tales como la ortodoxia, el misticismo o el sectarismo.

Por el contrario, si cabía una interpretación de la Biblia acorde con la época de la *Aufklärung*, ésta sería aquella que rescate aquellos pasajes en los que reside “una fe comprensible y comprometida con nuestro destino moral”, vale decir, con aquellos fragmentos del texto en los que el lector se viese tocado por conceptos que lo interpelasen, y se pudiese cobrar “ánimo e intención decidida para comportarse” conforme a ese gran “poder que mora en nosotros” y que nos enlaza con la idea de humanidad. El principio de interpretación de la Biblia debía ser necesariamente filosófico porque de esto depende que la religión contribuya al fortalecimiento de la actitud crítica de la razón más que al oscurantismo y la sujeción. Mientras que los nuevos magos encarnados por los “letrados” de las facultades superiores se vanaglorian de una fuerza sobrenatural que promueve la superstición en el pueblo, reproduciendo en el vínculo entre universidad y sociedad una actitud de sumisión autoritaria y ausencia de reflexión crítica, la facultad de filosofía demuestra en sus prácticas de lectura la posibilidad de una ruptura general de las ligaduras que someten al sujeto, y la transformación de sus actitudes fundamentales en sociedad. Precisamente por ello a la Facultad de filosofía no solamente debía garantizársele su derecho a la autonomía, sino que también debía ejercer su derecho a expandirse de forma soberana hacia el resto de las Facultades, para reflexionar sobre aquello que aquellas no podían pensar por sus propios medios.⁵ Sin este movimiento, entre el uso público y privado de la razón, entre la universidad y la sociedad, entre la autonomía y la soberanía, el legado emancipatorio de la institución universitaria quedaría falseado.

Precisamente fue el movimiento de la juventud universitaria de Córdoba quien en junio de 1918 recuperó por medio de su Federación este legado revolucionario como impulso no sólo para sentar las bases en toda América Latina de un modelo moderno de universidad, libre e incondicionado, sino también democrático, popular y americanista, acorde con los requisitos programáticos de la Ilustración.

⁵ “Así suele decirse, por ejemplo, que la filosofía es la sierva de la teología (e igualmente de las otras dos Facultades superiores). Pero no se aclara si va detrás de su graciosa señora, sujetándole la cola del manto, o si más bien la precede iluminándola con su antorcha”.

Indefectiblemente esta revisión de todos los supuestos que configuraban la institución universitaria incluía también el reconocimiento del derecho a la autodeterminación de toda la comunidad universitaria, especialmente al movimiento estudiantil. Así se expresa en el *Manifiesto Liminar* del 21 de junio, dirigido a todos "los hombres libres de Sud América":

Recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

Las reivindicaciones de la gesta de la Reforma Universitaria se dirigían a la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario. De esta forma, lejos de los taumaturgos y hechiceros, que en su "alejamiento olímpico" reproducen una "tiranía de una secta", la universidad reconoce en los "verdaderos constructores de alma", en "los creadores de verdad, belleza y de bien" a los sujetos agentes de su propia autonomía, nunca concebida como una realidad garantizada por instancias trascendentes, sino como tarea. La realidad de la universidad sólo se vuelve efectiva cuando la proyectamos sobre sus posibilidades excesivas, vale decir: como "futura república universitaria", como conquista de la lucha revolucionaria.

Auge (idealista) y ocaso (tecnocrático) de una idea

Durante el siglo XIX el idealismo y el temprano romanticismo alemán dieron continuidad a ese modelo de universidad desarrollando aspectos que apenas habían sido esbozados por el último Kant. Autores como Humboldt, Schleiermacher, Fichte o Schelling sistematizaron bajo una *Idea* los requisitos diferenciados en los escritos tardíos del maestro: por un lado, la autonomía frente a los imperativos del mercado

y la libertad ante la administración del Estado; y, a su vez, la soberanía de la Facultad de filosofía para intervenir sobre el resto de las facultades, ofreciéndoles a los distintos saberes, determinados por un uso privado de la razón, una interpretación unificante bajo el concepto enfático de ciencia [*Wissenschaft*]. Esta soberanía de la filosofía se expresaba también en la integración de la docencia y de la investigación, y en su expansión hacia el resto de la sociedad mediante la profundización del proceso de aprendizaje colectivo representado por la Ilustración, cuyo saldo no podía ser otro sino la emancipación de la humanidad.

De esta forma, la universidad pasó a ser concebida como la institucionalización de aquel concepto enciclopédico de ciencia, la cual sólo podía ser garantizada externamente por un Estado para el que la libertad interna de docentes, investigadores y estudiantes debía ser ilimitada. Así, en su clásico escrito sobre el tema,⁶ W. von Humboldt consigna la tarea del Estado moderno de proveer los elementos que sostengan la institucionalidad universitaria, sin que esto obstruya la autonomía de la enseñanza en las aulas y de la investigación que hace avanzar al conocimiento científico:

[...] puesto que en una sociedad positiva tienen que existir necesariamente formas exteriores y medios para toda clase de actividades, el Estado tiene el deber de procurarlos también para el cultivo de la ciencia. En su intervención, no es precisamente el modo como suministre estas formas y estos medios, sino que es el hecho mismo de que existan tales formas externas y medios para cosas completamente extrañas lo que acarrea siempre y necesariamente consecuencias perjudiciales, haciendo descender el nivel de lo espiritual y lo elevado al de la material y baja realidad; por consiguiente, el Estado no debe perder nunca de vista, en estos centros, su verdadera esencia interior, para reparar así lo que él mismo, aunque sea sin culpa, impida o dañe.

Para Humboldt "la ampliación de la ciencia" tenía que aparecer como tarea fundamental del Estado, puesto que la universidad, en el desarrollo de las

⁶ VON HUMBOLDT, Wilhelm. "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín", *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, Vol. 38, 2005.

investigaciones y en la transmisión del saber representado por la enseñanza, no sólo profundiza el conocimiento de un grupo particular o corporación –la comunidad científica integrada por investigadores, docentes y estudiantes de nivel superior–, sino que ella “eleva la cultura moral de la nación”. Y lo hace ya por la misma forma de organización institucional que asume. En las aulas universitarias ya no rige la forma de sujeción que caracterizaba a las modalidades medievales de organización y transmisión del saber, jerárquicamente reguladas por funciones fijas entre maestros y alumnos, sino que la forma discursiva de la clase presupone y refuerza relaciones igualitarias y complementarias entre docentes y estudiantes. Como un microcosmos único, esta modalidad de asociación cooperativa anticipaba una sociedad de ciudadanos libres e iguales:

[...] para que los frutos logrados por unos satisfagan a otros y todos puedan ver la fuerza general, originaria, que en el individuo sólo se refleja de un modo concreto o derivado, es necesario que la organización interna de estos establecimientos de enseñanza cree y mantenga un régimen de cooperación ininterrumpido y constantemente vitalizado, pero no impuesto por la coacción ni sostenido de un modo intencional.

Sin embargo, hacia fines del siglo XIX este modelo de universidad, fundamentado en una noción enfática de ciencia filosófica, se volvió cada vez más improbable, apareciendo a sus contemporáneos como una rémora ingenua de una ensoñación idealista. En contra de esta visión enciclopédica del conocimiento científico hablaba sobre todo el mismo desarrollo histórico de las ciencias empíricas, cuyos métodos de investigación fundamentados en una racionalidad formal comenzaban a volverse cada vez más significativos para la reproducción material de la sociedad. Como parte del proceso de diferenciación que caracterizó a la modernización capitalista, Max Weber diagnosticó este fenómeno siguiendo de cerca la tendencia centrífuga a la especialización de los saberes, reconocible con evidencia irrefutable en las ciencias naturales, pero también observable en las humanidades y en las ciencias sociales.⁷ La profesionalización del trabajo académico, del que la

⁷ WEBER, Max. “La ciencia como vocación”, en: *El político y el científico*, Madrid: Alianza, 1979.

universidad angloamericana era un fiel reflejo, desmentía así las pretensiones metafísicas de aquella idea humboldtiana de universidad. Pues si “la obra realmente importante y definitiva es siempre obra de especialistas”, entonces ni los “visionarios y profetas”, ni los “sabios y filósofos” lograrán capturar adecuadamente aquello que significa “vocación” [*Beruf*] en el ámbito de la moderna ciencia en general, y en la organización universitaria en particular. Para el científico moderno su práctica es desgajada de cualquier pretensión de “distribuir bendiciones y revelaciones o meditaciones sobre el sentido del mundo”, quedando reducida a la modesta tarea de “comprobar esta conjetura y no otra alguna en este preciso pasaje de este manuscrito”. La crisis del idealismo, primero por la crítica inmanente de los jóvenes hegelianos, luego por su impugnación radical en la filosofía de Nietzsche, y más tarde por el auge de las teorías positivistas de la ciencia, ya había expresado los signos de este proceso global de desencantamiento [*Entzeuberung*] en la historia de las ideas filosóficas, también revelado ahora en el campo de la organización de la institucionalidad universitaria. Bajo este punto de vista, la universidad pasa a ser concebida según los términos realistas de la sociología de la dominación, que la entenderá como organización burocrática, regida –como cualquier “empresa capitalista” [*kapitalistische Betrieb*]– por parámetros competitivos como el cálculo, la separación de los trabajadores de los medios y condiciones de trabajo, y confrontada con las formas de legitimidad legal-racional que rigen para el resto de las organizaciones en el moderno capitalismo. La pretensión normativa de hacer de la universidad un medio de formación para la emancipación queda limitada a una orientación valorativa particular, que ahora guía las acciones de quienes la detentan según ideales cuya validez adquiere el mismo peso relativo que puedan tener otros valores.

Confrontados con los acontecimientos que marcan el nuevo siglo, aquellos indicadores de deterioro del modelo de universidad diagnosticados por Weber no cesarán de acumularse. Esa erosión producida por el desencantamiento ante la figura social del científico coincidirá con las distintas transformaciones del capitalismo, y con las consecuentes modificaciones de las expectativas institucionales depositadas en aquél, tanto en la etapa del capitalismo industrial de la postguerra, como en la época inaugurada a fines de la década del setenta y que

continúa hasta nuestros días. Consecuentemente, corresponde diferenciar aquí dos etapas en las que se observa un profundo desplazamiento en los sentidos de la relación entre la universidad y la sociedad capitalista. Para ello nos serviremos de las interpretaciones de la teoría crítica de Jürgen Habermas, quien desde muy temprano ha seguido de cerca estos cambios históricos abordando el clivaje móvil entre la ciencia moderna y la técnica social.⁸ La perspectiva de Habermas ofrece un modelo teórico que aquí destacamos precisamente porque trasciende el enfoque meramente descriptivo de la sociología concebida como ciencia positiva, articulándola con una mirada normativa poderosa, presente ya en los escritos de Kant, y que aquí se expresará como voluntad de recuperar en la interpretación de la institución universitaria un *interés* por su potencialidad emancipatoria. Proyectada sobre este fondo, toda identificación de la universidad con la figura de la "empresa", sea en el plano de la interpretación teórica sea en el plano de las técnicas de su administración real, se nos presentará como reduccionista y cuestionable. Ahora bien, cabe la pregunta: ¿es posible retomar aquella expectativa de emancipación que los ilustrados depositaron en la universidad pública, sin reproducir los lastres metafísicos que sostuvieron las lecturas del idealismo?

La teoría crítica responde afirmativamente, a condición de: 1) precisar el diagnóstico acerca de las transformaciones sufridas por la institución universitaria en el marco histórico de los cambios del patrón de acumulación capitalista; y 2) resolver los dilemas filosóficos del enfoque normativo de la universidad mediante una perspectiva materialista y post-metafísica de la racionalidad social, informada por las luchas por su democratización. Para atender a la primera condición, los diagnósticos de Habermas desde los '60,⁹ subrayarán a la *ideología tecnocrática* como uno de los factores más relevantes para la comprensión de las nuevas formas de sujeción y reproducción de las desigualdades sociales en el capitalismo. En cuanto al papel destacado de la ciencia en la estabilización del capitalismo industrial, Habermas sostiene que, lejos de haber producido formas de sociabilidad emancipada, la ciencia se convierte en el siglo XX en una fuerza productiva

⁸ HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*, Madrid: Tecnos, 1982.

⁹ HABERMAS, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Tecnos, 1986; HABERMAS, Jürgen. "The Idea of the University: Learning Processes", *New German Critique*, N° 41, 1987.

fundamental para el sostenimiento de la curva de crecimiento de la acumulación de capital que caracterizó a la sociedad de la segunda postguerra. En este sentido, las condiciones para la investigación y la enseñanza universitaria fueron configuradas a medida no de una ilustración general de la sociedad sino de los imperativos funcionales de la economía de mercado y de la administración estatal. De allí que el avance ininterrumpido de los descubrimientos científicos y de las innovaciones tecnológicas haya producido una paradoja en la autoconciencia de la ciencia moderna, estrellando las expectativas de emancipación depositadas en ella contra el muro de su trágico destino. Tanto en el daño inédito que la ciencia y la técnica habían producido con la violencia tecnológicamente mejorada de las grandes guerras –cuyo paroxismo se expresaba en la posibilidad real de un cataclismo nuclear en la época de la segunda postguerra–, como en la refuncionalización de la ciencia y de la técnica como ideologías al servicio de la acumulación privada de riqueza, quedó a la vista que las previsiones contenidas en la Idea de universidad habían quedado truncadas, no tanto por una obturación de sus posibilidades sino, paradójicamente, por su efectiva realización institucional. En el capitalismo industrial la institucionalidad universitaria se convirtió en un subsistema social más, invirtiendo así sus reservas de emancipación en dominio y opresión social.

Esto no significa que no haya habido tendencias que, impulsadas por las mismas contradicciones de la forma estatal que acompañó este momento histórico del capitalismo,¹⁰ operasen desde dentro de la universidad pública una fuerza contraria a los imperativos sistémicos de la economía de mercado. De esta manera, también en el ámbito de la educación superior fue posible testimoniar las tensiones entre las expectativas de acumulación de riqueza del capital y las necesidades de construcción de legitimidad de la propia institucionalidad estatal, la cual alojó durante los años de la segunda postguerra experiencias emancipatorias y procesos de democratización orientados por un modelo igualitarista de justicia social. Retomando las ideas contenidas en el *Manifiesto* del movimiento estudiantil que encabezó las luchas por la conquista de la autonomía universitaria, en 1949 la sociedad argentina fue testigo de un hito en la historia de las luchas por la

¹⁰ OFFE, Claus. *Contradicciones en el Estado de bienestar*, Madrid: Alianza, 1990.

democratización del sistema educativo nacional, sancionándose desde las altas cumbres de la autoridad estatal la gratuidad universitaria en todo el país. Como consecuencia de la sanción del Decreto Presidencial N° 29337, la matrícula estudiantil aumentó exponencialmente, duplicándose en el periodo de 1949 a 1954.¹¹ La experiencia de la supresión de los aranceles universitarios en la Argentina revela que las tendencias hacia la refuncionalización de la universidad en el sentido de la valorización del capital, lejos de presentarse en la historia al modo de un destino ineluctable, se encontraba sujeto a las luchas por la democratización que encabezaron la clase obrera y los sectores populares durante la época del capitalismo industrial, reproduciéndose en el ámbito de la ciencia, de la técnica y de la enseñanza universitaria las contradicciones agoniales que dividieron a las sociedades durante el tiempo en el que rigió la presunta "tregua de clases" del Estado de Bienestar capitalista.

Precisamente contra este modelo igualitarista de la universidad pública se han dirigido las distintas reformas que transformaron el capitalismo desde fines de la década del '70 en todos los ámbitos de la vida social. Se trata de una reconfiguración de lo que Habermas ha denominado ideología tecnocrática en una época en la cual la valorización financiera y la transnacionalización de los flujos de intercambio autorregulados como eje vertebrador de la acumulación capitalista desplaza a la actividad productiva industrial arraigada en las comunidades nacionales.¹² Impugnando el principio democrático de la justicia social, las políticas de *neoliberalización* de la sociedad que se han implementado a lo largo y ancho del mundo capitalista han procurado aplanar las rugosidades internas que aun durante la época del Estado de Bienestar ponían en tensión, activando las reservas normativas de la idea de universidad heredadas, la completa funcionalización de la universidad al servicio de la acumulación de capital.

Esta nueva forma de "intromisión del oscurantismo" en las aulas del sistema de educación superior ha venido acompañado por una batería de discursos que han reemplazado las lenguas de la insumisión contenidas en las semánticas ilustradas

¹¹ VILLANUEVA, Ernesto (Coord.) *La conquista de un derecho. Reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina*, Buenos Aires: Clacso, 2019.

¹² HABERMAS, Jürgen. *En la espiral de la tecnocracia. Pequeños escritos políticos XII*, Madrid: Trotta, 2016.

por interpretaciones hegemónicas que han procurado universalizar un nuevo principio de justicia de mercado. Las tendencias hacia la *mercantilización* de la universidad pública suponen así la expectativa de transformar a la educación superior como derecho humano de los ciudadanos en una mercancía accesible únicamente a través del dinero de los consumidores, quienes ahora pasan a conformar la principal fuente de financiamiento de las instituciones universitarias.¹³ Sin embargo, este "capitalismo académico" también se refleja en la pretensión de reconfiguración de los criterios de evaluación de los rendimientos estudiantiles en las aulas, de modificación de los parámetros con los que se jerarquizan los saberes por parte de las comisiones de acreditación universitaria, así como de la modificación de las decisiones de asignaciones presupuestarias por parte de los organismos multilaterales de crédito, como el Banco Interamericano de Desarrollo o el Banco Mundial.¹⁴

De esta forma, el neoliberalismo académico reemplaza el ideal de una formación que tenía que servir a la ilustración general de la voluntad democrática de la ciudadanía por el sueño de una producción de técnicos especializados de "excelencia", cuyo "capital humano" no sólo tiene que servir al asesoramiento del sector privado en el desarrollo de sus emprendimientos económicos, sino que ya en su misma configuración interna tienen que actuar conforme a los ideales del emprendedorismo. El técnico científico devenido en gestor de su propio capital humano contribuye mediante sus saberes a un proceso general de subjetivación en el que los individuos, independientemente de su posición objetiva en la estructura social, se autoperciban como empresarios de sí mismos.¹⁵ Si para Humboldt la asociación cooperativa entre docentes y estudiantes en las aulas universitarias

¹³ Las consecuencias dramáticas de esta individualización privatista del acceso a la enseñanza universitaria han sido motivo de reflexión crítica incluso por parte del cine comercial norteamericano. A partir del tratamiento del caso del fraude de decenas de millonarios en la ubicación de sus hijos en las universidades más prestigiosas de los Estados Unidos, *Operation Varsity Blues* (Smith, 2021) revela los hilos subterráneos que sostienen la oscura trama detrás del "brillo" de estas instituciones de educación superior.

¹⁴ SLAUGHTER, Sheila y RHOADES, Gary. *Academic Capitalism and the New Economy*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.

¹⁵ El fenómeno de la colonización de la forma de la empresa en la autocomprensión de todas las instituciones de la sociedad ha sido destacado desde muy temprano por los estudios foucaultianos sobre la gubernamentalidad, y sobre el papel específico de la "racionalidad neoliberal". Véase al respecto: FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: FCE, 2021.

anticipaba, en su forma institucional, una sociedad de ciudadanos libres e iguales, para los nuevos tecnócratas del neoliberalismo académico, las aulas universitarias deben hacerse eco de la forma que representa el único modelo de asociación que se les aparece como exitoso: la empresa. Así, pues, el derrotero de la idea de universidad se acerca a un ocaso cuyo final sigue abierto hasta nuestros días.

La revolución, el deseo de los entusiastas y la democratización de la formación

¿Cómo no sentirse compelido a leer en esos signos de ocaso la propensión generalizada hacia lo peor, visibles en cada rincón del mundo? Los acontecimientos de los últimos años parecerían dar crédito a esta tentación. Las expresiones de locura, vanidad y odio han pasado de representar posiciones marginales y minoritarias de sectores sociales sin incidencia real en el debate público a configurar plataformas electorales de líderes políticos y movilizar vastos sectores de sociedades cada vez más empobrecidas por una crisis del capitalismo neoliberal iniciada hace ya más de una década y que no parece cesar. La crisis global de la pandemia del Covid-19 ha multiplicado esos signos de oprobio.¹⁶ Las raíces racionales que nutrieron el horizonte normativo de los movimientos universitarios de lucha por la emancipación parecen disecarse lentamente hasta perder toda la savia que les otorgaba su vitalidad.

En un escenario bastante distinto al nuestro, y ante la evidencia de acontecimientos históricos de envergadura cuya existencia requería de una interpretación que les concediese un sentido para el presente, Kant también formuló preguntas agudas que curiosamente siguen insistiendo hasta el día de hoy en nuestras controversias políticas. Nuevamente, se trata del filósofo tardío de *El conflicto de las Facultades*; ese que no temió en asumir posicionamientos públicos decididos, que lo llevaron a polemizar con los distintos representantes del poder real, nada más y nada menos que acerca de la configuración institucional que debía asumir no sólo la universidad, sino también la misma constitución política de su país,

¹⁶ PRESTIFILIPPO, Agustín L. "El único y su propiedad. Desposesión y neofascismo en las ruinas del liberalismo", en: Evandro Pontel, Fabio Caires Correia, Jair Tauchen, Olmaro Paulo Mass e Oneide Perius (orgs) *Diagnóstico do tempo: implicações éticas, políticas e sociais da pandemia*, Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2020.

y de su relación con el resto de las naciones ante las transformaciones sísmicas de la época.

La segunda sección de este texto se nos presenta *a priori* como el desarrollo del antagonismo universitario entre la Facultad de derecho y la Facultad de filosofía, motivado por la definición de los criterios más adecuados para la interpretación y enseñanza de las leyes. Mientras que, de acuerdo al predominio del uso privado de su razón, los juristas contratados por el Estado para impartir las clases adaptan sus lecciones a la transmisión de una mera sumisión a la autoridad de los mandatos contenidos en las leyes civiles sancionadas, los filósofos formulan interpretaciones que trascienden los entramados circunstanciales de las normas, orientando las preocupaciones de las aulas hacia la cuestión de la constitución política que deben darse los pueblos de acuerdo a la razón. Nuevamente, para Kant era claro que esta facultad "inferior" ofrecía una perspectiva que trascendía la cortedad de miras de los "negociantes" del saber jurídico, precisamente porque permitía transmitir a los estudiantes en las aulas una actitud hacia la cuestión de la legislación en consonancia con los dictados epocales inaugurados por la Ilustración. Sin embargo, lejos de desarrollar –como lo había hecho ya en su controversia con los teólogos– un análisis pormenorizado de las prácticas hermenéuticas de los juristas en relación al cuerpo de las leyes positivas, Kant se formula una pregunta que lo atañe a sí mismo, y que cuestiona las posibilidades reales de que sus sugerencias encuentren eco en sus interlocutores. ¿Cuál es el sustento real detrás de la expectativa de que el dictum ilustrado "*Sapere aude*" sea acogido enfáticamente por la mayoría de sus contemporáneos? ¿Acaso tiene sentido desplegar una controversia de este tenor? Es esta pregunta fundamental la que opera por detrás de la imprevista indagación acerca del lugar del *progreso* en la historia con la que Kant parece desviar la indagación del texto sobre el vínculo entre las Facultades universitarias.

Pero todavía más sorprendente en este contexto será el acontecimiento que Kant traiga a cuento para dar una respuesta a esta pregunta fundamental. En efecto, la irrupción que intempestivamente sacude la continuidad de *El conflicto de las Facultades* no es otra sino la de la *revolución*. La experiencia de los acontecimientos revolucionarios en Francia, de la que el propio filósofo era contemporáneo mientras redactaba estos opúsculos, cobra en su interpretación un sentido que no puede ser

reducido a la mera reconstrucción historicista de los sucesos, sino que actúa al modo de un signo [*Zeichen*] que indica una disposición o actitud relevante para la comprensión de las tendencias morales hacia las que se orienta la humanidad.

La tesis de que la revolución francesa señala así la tendencia hacia el progreso de la humanidad se fundamenta en la apreciación de que las acciones revolucionarias presentan una lógica conocida para la filosofía, que ésta ya había esclarecido en la doctrina del juicio. La evaluación de los acontecimientos revolucionarios se ubica en el punto de encuentro entre las acciones de los actores que protagonizaron las transformaciones de la sociedad francesa y los efectos que esas acciones despertaron en aquellos que las han contemplado desde la exterioridad de su representación. Para Kant esos efectos deben ser caracterizados en términos de una modificación profunda de la subjetividad de los observadores, la cual consiste en la exteriorización en el sujeto de su deseo. El corolario de esta revolución en el sujeto es la producción de un estado de ánimo que Kant llamará *entusiasmo*.

Quienes contemplando la representación de los sucesos revolucionarios sin haber intervenido directamente en ellos se ven compelidos a una identificación afectiva con aquellos que han protagonizado esos acontecimientos históricos, "proclamando una simpatía hacia los actores de un bando y en contra de los del otro", revelan una disposición o actitud crítica. La disposición a implicarse con el destino de los revolucionarios revela en aquellos sujetos de deseo, quienes actúan en la historia transformándola y quienes se relacionan con esas transformaciones mediante el deseo, una orientación hacia una idea del bien que no puede reducirse al punto de vista de nadie en particular, y que precisamente por ello es correcto denominar *justicia*. Que efectivamente las revoluciones, más allá de si triunfan o no, despierten interés y entusiasmo en quienes se las representan sin estar efectivamente comprometidos en esas acciones, habla de una eficacia de la razón mediante el interés o deseo que permite sustentar la expectativa de que la humanidad se dirija hacia formas políticas conformes con el derecho al autogobierno de los pueblos. En este sentido, la tarea del docente universitario en la facultad de derecho no puede limitarse a transmitir los mandatos contenidos en las leyes positivamente sancionadas por una autoridad política, vale decir, no puede quedar

reducida a la reproducción en el auditorio de los estudiantes de disposiciones o actitudes de sujeción frente a las pretensiones de obediencia de la ley, sino por el contrario, debe procurar recrear en el ánimo del público el entusiasmo por las acciones transformadoras orientadas hacia la idea de justicia que los revolucionarios habían despertado en Kant mismo y en sus contemporáneos. Esa incitación a la reflexión crítica, sin embargo, parte de la disposición en los sujetos a la manifestación revolucionaria de sus deseos.

Pero aún cuando tampoco ahora se alcanzase con este acontecimiento la meta proyectada, aunque la revolución o la reforma de la constitución de un pueblo acabara fracasando, o si todo volviera después a su antiguo cauce, a pesar de todo ello, ese pronóstico filosófico no perdería nada de su fuerza. Pues ese acontecimiento es demasiado grandioso, se halla tan estrechamente implicado con el interés de la humanidad y su influencia sobre el mundo se ha diseminado tanto por todas partes, como para no ser rememorado por los pueblos en cualquier ocasión donde se den circunstancias propicias y no ser evocado para repetir nuevas tentativas de esa índole; pues al tratarse de un asunto tan importante para el género humano la proyectada constitución ha de alcanzar en algún momento finalmente aquella firmeza que la enseñanza no dejará de inculcar en el ánimo de todos mediante una experiencia cada vez más frecuente.

La historia reciente de la universidad pública argentina ofrece experiencias interesantes de esta transformación revolucionaria de los criterios elementales de la práctica de la enseñanza y de los límites divisorios de la institucionalidad universitaria en relación a los conflictos que dividen la sociedad. En el marco general de la politización generalizada de la sociedad argentina en la década del sesenta, la pregunta por el compromiso de los intelectuales atravesó los distintos ámbitos de la cultura nacional, incidiendo profundamente en los debates al interior de la universidad pública. Nos referimos más específicamente al fenómeno de las Cátedras Nacionales, las cuales tuvieron ocasión en el marco de la intervención de las universidades decidida por el gobierno militar desde julio de 1966. Principalmente en la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires – aunque también observable en otras Facultades –, las Cátedras Nacionales fueron materias

especiales/optativas presentadas por jóvenes recientemente egresados en Sociología, que se caracterizaron por un cuestionamiento radical de los límites que separaban la institución universitaria de la sociedad argentina, impugnando la interpretación de la autonomía universitaria en términos de aislamiento respecto a la praxis. La experiencia de las Cátedras Nacionales propuso una forma de docencia universitaria en la que las aulas dejaban de ser concebidas como espacios neutros en los que los docentes transmitían un saber a sus alumnos, quienes recibían pasivamente esos conocimientos; para comenzar a ser interpretadas como espacios de implicación práctica con las luchas sociales de su tiempo, reflejándose este compromiso en la modificación del contenido curricular de las asignaturas, en las modalidades de evaluación de los estudiantes, y en la búsqueda de recrear las condiciones para la producción de un entusiasmo colectivo con los combates sociales de los que se era contemporáneo, que requería ante todo la completa transformación del entramado de actitudes, deseos y disposiciones de los estudiantes. Para los protagonistas de las Cátedras Nacionales la tarea de la universidad consistía por lo tanto en "ligar a los estudiantes con el verdadero proceso de liberación nacional a través de la comprensión del proceso histórico de las luchas nacionales y antiimperialistas de nuestro pueblo"¹⁷.

Lo que aquí nos interesa rescatar de esta experiencia histórica es el modo en que los acontecimientos de la vida social irrumpen en las aulas. En principio, observamos una interrogación profunda acerca del sentido de la autonomía universitaria, en la que lo que se cuestiona en esencia es la autopercepción académica en términos de *imparcialidad* frente a los problemas sociales de los que la comunidad de investigadores, docentes y estudiantes universitarios son contemporáneos. En este sentido, tal como lo demuestran las experiencias revolucionarias de las Cátedras Nacionales en los años `60 y `70 en Argentina, los integrantes de la comunidad universitaria se ven compelidos a una implicación afectiva con las luchas sociales de su tiempo, procurando transformar sus prácticas intelectuales hacia una generalización de actitudes críticas en la sociedad. Ante las luchas sociales extra-académicas, la academia resignifica su tarea de formación

¹⁷ Documento político de la Federación de Agrupaciones Nacionales de Estudiantes Peronistas (FANDEP), publicado en Agosto de 1967.

hacia una formación para la emancipación. Lejos de pensar el proceso de formación académica de la universidad como un trayecto unilineal dirigido en un sentido único –la Ilustración como la iluminación producida por quien detenta el conocimiento hacia quienes carecen de él–, esto es: *tecnocrático*, la idea democrática de universidad plantea que las aulas no pueden evitar hacerse eco de los movimientos revolucionarios, quedando sujetos a un deseo que, como sostenía Kant, “bordea el entusiasmo”, y que transforma por completo –en este sentido: “revolucionaria”– la arquitectónica de las facultades, y las lógicas autoritarias de transmisión de los saberes. La idea de Universidad es significativa para la democratización de nuestra sociedad, no porque la formación orientada por ella generalice habilidades profesionales en los miembros de la generalidad social, no se trata de aceptar la “máquina” de la división impuesta de tareas, sino porque despierta en los sujetos “actitudes de crítica” (Kant) o “indolencia reflexiva” (Foucault), recuperando el exceso que la constituye y que le impide clausurarse ante las contradicciones sociales de su época.

El exceso de la idea de universidad pública, la apertura de las aulas a una irrupción de las controversias sociales, invita a los estudiantes, y al “público” de los ciudadanos en su conjunto, a una discusión profunda acerca de las consecuencias prácticas de los descubrimientos científicos en el ámbito de la investigación académica, y acerca de las necesidades y preocupaciones que configuran los problemas en un tiempo y en un espacio determinados –no sólo técnicos o de disposición de los procesos naturales, sino también prácticos, relativos a la orientación normativa hacia la que se dirige la sociedad–. Excedida de sí misma, la autonomía universitaria sólo puede concebirse hoy como implicación afectiva en la resolución colectiva de los dramas de su “afuera”, vale decir: en las luchas sociales por la emancipación.

Referencias

FOUCAULT, Michel. *¿Qué es la ilustración?*, Córdoba: Alción, 1996.

FOUCAULT, Michel. “¿Qué es la crítica? Crítica y *Aufklärung*”, trad. de Javier de la Higuera, *Daimón. Revista de filosofía*, N° 11, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: FCE, 2021.

HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*, Madrid: Tecnos, 1982.

HABERMAS, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Tecnos, 1986

HABERMAS, Jürgen. "The Idea of the University: Learning Processes", *New German Critique*, N° 41, 1987.

HABERMAS, Jürgen, *En la espiral de la tecnocracia. Pequeños escritos políticos XII*, Madrid: Trotta, 2016.

KANT, Immanuel. *El conflicto de las Facultades*, Madrid: Alianza, 2003.

KANT, Immanuel. "¿Qué es la ilustración?", en: *Filosofía de la historia*, Madrid: FCE, 2000.

OFFE, Claus. *Contradicciones en el Estado de bienestar*, Madrid: Alianza, 1990.

PRESTIFILIPPO, Agustín L. "El único y su propiedad. Desposesión y neofascismo en las ruinas del liberalismo", en: Evandro Pontel, Fabio Caires Correia, Jair Tauchen, Olmaro Paulo Mass e Oneide Perius (orgs), *Diagnóstico do tempo: implicações éticas, políticas e sociais da pandemia*, Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2020.

SLAUGHTER, Sheila y RHOADES, Gary. *Academic Capitalism and the New Economy*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.

VILLANUEVA, Ernesto (Coord.) *La conquista de un derecho. Reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina*, Buenos Aires: Clacso, 2019.

VON HUMBOLDT, Wilhelm. "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín", *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, Vol. 38, 2005.

WEBER, Max., "La ciencia como vocación", en: *El político y el científico*, Madrid: Alianza, 1979.

6. O PENSAMENTO ANARCOLIBERTÁRIO E A UNIVERSIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AO REDOR DA CIÊNCIA, DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO POPULAR



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-06>

Rodrigo Barchi¹

Aquele que francamente mordeu o fruto da árvore da ciência sabe que doravante, durante toda sua vida, esse alimento ser-lhe-á indispensável: aprender fará parte da própria existência. (Élisée Reclus)

*Llevamos un mundo nuevo en nuestros corazones
De igualdad y de justicia, de ciencia y "sinpoder"
Libertad en armonía, orden sin gobernar
Bajo el cielo un nuevo sol: el sol de la anarquia
("La Idea" – Canção da banda espanhola Sin Dios)*

Introdução

Como perspectiva filosófica e política de um movimento que desde o século XIX contesta radicalmente o Estado, o capital e o clericalismo, o socialismo libertário ou anarquismo, também fez duras considerações ao papel da ciência e da educação, criticando a sua submissão aos exercícios de poder dos agentes hegemônicos. A análise que os anarquistas fazem da universidade, também é extremamente ácida e radical, apesar de aparecer menos, tanto nos textos clássicos da virada do século XX, quanto nos contemporâneos.

Principalmente no que diz respeito à separação e hierarquização dos saberes, há um dissenso muito grande entre aquilo que foi popularizado e disseminado pelas instituições universitárias, e o que o pensamento libertário considera como o

¹ Universidade Ibirapuera (UNIB); Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

adequado e necessário para a construção de sociedades livres, justas, igualitárias e não predatórias, tanto ao meio ambiente, quanto aos próprios seres humanos.

Nesse sentido, esse texto, ao atender o gentil pedido dos organizadores para discutir a função social da universidade, busca discutir um pouco sobre o escopo da crítica anarquista à mesma, principalmente no que diz respeito ao seu aparelhamento e sua submissão servil tanto aos interesses de estrita obediência aos ditames dos Estados e governos, quanto de subserviência aos interesses do capital. Em especial, o neoliberalismo selvagem contemporâneo e o desmonte que realiza da própria função social da universidade.

Para essa empreitada, dividimos o presente ensaio em quatro partes. Na primeira dialogamos com os anarquistas da virada do século XX, em especial o geógrafo francês Élisée Reclus, e sua crítica à separação dos saberes nas ciências modernas. Em seguida, abordamos as críticas anarquistas à educação e à utilização da ciência na mesma, aproveitando ainda as perspectivas de Reclus, mas também trazendo para o debate o pensamento do russo Bakunin, e também do pedagogo catalão Francisco Ferrer y Guardia. Na terceira parte, trazemos a análise que o pensador anarquista brasileiro Maurício Tragtenberg realiza sobre o papel autoritário, vigilante e punitivo da universidade. E fechamos o texto com as alternativas que o pensador francês Michel Onfray construiu ao redor da elaboração e criação da Universidade Popular de Caen.

Vale a pena enfatizar que, apesar da autenticidade e novidade trazida por esta última, o ensino popular universitário já era uma ativa proposta dos educadores anarquista do fim dos novecentos e início do século XX, como também citamos no decorrer desse ensaio. E é nesse sentido que justamente a nossa intenção aqui não é somente trazer à tona a crítica anarquista ao funcionamento servil das instituições universitárias, mas também construir um debate ao redor das possibilidades de criação de outras formas de produção de saber, de formação de profissionais, de práticas educativas e de trabalho coletivo, comunal e solidário.

De natureza e ciência

Em um lindo e apaixonante livro escrito em 1869, chamado “História de um riacho”, o geógrafo anarquista francês Elisée Reclus (1830-1905), de um modo simultaneamente analítico, didático, contemplativo e poético, retrata toda a trajetória e paisagem de um pequeno rio. Maravilhado pela exuberante paisagem, mas pesaroso pelo pouco caso, descuido e predação promovida pelos seres humanos quando o riacho cruza a paisagem urbana, Reclus (2015), já nas primeiras páginas, aponta a fraqueza humana e a necessidade de medirmos a natureza, única e exclusivamente, a partir de nossas irrisórias visões, sendo incapazes de compreender todo o gigantismo e vastidão das águas correntes.

A narrativa de Reclus flana, delineia e desliza pela história das civilizações que se desenvolveram beirando os rios; pela descrição das paisagens ora florestadas, ora mais rasteiras, ora mais alagadiças; pelas estações do ano e pelas alternâncias de cores e sons nas margens e proximidades; e, principalmente, pelas diversas fontes do saber e do conhecimento científico em conexão, as quais, no decorrer do texto, buscam entender seu funcionamento e dinâmica. Essa enorme diversidade de informações, em conjunto e em rede, fazem com que sua leitura se torne tão fluída, a ponto de parecer que ela, a narrativa, intenciona se assemelhar à profusão de velocidades, imagens e sensações que o geógrafo pareceu ter experimentado todas vezes em que se viu – seja em pensamento, seja em materialidade – perante os rios.

O espírito científico que pautou a extensa obra e militância libertária de Élisée Reclus, na geografia da segunda metade do século XIX, era muito distinta, por um lado, das perspectivas encampadas pelos darwinistas sociais. Enquanto estes aplicavam na compreensão ao redor das sociedades humanas a lógica da competitividade entre os sujeitos – e que acabou sendo, de certo modo, bastante adotado pelo neoliberalismo do século XX (DARDOT; LAVAL, 2016), o anarquismo libertário da virada do século, em especial no pensamento de Reclus e Piotr Kropotkin (1842-1921), insistia na evolução – e na revolução (RECLUS, 2015a, FERRETTI, 2018) – como um processo simbiótico, colaborativo e mútuo entre os seres humanos (ANTHONY, 2011; CREAGH, 2015). Fazendo com que a ciência – e, especialmente, a geografia – precisasse ser compreendida como uma área do conhecimento que

impedisse que o saber sobre o mundo fosse separado daquilo a que o ser humano pertencesse e fosse pertencido.

Por outro lado, também, distanciava-se da proposta marxista dialética, propondo-se também como dialética, mas não como uma oposição de contrários dicotômicos, mas como pares antinômicos criadores de um “equilíbrio instável” (PELLETIER, 2015). Essa dissidência rendeu a Reclus uma série de difamações e calúnias por parte dos socialistas científicos, que aumentaram ainda mais a cisão entre estes e os pensadores libertários (ANDRADE, 1985). No entanto, em especial a análise que Reclus desenvolve ao redor da urbanização e do avanço técnico-científico do século XIX, em momento algum opõe humanidade e natureza, mas as coloca constantemente em um conjunto comum, trazendo à tona outra oposição com o pensamento marxista-engeliano da época de tomada e conquista da natureza.

Claro que as observações e considerações de Reclus não eram de evolução humana em harmonia com as paisagens, e muito menos com os outros seres que dividem o planeta com a humanidade, pois eram pesados os comentários e as críticas do geógrafo anarquista francês ao redor da predação barbárica das paisagens naturais e do uso irresponsável dos recursos pelas cidades. Sua narrativa sobre o riacho, quando esse passa pelas aglomerações humanas, reúne ao mesmo tempo minúcia de detalhes, indignação e tentativa de análise geográfica. O longo trecho a seguir se faz necessário:

Aproximando-se da grande cidade industrial, o riacho suja-se cada vez mais. As águas usadas das casas que o bordejam misturam-se à sua corrente; viscosidades de todas as cores alteram sua transparência, restos impuros recobrem suas praias lodosas, e quando o sol seca-as, um fétido odor se espalha na atmosfera. Enfim, o riacho tendo se tornado cloaca, entra na cidade, onde seu primeiro afluente é um repugnante esgoto de enorme boca oval, cerrada por grades. Quase sem corrente, por causa da falta de inclinação, a massa lamacenta escorre lentamente entre duas fileiras de casas de muros recobertos de algas esverdeadas, madeiramentos semicorroídos pela umidade, rebocos caindo em pequenas placas. Para essas casas, fábricas malsãs onde trabalham os curtidores e outros artesãos, a corrente lodosa é ainda uma riqueza, e incessantemente os operários vão buscar ali a água nauseabunda. As margens

perderam toda forma natural; são agora muralhas perpendiculares onde são distribuídos aqui e acolá alguns degraus de escada; as orlas são pavimentadas de pedras deslizantes; os meandros, substituídos por brucas curvas; em vez de galhos e folhagem, roupas sórdidas suspensas em varas balançam acima da fossa, e barreiras de tábuas, colocadas de uma margem à outra, marcam os limites das propriedades acima das águas enegrecidas. Enfim, a massa lamacenta penetra numa sinistra arcada. O riacho que vi brotar na natureza, tão límpido e tão jovial, fora de sua fonte natal é doravante só um esgoto no qual toda uma cidade expele suas imundícies. (RECLUS, 2015a, p. 185-186)

O lamento de Reclus, no qual ele carrega sua narrativa de indignação e tristeza, não é somente de algum admirador fortuito da natureza que, a partir da decadência do riacho por causa do desprezo humano pelas águas correntes, escreve romanticamente sobre saudades de um curso d'água bonito outrora e perdido por completo na urbe, como se fosse uma literatura de "mal-de-século", permeada de inquietação e pessimismo. Isso, apesar da grande influência alemã em suas perspectivas, em especial as observações geográficas realizadas por Kant e Goethe, e pelo próprio trabalho minucioso de Humboldt e Ritter (RECLUS, 2015b).

Há um método científico na prática reclusiana, na qual o geógrafo não se permite ver tal tragédia com um olhar neutro e exclusivamente subjetivo. Existe uma crítica anarquista e ecológica muito contundente na obra de Reclus (LEAL, 2011), na qual não é possível separar a perda da sensação da mesma, a partir daquilo que a busca incessante por riquezas e acúmulo de bens faz com os riachos, as florestas, os animais e, consequentemente, com os humanos.

O anarquismo, considerado não somente como uma corrente política e filosófica, mas também como ciência, ajudou no movimento de radical separação desta com o pensamento religioso (FERRETTI, 2018), carregando a perspectiva científica libertária de uma recusa à pseudoneutralidade e isenção de luta. Não à toa que não somente uma cisão social, cultural, política, econômica e, de acordo com o próprio Reclus, ecológica, eram indispensáveis, mas inclusive e também uma revolução científica, visto que era necessário não somente entender como se dava o funcionamento imanente da natureza, mas principalmente compreender como se dava o próprio funcionamento humano como natureza, e pertencente à própria.

E educação

É nesse sentido em que Reclus, gravemente preocupado com a condição humana nas grandes cidades e a com ampliação da destruição ambiental pela indústria, pela agropecuária e pela mineração, ainda na metade do século XIX, sugere justamente senão um retorno pleno do humano à natureza. Não exatamente um regresso ao primitivismo, mas a necessidade de uma constante contemplação e estudo das paisagens naturais e/ou não completamente destruídas e antropizadas:

É necessário que o estudo direto da natureza e a contemplação de seus fenômenos tornem-se para todo homem completo um dos elementos primordiais da educação; também é necessário desenvolver em cada indivíduo a habilidade e a força musculares, a fim de que ele escale os cumes com alegria, observe sem temor os abismos, e conserve em todo o seuser físico esse equilíbrio natural das forças, sem o qual as mais belas paisagens nunca serão percebidas, senão através de um véu de tristeza e melancolia. (RECLUS, 2015b, p. 80)

Esse trecho do texto "Do sentimento da natureza nas sociedades modernas", escrito em 1866, não é emblemático somente porque carrega a clássica noção de Educação Integral para o pensamento anarquista (GALLO, 2007), mas antecipa, em quase cem anos, o movimento que viria a constituir a educação ambiental contemporânea, a ponto de estabelecê-la até como política pública dos estados contemporâneos, em todos seus vieses reguladores, normatizadores e controladores (BARCHI, 2016).

Mas em relação à educação e seu enfoque científico-político, o apelo de Reclus não é solitário ou escasso. Tanto no que diz respeito às experiências anarquistas na virada do século XX (CODELLO, 2007; ANTHONY, 2011; FERRER Y GUARDIA, 2014; FAURE, 2015), quanto na elaboração teórico-conceitual das concepções anarquistas ao redor de uma educação científica que promova uma ruptura com a tradição moderna (CODELLO, 2007; ANTHONY, 2011; GALLO, 2007; TRAGTENBERG, 2012), assim como às reatualizações das perspectivas libertárias em educação e nas ciências humanas em geral (RAGO, 2001; PASSETTI, 2003;

GALLO, 2007; PASSETTI e AUGUSTO, 2008), já há uma ampla documentação e registro, inclusive em língua portuguesa, e não é nossa intenção fazer um compêndio ou uma síntese do que já foi construído. Principalmente porque já há estudos e pesquisas muito mais detalhados, minuciosos e com amplo fôlego sobre a temática.

A proposta é compreender como a ciência se torna o principal foco de uma perspectiva anarquista em educação, e como ela nos ajuda a compreender as críticas realizadas pelo pensamento libertário ao ensino universitário, em especial nas últimas décadas.

Ao realizar uma intensa escavação sobre o conceito de educação no pensamento libertário de Mikhail Bakunin (1814-1876), Silvio Gallo (2007) sugere que o pensador russo tinha uma proposta muito original ao redor da concepção científica na educação, já que, ao propor uma educação que abolisse a teologia de suas práticas cotidianas, era necessário que um escopo extremamente científico ao redor da justiça, da liberdade, da razão e do trabalho fosse promovida. No entanto, na leitura de Gallo, o pensamento de Bakunin sobre a ciência na educação estava muito inspirado pelas perspectivas de Proudhon, e era muito mais propensa a uma educação artesanal que extinguisse a divisão do trabalho, do que necessariamente estava construindo uma pedagogia científica.

A crítica de Bakunin à ciência moderna era de que em sua esfera burguesa, a ciência, em sua construção e implantação coletiva na forma de trabalho assalariado, somente ampliava a desigualdade social e econômica, visto que os trabalhadores eram exclusivamente responsáveis pela reprodução dos bens, de modo sectarizado, e sem o devido conhecimento de todo o processo produtivo. Por isso, que Bakunin, em "A instrução integral", um de seus poucos libelos exclusivos sobre educação, escrito em 1869, sugere que:

Na instrução integral, ao lado do ensino *científico* ou *teórico*, deve haver necessariamente o ensino *industrial* ou *prático*. É só assim que se formará o homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe. O ensino industrial, paralelamente ao ensino científico, dividir-se-á, como este último, em duas partes; o ensino geral, aquele que deve dar às crianças a ideia geral e o primeiro conhecimento prático de todas as indústrias, sem excetuar nenhuma, tanto

quanto a ideia de seu conjunto que constitui a civilização d ponto de vista material, a totalidade do trabalho humano; e a parte especial, dividida igualmente em grupos de indústrias mais especialmente ligadas entre si. (BAKUNIN, 2015, p. 279).

A proposta de educação em Bakunin era de que houvesse um amplo entendimento, por parte dos alunos e alunas, tanto do saber científico teórico, quanto desse conhecimento aplicado à produção, para que justamente se possibilitasse a livre escolha da atividade profissional que iria exercer na idade adulta. Isso como forma de evitar justamente o processo de alienação do valor do produto, do trabalho e da exploração na sociedade de classes que, quanto mais dividida em relação ao trabalho, mais desigual se tornaria.

No entanto, no século XIX a ciência passa por um rápido processo de descobertas, evolução e especialização, fazendo com que cada vez mais a compreensão ao redor do ensino integral, no que diz respeito ao conhecimento e sua aplicação, fosse impossibilitada, devido ao acúmulo de informações em um pequeno período. Reclus em diversos momentos entre os anos 60 e 90 do século XIX, já fazia o alerta ao redor da especialização do saber, e a crítica sobre a separação entre a Geografia Física e a Geografia Humana (RECLUS, 2015b). Nesse sentido, a observação de Gallo se faz pertinente, por causa da utopia em relação a esse "saber tudo" sugerido por Bakunin, que acaba por se tornar humanamente impossível de ser incorporado.

Por sua vez, Ferrer Y Guardia (1959-1909), em seu texto sobre a Escola Moderna de Barcelona, sugere a educação libertária muito mais como um processo de desapropriação e coletivização da ciência, do que somente uma tentativa de construção de um sujeito integral, conhecedor de todo o cosmos e de todas as formas de produção. No entanto, o educador catalão sugere que o aprendizado sempre deve ser uma constante, de forma que o coletivo e o indivíduo jamais acabem por se tornarem reféns de sociedades e Estados exploratórios e opressores.

A missão do ensino consiste em demonstrar à infância, em virtude de um método puramente científico, que quanto mais se conhecer os produtos da natureza,

suas qualidades e a maneira de utilizá-los, mais abundarão os produtos alimentícios, industriais, científicos e artísticos úteis, convenientes e necessários para a vida, e com maior felicidade e profusão sairão de nossas escolas homens e mulheres dispostos a cultivar todos os ramos do saber e da atividade, guiados pela razão e inspirados pela ciência e pela arte, que embelezarão a vida e justificarão a sociedade. (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 90)

Apesar de não podermos afirmar que tenha havido uma influência direta de Reclus sobre Ferrer y Guardia, no que diz respeito à questão do "embelezamento da vida" também como atividade científica, além de cultural, Vicente Mosquete (1995) nos apresenta, a partir de sua leitura do Boletim de 31 de março de 1902 da Escola Moderna, que existe a possibilidade de ter ocorrido uma boa inspiração pelo geógrafo francês por parte do educador anarquista catalão. Isso porque existiu, por parte de Ferrer y Guardia a Reclus, um pedido de sugestões e conselhos sobre como seria a melhor forma de se ensinar a geografia na Escola Moderna. O que obviamente foi respondido pelo francês é que eram necessárias as saídas ao campo, o desenvolvimento do conhecimento prático e contemplativo, além da constante dinâmica da práxis e do fazer-pensar.

Um dos resultados mais diretos da amizade próxima entre Reclus e Ferrer Y Guardia, foi ter feito do primeiro o francês mais lido entre geógrafos e educadores libertários ibéricos (ANTHONY, 2011). Tanto o geógrafo francês quanto o pedagogo catalão são dois dos pensadores mais importantes para se pensar e estudar as perspectivas científicas do socialismo libertário dos séculos XX e XXI. Isso ocorre devido à construção do pensamento dos dois anarquistas ao redor de uma ciência não privatizada, não promotora de divisão de classes, e não operatória de uma exploração das classes mais baixas e da natureza como carne a ser triturada. E sim, uma prática educativa colaborativa, capaz de ajudar a construir pessoas mais livres, solidárias e justas, e em cuja formação ética exista constantemente a inerente necessidade do espraiamento dessas ações individuais na política e nas tomadas de decisões coletivas.

A universidade

Apesar de nossa intenção em discutir as observações e críticas dos anarquistas à Universidade, em especial o seu contemporâneo escopo neoliberal – e por isso vamos mergulhar nessa seção no pensamento de Maurício Tragtenberg para essa empreitada – dos últimos cinquenta anos, é preciso ainda apontar que não é exclusividade do pensamento libertário atual esse tipo de análise e contestação. Mesmo apesar das diferenças nos contextos e conjunturas sociais, históricas, culturais, políticas e científicas.

As críticas à Universidade foram muito proeminentes, em especial, entre 1890 e 1910, o que acabou levando o movimento anarquista à criação das chamadas Universidades Livres na Alemanha, na Espanha, na Itália, na França, no Peru, nos Estados Unidos, em Portugal (ANTHONY, 2011), na Bélgica (RECLUS, 2015b) e no Brasil (LOPES, 2006; LAMELA, 2017). Em todas elas, havia o interesse na formação dos(as) trabalhadores(as), de modo que não somente permitissem a própria construção da autonomia e solidariedade entre os mesmos, mas principalmente que tornassem possíveis a revolução social e a construção de sociedades mais livres e justas. Essa ação só seria viável a partir da iniciativa do proletariado conscientizado e formado para promover outras relações de trabalho, e não mais aquela na qual seria única e exclusivamente utilizado como um amontoado de peças substituíveis para o serviço fabril, ou mesmo como um exército de meros peões e soldados, no jogo das sanhas e conflitos nacionalistas que pipocavam na virada do século XX.

Reclus sabia dos riscos que a ciência corria sob o jugo da exploração capitalista e da cegueira ufanista, e no discurso solene de abertura dos trabalhos do ano escolar de 1895-1896, da Universidade Nova de Bruxelas – uma das universidades livres europeias naquele período – afirmava que a especialização estreita dentro de uma área do conhecimento universitário poderia levar ao aluno e aluna correr o risco de não notar a amplitude dos fenômenos, caso não percebesse a pluralidade das “grandes ordens dos fatos” (RECLUS, 2015b, p. 31). Não que fosse possível saber tudo, mas que a especialidade na qual o(a) aluno(a) mergulhasse não o caracterizasse como um defensor ferrenho de uma única perspectiva ou saber científico, e o tornasse alienado dos outros campos do saber.

E nesse sentido também que Reclus reclamava da criação, nos bancos universitários, das “ciências nacionais”, e conseqüentemente, das geografias – no seu caso específico – que fossem especificamente francesas, alemãs, belgas, britânicas ou italianas. Talvez por isso que Reclus tivesse sido relegado ao segundo plano na geografia francesa (ANDRADE, 1985), já que ao invés de construir uma ciência nacionalista que defendesse os interesses do território, como fez Vidal de La Blache e sua ampla argumentação ao redor do pertencimento da Alsácia-Lorena à França e não à Alemanha, após a Guerra Franco-Prussiana de 1870, no clássico “França de Leste”. Para Reclus, que só viria a ser resgatado pela geografia crítica dos anos 70, as fronteiras tornam-se obstáculos para a construção de uma ciência livre e realmente efetiva:

Não há nem Alpes, nem Pirineus, nem Balcãs, nem Vístula, nem Reno para transformar a verdade deste lado em erro do lado de lá. É em perfeita comunhão fraterna que os cientistas, separados por montanhas, rios ou mar têm de julgar o valor de uma hipótese ou de uma teoria; a nacionalidade de um inventor nada acrescenta ao valor de sua descoberta e não lhe retira nada. E, por sinal, como dar uma marca nacional ao que, por essência, é de origem infinitamente múltipla ao produto de uma colaboração universal de todas as nações e de todos os tempos?

Foi justamente com uma perspectiva anticlerical, antiestatal e anticapitalista que o pensamento socialista libertário passa a pensar o papel da Universidade ao final do século XIX. Uma instituição que fosse livre dos dogmas religiosos, que não fosse utilizada para os interesses dos grupos que tomassem de assalto os escalões de poder dos Estados, e também que não fosse submissa a uma especialização do saber, que tornasse a Universidade única e exclusivamente como formadora de mão-de-obra especializada e sectarizada para o mercado.

Nesse sentido, quem realizou, desde os anos 70, uma crítica muito feroz e radical à burocratização das instituições estatais e privadas e, conseqüentemente, ao papel da Universidade como mantenedora e propagadora de uma ideologia excludente, exploratória e opressora, foi o pensador libertário brasileiro Maurício

Tragtenberg (1929-1998). A atualidade do seu pensamento é muito notável, especialmente se nós considerarmos as condições atuais do recrudescimento dos fascismos institucionais e cotidianos atrelados à perspectiva financista e predatória do capitalismo neoliberal. Ainda mais em um momento de pandemia na qual estão morrendo mais de 3000 pessoas por dia, mas cujo número de bilionários ao redor do mundo recebe um acréscimo de 600 privilegiados ao ano².

Ao analisar o papel das universidades brasileiras, estatais e privadas, entre os anos de chumbo da ditadura civil-militar (1964-1985), e durante a redemocratização, até o ano de sua morte, em 1998, Tragtenberg denunciou o papel excludente, discriminatório, vigilante e punitivo das instituições de ensino superior brasileiras, em diversos momentos. E aqui, quero dar destaque somente a alguns pontos, os quais, em especial, observam o quanto a formação de profissionais e a própria pesquisa acadêmica acabaram sendo afetadas pelo uso das universidades pelos agentes de poder, como espaços de garantias e ampliação de privilégios para quem se submete aos anseios institucionais.

Algumas dessas análises e perspectivas ácidas de Tragtenberg à universidade brasileira apareceram na coletânea "Sobre Educação, Política e Sindicalismo" (TRAGTENBERG, 1982), onde estão diversos artigos, entrevistas e participações em eventos. Em um desses artigos, chamado "Os caminhos da democratização da Universidade"³, ele dispara já de cara que a mesma não passa de uma formadora de "Recursos Humanos" para a burocracia de empresas e do Estado:

É uma fábrica que ao mesmo tempo produz um núcleo de intelectuais ligados às prebendas burocráticas da classe dominante e cria um novo exército intelectual de reserva, uma camada intelectual proletaróide similar às massas subempregadas do sistema. A Universidade não pode ser vista no âmbito da ótica funcionalista de Althusser ou Bordieu, como formadora de ideias e pessoas a 'serviço de', mas como parte de uma rede complexa de interações entre os distintos mecanismos da superestrutura (instituições e ideologias, Sistema

² <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/04/06/jeff-bezos-e-a-pessoa-mais-rica-do-mundo-pelo-4-ano-veja-lista.htm>. Acesso em 06.04.2021.

³ Publicado anteriormente na Folha de S. Paulo em 19 de outubro de 1980, ou seja, nos anos finais da ditadura.

político e realidade cultural (TRAGTENBERG, 1982, p. 71)

Afirma que a Universidade, longe de ser considerada uma instituição à parte ou uma redoma – apesar de afirmar, em outro momento, que os professores e pesquisadores muitas vezes a consideram como tal (TRAGTENBERG, 2012) – onde não haja relação com a realidade, na verdade precisa ser entendida como um ensaio do espaço social onde há toda uma estrutura autoritária na qual se exercem princípios de ordem e poder. E nesse sentido, é possível entender que se há uma abertura democrática na sociedade, a universidade se torna mais democrática. Se há um recrudescimento autoritário, a própria Universidade reproduz essas relações.

Não que necessariamente elas se tornem amplamente democráticas, participativas e acessíveis. Se por um lado, por exemplo, a acessibilidade ao ensino superior no Brasil cresceu nos últimos vinte anos – se excluirmos a questão pandêmica e a crise econômica consequente – devido aos programas de financiamento como o Fies, de bolsas integrais e/ou parciais como o Prouni, e a ampliação das vagas na universidade pública com o advento das cotas e do próprio ENEM/SISU, por outro lado a própria disparidade na estrutura, qualidade e condição das universidades acabou por criar outro tipo de degrau formativo (PACHECO, 2019) e, conseqüentemente, socioeconômico.

Enquanto as instituições públicas acabam por formar pesquisadores com acesso às principais bolsas de pesquisa, muitos dos formadores de opinião nos principais canais comunicativos, além dos gestores e funcionários especializados das grandes empresas privadas e estatais, as instituições privadas, em larga escala, formam a mão-de-obra especializada que trabalhará nos escalões mais baixos das grandes empresas e dos pequenos e médios empreendimentos. Além disso, as instituições privadas, por terem um conselho de tomadas de decisões intensamente centralizado – com exceção de algumas comunitárias – não permitem a participação intensa da comunidade escolar e/ou universitária, se caracterizando especificamente como unidades prestadoras de serviço e fornecedoras de diplomas.

É nesse sentido que Tragtenberg tece, já no início dos anos 80⁴, diversas críticas a algumas instituições de Ensino Superior, as chamando de “Escola do Regime”, que ao se dirigir a um público de “reprodutores e consumidores de cultura” (TRAGTENBERG, 1982, p. 86), acabam por distorcer as perspectivas científicas e formadoras das universidades, as transformando em espaços de ampla punição e vigilância. No entanto, não é só de exercício de controle e dominação que são feitas as instituições, as quais, justamente por refletirem a sociedade, acabam por carregar nelas a mesma contradição presente no coletivo externo:

Agora, na medida em que a universidade reflete contradições, existem intelectuais críticos e intelectuais fascistas na universidade. A questão da universidade e si, a questão do pensamento crítico na universidade, não se resolve internamente e sim, no plano político maior, no plano das relações de poder. Se no todo social há espaço para as contradições aparecerem, se o operário tem o direito de fazer greve, se ele tem o direito de organizar o seu sindicato independentemente da democracia do Estado e da política, então na universidade há espaço para a luta. (TRAGTENBERG, 2012, 206).

A preocupação na qual a universidade não seja mais do que outro espaço de legitimação e fortalecimento do capital e das estruturas de manutenção dos poderes exercidos, ao permitir que as relações autoritárias e predatórias de poder avancem sem resistência, está na questão de que sem a liberdade de pensamento, de fala e de criatividade – não a criatividade dos discursos neoliberais contemporâneos, carregados de empreendedorismos e *coaching*, mas de surgimento de novas formas de experimentação na ciência e no saber – a universidade se mantenha única e exclusivamente refém da lógica reprodutivista e exploratória do capital.

Por isso a enfática fala de Tragtenberg (2012) ao redor da autogestão acadêmica e da mudança radical da prática avaliativa, classificatória, hierarquizante, excludente, policialesca e punitiva. No entanto, afirma que só a mudança de postura em toda a sociedade, através de educação e luta, pode bloquear a intensa

⁴ O texto “FMU: a Escola do Regime”, publicado na revista Educação & Sociedade em março de 1981, foi republicado em Tragtenberg (1982), e consistia de uma resenha do livro *A empresa cultural*, de Carlos Benedito Martins.

burocratização – que por sua vez, é ideológica, de acordo com o próprio Tragtenberg (1974) em outro momento – que também sufoca o livre exercício da educação e da pesquisa universitária. Autogestão que será capaz de permitir às classes baixas e ao proletariado construir ciência e consumir o próprio conhecimento que é produzido, em suas instituições autônomas (TRAGTENBERG, 1980).

E quando Tragtenberg se refere a proletariado, também pensa em professores e cientistas de instituições universitárias, os quais, muitas vezes, ao não se aliarem aos regimes e suas escolas, podem passar por processos inquisitoriais burocráticos que, ao custo do não alinhamento – no período ditatorial, mas que muitas vezes acabam por se estender na República Nova – acabam por se tornar párias dentro das próprias instituições, sendo exonerados ou sendo levados a saírem por conta própria. Ou se submetem a serem professores “cães de guarda” (TRAGTENBERG, 1982), ou não haverá espaço para os mesmos.

No entanto, Tragtenberg também trouxe em seus relatos, as boas experiências de gestões autônomas entre pesquisadores e educadores. Foi o caso da COOCIÊNCIA, a Cooperativa de Trabalho Técnico Científico de Belo Horizonte, a qual, de acordo com Tragtenberg (2012), formada por pesquisadores e pesquisadoras que, expulsos(as) de suas instituições de origem – em especial, universidades particulares em colapso financeiro ou cujos funcionamentos sempre obedecem e se submetem aos fascismos internos e externos – e que nessa experiência se relacionavam de forma horizontal, sem o risco de serem vigiados por “colegas”, denunciados e punidos pelo posicionamento sociopolítico ou por terem “extrema competência” (TRAGTENBERG, 2012).

Universidades livres e ensino popular

No sentido da autogestão universitária e do ensino popular no pensamento anarquista contemporâneo talvez o principal nome seja o do professor francês Michel Onfray. Filósofo e fundador da Universidade Livre de Caen em 2002, Onfray vêm se dedicando a construir uma perspectiva filosófica que não se paute em produzir “pensadores” que sejam funcionários burocratas da filosofia, que a utilizam

somente para garantir ao capital os gestores prudentes e não incômodos ao pensamento (ONFRAY, 2008B).

Seus textos ao redor da ateologia e da construção de "contra-histórias" da filosofia buscam desenvolver uma perspectiva rebelde que não esteja pautada somente na recusa da obediência às cartilhas dogmáticas do pensamento ocidental, mas também que tragam à tona os pensamentos que foram tratados como vencidos, e foram marginalizados na história. A historiografia filosófica, para ele, é uma arte de guerra para combater o pensamento mágico reinante até hoje nas academias (ONFRAY, 2008a). Nos seis volumes publicados no Brasil ao redor da contra-história da filosofia, entre outros textos, Onfray trata dos filósofos cínicos, dos cirenaicos, de Epicuro, de cristãos hedonistas, de barrocos libertinos, de Spinoza, de Thoreau, entre outros diversos pensadores não protagonistas nos cânones filosóficos, por seus escritos não atenderem a uma filosofia identitária, metafísica, transcendente, mas por serem materialistas, imanentes, propositores da diferença.

Apesar do seu alinhamento à crítica que Nietzsche faz aos anarquistas novecentistas, no que diz respeito à "moral de rebanho" dos mesmos (ONFRAY, 2001), o filósofo francês é um defensor de uma atualização do pensamento libertário, ao mesmo tempo em que realiza um enorme esforço para constituir-lo, o mais distante possível, de algo que se aproxime de um "cristianismo laico", ou uma forma de condutividade obrigatória e homogênea. Para isso, dialoga com os movimentos sociais, pensadores e artistas do século XX, que ao atualizarem as estratégias de combate às práticas normalizadoras e cristalizadoras da vida e dos modos de ser promovidas pelo capital, pelos totalitarismos e pelas práticas disciplinantes e controladoras dos indivíduos, dão ao livre pensar do século XXI diversas estratégias de combate à barbárie e às violências institucionais.

Uma dessas formas de impedir o avanço dos fascismos contemporâneos sobre a existência é a possibilidade de frequentar um espaço de livre pensamento, que é justamente a Universidade Popular, livre e autônoma. Onfray sugere que um dos trabalhos do filósofo e do pedagogo-educador, é justamente cultivar a potência interrogativa daquilo que chama de subjetividade infantil (ONFRAY, 2008b), ou seja, aquela abertura curiosa e aberta ao mundo, sem os preconceitos e imagens do pensamento preconcebidas e já constituídas pelas cátedras e cadeiras acadêmicas.

Não que estas não importem ou não devam ser desbravadas ou compreendidas. Mas pelo contrário, que precisam ser intensamente estudadas, mas como saberes a serem atravessados e conectados a conhecimentos outros.

Onfray pensa a prática pedagógica mais como um exercício de caminhadas e conversas epicuristas em um jardim sem paredes – literais ou metafóricas, já que Onfray se alinha a Deleuze na ideia do jardim de Epicuro como um personagem conceitual (ONFRAY, 2008b) – no qual comer e beber bem, respirar adequadamente, em um espaço repleto de ar puro, sombras de palmeiras e pureza da água são elementos intimamente associados ao exercício do pensar e criar saberes, conhecimentos e conceitos. Práticas que são possíveis somente em um espaço que se assemelhe à *scholé* grega, no qual o ócio não seja submetido à lógica do entretenimento e do consumo, mas como uma dinâmica no tempo dedicado à livre curiosidade e à prática educativa não bloqueada pelo tempo da fábrica, do relógio, da separação intransigente dos saberes e da lógica mercantil do capital (LAROSSA, 2018)

Na Universidade livre e popular, o que se sugere para Onfray, nesse sentido, é a recusa da produção de sujeitos para o Estado, a Nação, a República, a empresa ou mesmo para aquilo que Foucault considerou em um determinado como a invenção chamada sociedade civil. A proposta é a construção de indivíduos autônomos, livres e, que nessa negativa às normatividades institucionais e/ou coletivas, se mantenham em pé (ONFRAY, 2008b). Sobre a questão da individualidade e da coletividade, como enfoques dessa universidade popular, Onfray argumenta que:

Em *Contrafuegos*, Pierre Bourdieu hacía un llamamiento al advenimiento de intelectuales coletivos. La Universidad popular hace de esto una posible ilustración. Se trata de que puedan conocerse individuos que se enriquezcan mutuamente em sus diferencias y em sus divergências, pero que, también, se completen desde el punto de vista de los contenidos. El individualismo – la creencias según la qual sólo existen individuos y las relaciones que éstos mantienen – no es el egoísmo. Cualquier contrato passado entre mónadas fabrica redes activas para pensar de outra manera, diferente. No mejor que estando solo, sino de um modo inédito. La Universidad clásica funciona sobre

la base de la cátedra y no genera simetria, diálogo e interacción com los estudiantes. No se trata de liberar um espaço em el que se pueda criticar, examinar juntos el contenido de uma classe. (ONFRAY, 2008b, p. 149)

Ao explicar a dinâmica da Universidade Livre de Caen, e confrontá-la com o exercício clássico das aulas e das instituições clássicas, Onfray sugere que longe de criar corpos submissos ao ensejo coletivo, à utilização para a exploração e à defesa dos territórios e ou interesses nacionais, os objetivos do ensino popular são justamente fortalecer o indivíduo, tanto promovendo um cultivo amplo de sua subjetividade e autonomia, quanto da compreensão do outro como um sujeito livre, autônomo e única e exclusivamente senhor de si. O outro, em sua diferença, é alguém com quem se pode aprender e se alinhar política e socialmente em momentos de necessidade e emergência, mas nunca criar uma relação de dependência doentia ou identidade.

A universidade aberta e popular não está para atender aos interesses corporativistas de formação de mão de obra especializada, ou da ciência de Estado na construção de saberes institucionalizados e constituídos como os únicos legítimos e inquestionáveis, criadores de altares do conhecimento no qual a própria prática da pesquisa é submissa a um autoritarismo microfascista que Tragtenberg tanto criticou. Muito menos foi elaborada e pensada para fortalecer o discurso gregário de identitarismos nacionais, religiosos, hereditários e empresariais.

Sua proposta é inversa. É justamente para a constituição de seres humanos autônomos e livres, e de coletividades com interesses e ações em comum, cujo vínculo, atualizando o discurso anarquista clássico, é de mutualidade, solidariedade e criação de novas formas de existência, naquilo que Onfray (2008b) traz de Deleuze como a única saída possível, ou seja, o devir revolucionário dos indivíduos, cujas associações com outros sujeitos livres é para a organização de resistências moleculares, menores, nômades e libertárias.

A Universidade Popular de Caen, sob o trabalho desenvolvido por Onfray, a partir de suas perspectivas libertárias, antifascistas e antiautoritárias, é combativas às burocratizações, avaliações, punições, expulsões e vigilâncias, entre outros assédios barbáricos denunciados pelo pensamento libertário, ao promover uma

intensa recusa da prática canônica das universidades clássicas, sem necessariamente refutá-las, mas contestá-las de modo radical e até irascível.

Além de ser um herdeiro das Universidades Populares da virada do século XX, por sugerir novas formas de ações educativas, filosóficas e políticas e, conseqüentemente, outros modos de existência, o ensino popular presente em Caen carrega e atualiza as críticas que os pensadores anarquistas, no decorrer dos dois últimos séculos, fizeram tanto à institucionalização da ciência, quanto à clausura exclusiva da mesma nas Universidades, quando não muito nas empresas que tornaram as primeiras como meros apêndices produtivos.

O ensino popular: por universidades, sociedades e indivíduos outros(as)

As críticas dos socialistas libertários clássicos e contemporâneos são muito ácidas e intensas tanto ao uso mercenário e banal da ciência na Universidade, quanto à utilização subserviente e serviçal desta última pelo capital e pelo Estado. Ao analisar a divisão do conhecimento científico, e desconfiar a que e para quem serviria a separação dos saberes, os anarquistas clássicos, em especial Reclus, percebiam o risco da alienação, dentro da própria ciência, que essa situação poderia ocasionar. A discussão feita por esses pensadores enfatizava que a restrita especialização do saber poderia vir a impedir o diálogo entre os saberes, impedindo não somente uma compreensão mais ampla dos fenômenos, dos acontecimentos e das dinâmicas do mundo, mas também promovendo a hierarquização e as situações de autoritarismo dentro das próprias ciências.

Os e as anarquistas passaram a divulgar suas desconfianças ao redor da prática científica e educativa nas universidades, ao perceber o quanto as mesmas, em seus processos burocráticos – a serviço de um exercício ideológico, como sugeria Tragtenberg, ou sob a tutela de uma lógica neoliberal meritocrática e excludente, como sugerem as críticas libertárias contemporâneas – e quase que serviçais ao Estado e ao capital, não promoviam uma troca dialógica de saberes e uma prática de livre pensamento, mas a garantia da reprodução de uma pouco custosa mão de obra especializada e uma quase inesgotável fonte de acúmulo de riquezas, graças às quinquilharias tecnológicas e serviços “obrigatoriamente

necessários” que são produzidas(os) nesse espaço. As quais não necessariamente para atender ao básico da vida humana, mas para criar infinitas práticas de consumo.

O julgamento realizado por esses pensadores e pensadoras sobre a instituição universitária, longe de propagar uma ideia de inutilidade ou de inimizade, requerem sim uma inversão de suas práticas, de forma que a participação popular, coletiva e irrestrita substitua o exclusivismo, o elitismo e a segregação presentes ali. Para isso, é preciso que seus educadores e pesquisadores não somente percebam-se o quanto são exclusivamente proletários e servos na instituição – o que muitos percebem, mas a falta de uma força coletiva impede mudanças radicais e, em muitos casos, o próprio debate – e não como donos do espaço, mas também como reféns de uma dinâmica autoritária, manipuladora e cada vez mais exploratória.

Obvio que a análise libertária não generaliza ou uniformiza as práticas nestas instituições. Tragtenberg alertou que a Universidade reproduz as contradições da sociedade, e se estabelece também como espaço de luta, onde não há somente o processo alienante de formação de “peões de luxo”, mas também de pesquisadores, profissionais e educadores críticos e responsáveis para com os campos de saber nos quais estão inseridos, com a sociedade e com o trabalho coletivo de construção de bem-estar, justiça e solidariedade.

A autogestão que Tragtenberg sugeria para que a universidade fosse capaz de dar conta de sua responsabilidade para com a pesquisa, o ensino, a extensão, a formação de cientistas, pensadores, profissionais e educadores, de um modo democrático e livre, se aproxima tanto das experiências das Universidades Populares brasileiras, latinas e europeias entre o final do século XIX e o início do século XX, quanto, e principalmente, da experiência proposta e construída por Michel Onfray, em Caen. Na qual, longe de única e exclusivamente refutar ou desconsiderar o que foi e é produzido pelas universidades clássicas, sugere na realidade uma ampliação e enaltecimento dos saberes até então tido como vencidos, a partir das trocas e dos diálogos entre os mesmos.

A crítica anarquista ao modelo de universidade atrelada ao Estado, ao capitalismo e aos demais exercícios hegemônicos de poder, não se pauta somente pela condenação de práticas que fazem das instituições algo parecido com que Althusser sugeria como aparelho ideológico de Estado – dado as devidas proporções

conceituais e filosóficas, além dos contextos históricos e políticos – mas também propôs uma série de alternativas e outras formas de produzir ciência, formar profissionais para o trabalho coletivo, propor aos indivíduos outros modos de garantir a autonomia e a potência da singularidade do ser, além de ampliar as perspectivas de construção de sociedades mais comunais e solidárias.

Ao propor universidades outras, o pensamento libertário sugere possibilidades e alternativas de transformação e construção de sociedades, coletividades, indivíduos e singularidades, de forma que a academia não se paute mais na reprodução dos anseios contemporâneos do neoliberalismo e dos crescentes autoritarismos fascistas, de manter as hierarquizações, submissões, opressões, exclusões e explorações que garantem a acumulação de riquezas e os exercícios de poder. Mas sim, que as Universidades se garantam como espaços de construção livre, coletiva, participativa e comum da ciência e do saber.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. *Élisée Reclus*. São Paulo: Ática. 1985.

ANTHONY, Michel. *Os Microcosmos: Experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: "utopedagogias"*. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão e Arte Editora: Editora Imaginário, 2011.

BARCHI, Rodrigo. Educação ambiental e (eco)governamentalidade. *Ciência & Educação*. Bauru: Unesp, v. 22, n. 3, 2016.

BAKUNIN, Mikhail. *Obras Escolhidas*. Org. e trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário: Editora Hedra, 2015.

CODELLO, Francesco. *"A Boa Educação": Experiências Libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill: Volume 1*. Trad. Silene Cardoso. Imaginário: Ícone, 2007.

CREAGH, Ronald. Reclus, ou a grande narrativa da Terra. In: RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas e outros escritos*. Tradução e organização de textos: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Intermezzo; Edusp, 2015b.

FAURE, Sebastian. *A colmeia: Uma experiência pedagógica*. Trad. Antonio B. Canellas. 2ª ed. Biblioteca Terra Livre, 2015.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna* (Póstuma explicação e alcance do ensino racionalista). Trad. Camilo Alvares. Biblioteca Terra Livre, 2014.

FERRETTI, Federico. Evolução e revolução: os geógrafos anarquistas Elisée Reclus e Pêtr Kropotkin e sua relação com a ciência moderna, séculos XIX e XX. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 553-568, jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702018000200553&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 mar. 2021. Epub 10-Maio-2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702018005000001>.

GALLO, Silvio. *Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação*. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LAMELA, Eduardo Carracelas. Da instrução dos trabalhadores à revolução Social – a formação da Universidade Popular de Ensino Livre no Rio de Janeiro em 1904. (Dissertação de Mestrado em História). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.

LAROSSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEAL, Pablo Campos. Anarquia, Ecologia e Veganismo: Contribuições de Elisée Reclus para uma Visão Bioética do Espaço. *Colóquio Internacional: Élisée Reclus e a Geografia do Novo Mundo*. 6 a 10 de dezembro de 2011. Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://reclusmundusnovus.wordpress.com/memorias/> Acesso em 27 mar. 2021.

LOPES, Milton. A Universidade Popular: Experiência Educacional Anarquista no Rio de Janeiro. In: DEMINICIS, Rafael; AARÃO, Daniel (orgs.). *História do Anarquismo no Brasil (volume 1)*. Niterói: EdUFF: Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

ONFRAY, Michel. *A política do rebelde: tratado de resistência e insubmissão*. Trad. Mauro Pinheiro. São Paulo: Rocco, 2001.

ONFRAY, Michel. *Contra-história da filosofia 1: as sabedorias antigas*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

ONFRAY, Michel. *La comunidad filosófica: Manifiesto por una Universidad popular*. Trad. Antonia García Castro. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008b.

PACHECO, João Alves. *Políticas de acesso à Educação Superior no Brasil: contradições da expansão nos Governos Lula*. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

PASSETTI, Edson. *Anarquismos e Sociedade de Controle*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação).

PELLETIER, Phillipe. A grande cidade entre barbárie e civilização em Élisée Reclus. In: RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas e outros escritos*. Tradução e organização de textos: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Intermezzo; Edusp, 2015b.

RAGO, Margareth. *Entre a história e a liberdade*: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

RECLUS, Élisée. *História de um riacho*. São Paulo: Intermezzo, 2015a.

RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas e outros escritos*. Tradução e organização de textos: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Intermezzo; Edusp, 2015b.

SILVA, Doris Accioly e; MARRACH, Sonia Alem. *Maurício Tragtenberg – Uma vida para as Ciências Humanas*. São Paulo: Fapesp: Editora Unesp, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1974. (Coleção Ensaios, 9)

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. In: PRADO JR., Bento; TRAGTENBERG, Maurício; CHAUÍ, Marilena de Souza; ROMANO, Roberto. *Descaminhos da Educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea: Série Teoria e Prática Sociais)

TRAGTENBERG, Maurício. *A falência da política*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. (Coleção Maurício Tragtenberg)

TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e burocracia*. São Paulo: Editora Unesp, 2012. (Coleção Maurício Tragtenberg)

VICENTE MOSQUETE, Maria Teresa. La aportacion de la geografia al pensamiento anarquista: Élisée Reclus y España. In: HOFFMANN, Bert; JOAN I TOUS, Pere; TIETZ, Manfred (eds.). *El anarquismo español y sus tradiciones culturales*. Madrid: Vervuert: Iberoamericana, 1995.

7. ESBOZO DE UNA ARQUEOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD Y UNA REFLEXIÓN FILOSÓFICO-SOCIAL SOBRE SU FUTURO



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-07>

*Fabián Ludueña Romandini*¹

El destino de la Revolución se ha ido apagando a lo largo del siglo XX y, en el alba del siglo XXI, la idea pertenece, según casi todas las opiniones doctas o espontáneas, al mundo de los anticuarios políticos: su lugar es el museo y el olvido. No quita, sin embargo, que los efectos del paradigma de toda Revolución, la francesa, se sientan todavía en el suelo jurídico contemporáneo. Aún así, nadie reconoce ya las filiaciones e incluso cuando son señaladas, se las recibe con incomodidad (baste pensar, simplemente, en la polémica que existe hoy, en los ámbitos más diversos y con mayor o menor justificación, acerca del divergente concepto de "laicidad").

Con todo, la suerte de la Revolución como paradigma fue tempranamente sellada (antes, incluso, que otros acontecimientos posteriores quisieran reivindicar, nuevamente para sí, durante los siglos XIX y XX, ese nombre). En un texto apócrifo de Napoleón –probablemente pergeñado en el círculo de Madame de Staël– pero donde la congenialidad con el personaje es tan lograda que siempre se ha reconocido su carácter profundamente bonapartista, el gran teorema que habría de presidir el futuro político es enunciado sin ambages: "después del desorden de la Revolución era necesario restablecer el orden, porque este es el síntoma de la fuerza y la duración".²

¹ Filósofo, Doctor y magíster por la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de París, Francia. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto de Investigaciones "Gino Germani" de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es profesor titular concursado de Filosofía en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE). Autor de varios libros, dentre ellos: *H.P. Lovecraft. The disjunction in Being* (2014); *Principios de Espectrología* (2016), *La ascensión de Atlas. Glosas sobre Aby Warburg* (2017); *Arcana Imperii. Tratado metafísico-político* (2018); *Summa Cosmologiae. Breve tratado (político) de inmortalidad* (2020) y *Filosofía Primera. Tratado de ucronía post-metafísica* (2021). E-mail: fabianludueña@hotmail.com.

² BONAPARTE, 1821, p. 81.

Ciertamente, erigir un nuevo dominio de semejante magnitud, implicó una revisión y una refundación de todos los saberes pues, luego del desorden intelectual de la Revolución, estos fueron llamados a ponerse al servicio del nuevo orden. Finalmente, "por vocación, por interés, por opinión" no existe mejor aliado del orden que el "sistema imperial".³ La lección fue bien escuchada y encontró sus mejores frutos en la democracia capitalista cuyos límites ahora la Humanidad está abandonando con paso decidido.

Durante cierto tiempo, ha podido asociarse, no sin razón, las ideas revolucionarias al desarrollo polimorfo del así llamado humanismo que, desde el Renacimiento en adelante, fue abriéndose paso en la configuración de los órdenes de los saberes científicos y filológico-históricos. A partir de la Primera Modernidad, en efecto, tiene lugar una serie de superposiciones que no llegan nunca a resolverse en una identificación absoluta: el filósofo con el humanista, este último con el universitario y todos, en el vértice del siglo XX, con el revolucionario. Esos anudamientos, ciertamente, han sido cuidadosamente desgajados, por el orden del mundo, hasta quedar reducidos a una sombra en la que ya nadie osa reconocerse.

Las razones de este devenir se hallan, de hecho, en la figura de partida. Resulta hoy un lugar común (aunque, por otra parte, perfectamente comprensible) escuchar el lamento de los universitarios de las Humanidades respecto de la supuesta novedad que reciben, de parte de todos los poderes, cuando éstos los declaran prescindibles. Sin embargo, nunca fue distinta la situación de los humanistas desde su alba renacentista. Baste recordar cómo Cristoforo Landino, hacia 1475, se vio obligado a aplicar todos los recursos de su retórica para la defensa del quehacer propio del humanista, esto es, la vida contemplativa. Este género de vida, cabe aclararlo, no está disociado de la vida activa sino que, al contrario, reflexiona sobre los principios que la rigen y sus interrelaciones son incesantes.

Con todo, ¿qué ocurre si debemos imaginar una ciudad ideal? Landino se apresura a señalar que la misma se vería rápidamente poblada de legisladores, consejeros, oradores, médicos, juristas y soldados pero también de arquitectos, escultores, pintores, herreros y carpinteros. Con todo, será inevitable que aparezca,

³ BONAPARTE, 1821, p. 82.

en algún momento, el humanista, cuya condición de posibilidad es dedicarse al ocio (*otium*) que se define como quien puede estar "solo en la biblioteca, sin unirse a ningún grupo, que no saluda a ninguno, que no provee ninguna actividad ni pública ni privada (*neque privatim neque publice operam praestet*)".⁴

Un ser de esta naturaleza, pensarán los miembros de la ciudad, "no puede contarse entre los hombres", de hecho, se trata de un "zángano perezoso (*ignavum fucum*)" que no hace otra cosa que aprovecharse de la "miel de los otros (*alliena mella*)".⁵ En suma, desde el punto de vista de la administración de la ciudad, el humanista no encuentra su lugar en el género humano, corroe la distinción política originaria entre vida pública y privada, dilapida los recursos y, en suma, parasita la vida comunitaria. Ante semejante exposición, cabe pensar que, con el correr de la Modernidad hasta nuestros días, los argumentos esenciales en contra de los humanistas no han asumido ningún nuevo tenor.

Lo que ha mutado, contrariamente, es la capacidad, cada vez más disminuida, de los humanistas para entablar la defensa de sus existencias y de sus obras. Los argumentos de Landino, pausados y refinados hasta la aguda sutileza, se resumen, finalmente, en el vértice de la máxima ambición: los humanistas (y hoy diríamos los universitarios) encuentran su justificación en el hecho de que son los únicos, entre todos los hombres, que se dedican a la "investigación de las cosas supremas (*supremarum rerum investigationem*)".⁶ La medida de la tragedia contemporánea puede comprenderse rápidamente al admitir que ningún universitario humanístico de hoy daría probablemente su asentimiento a la justificación de Landino.

Desde luego, no tanto por el hecho de que descrea de la sinonimia entre "cosas supremas" y "cosas divinas" en la que colocaba sus esmeros Landino, sino, más precisamente, porque ya no reconoce ninguna "cosa suprema", de cualquier especie. Con la excepción, por supuesto, del supremo objetivo de la administración de todas las cosas y del bien de la comunidad pública (versión severamente atenuada de la otrora denominada "vida activa" pero que, hoy con esa denominación, se revela ya como una meta demasiado elevada y, por ende, poco creíble para que un humanista

⁴ LANDINO, 1952, p. 758.

⁵ LANDINO, 1952, p. 758.

⁶ LANDINO, 1952, p. 779.

podiera alcanzarla). Así, habiendo renunciado al concepto de ambición suprema, habiendo denunciado las vanidades del saber, al humanista contemporáneo, es decir, al universitario de las disciplinas humanísticas, no le queda otro camino que medirse con un creciente peligro de extinción.

En pocos siglos se pudo pasar de afrontar mediante el orgullo el peligro perenne de la inutilidad de las Humanidades (y, por ende, su carácter subversivo) a la humillación de la vida segregada. Desde luego, las capitulaciones se fueron sucediendo una tras otra: primero, el abandono de las “cosas supremas”, luego, el descrédito de los “sueños de la Revolución” que, en buena medida, habían ambicionado para sí aquél carácter supremo (bajo los innegables rigores, por supuesto, de las diversas ciencias de la revuelta que supieron proliferar en el siglo XX); en el medio, un breve pero fulgurante pasaje por la creencia en “el uso de los placeres” como forma inagotable de revuelta (Foucault atestigua el movimiento crítico). Finalmente, la aceptación última de la propia superfluidad y la humillación coronada en las evaluaciones que transforman las obras en objetos que pueden ser sometidos a las reglas del discreto y sus leyes algorítmicas.

El orden del mundo no necesitó más que atacar la piedra de toque de todo el edificio humanista: el *otium*. Al día de hoy, ya se ha entonado la oda fúnebre al humanista y el profesor universitario es, únicamente, un laborioso trabajador de bajo ingresos (para usar los términos de Landino, de zángano ha pasado a ser una disciplinada abeja). Las Humanidades, en cuanto tales, sólo persisten en el nombre y no es insensato preguntarse hasta cuándo la comunidad activa de los ciudadanos globales tolerará la mera existencia de ese nombre y no lanzará una calumnia definitiva sobre quien ose pronunciarlo. ¿Y la filosofía? Sobre ella no está dicha aún la última palabra, sobre todo, porque afortunadamente no necesita de los filósofos para subsistir.

No resulta ocioso preguntarse, en este contexto, si el Universal político de la Revolución tuvo, acaso, su correlato en la transformación del espacio planetario en el referente de una metafísica de la medida cuyas consecuencias serían impredecibles:

Dada la importancia ideológica de la categoría de lo “universal”, durante todo el período revolucionario, podemos pensar que este aspecto ha jugado en favor de la elección del metro terrestre. Haciendo caso omiso de la forma ligeramente elipsoidal de la tierra y corrigiendo las particularidades locales del relieve [...] la diezmillonésima parte del cuarto del meridiano terrestre podía ser considerado como un universal terrestre, casi independiente de la latitud y del lugar.⁷

Concomitante con la idea de ley universal y, por ende, de derechos universales, la ley de Kant pudo aliarse con el espacio de la homogeneidad planetaria. La Revolución pudo fundar así una especialidad acorde con los presupuestos filosóficos de los *Derechos del Hombre y del Ciudadano*. El Universal jurídico tendría su perfecto correlato y sustento en la Medida de un mundo reunido bajo el imperio del Uno mensurable.

Aún así, la amenaza de lo discreto ya corroía al Universal moderno desde sus mismos inicios socavando, inadvertidamente en ese entonces, sus propios fundamentos y animando un proyecto aún más ambicioso: la transformación de las pasiones humanas en objeto de captación calculante con la intención, finalmente, de desarrollar un dominio pleno sobre la vida que había alimentado a la política en cuanto tal desde su alba occidental. Se abrían así las *portae inferi* para aplicar el cálculo de probabilidades a las ciencias morales y políticas dado que “las pasiones y los intereses particulares”⁸ deben ser reducidos al mínimo en vista de la obtención de resultados que el cálculo pueda avalar.

De este modo, el sistema de elecciones y los procedimientos de la Asamblea se podrían tornar libres de toda coacción del deseo. El número garantizaría la igualdad. En este sentido, los sueños, las visiones de los sonámbulos, las ilusiones, en definitiva, lo que en otro sitio hemos llamado la “espectrología”, en el marco del cálculo universal de la igualdad, no pueden sino ser un “desorden del *sensorium*”⁹ donde la imaginación es tomada en el mismo rango que una percepción viva. La metafísica encuentra aquí su punto de expulsión de la mecánica universal. En cierta

⁷ PORTE, 1988, p. 66.

⁸ LAPLACE, 1840, p.157.

⁹ LAPLACE, 1840, p. 228.

forma, la plenitud histórica de la era del humanismo significó también el alumbramiento de su propio desfallecimiento. El mundo estaba pronto para la llegada de los profetas que anunciarían el advenimiento de los seres hablantes del mundo actual: Stirner y Nietzsche, los primeros.

Podrían conjeturarse varias circunstancias históricas dentro de la cronología de los tiempos postreros de las Humanidades, más precisamente cuando estas últimas se hacen modernas y se produce la emergencia del filósofo (y, más generalmente, del intelectual) con la aspiración de incidir, de modo eficaz, sobre la opinión política pública o, al menos, con la pretensión de una atendible resonancia política que, más temprano o más tarde, conducirá al deseo de Revolución. De hecho, un grandísimo estudioso ha señalado, tomando como fuente el de *De ingenuis moribus* de Pier Paolo Vergerio que, durante en el Renacimiento, la concepción predominante establece que “todo el tiempo anterior se hace nuestro, y como transmitimos a nuestros sucesores todas nuestras conquistas, también el futuro nos pertenece de alguna manera. Todo el tiempo se recoge así en el presente como una propiedad nuestra”.¹⁰ Sobre esta tela de fondo, la intervención pública de Voltaire en ocasión del caso del comerciante Jean Calas, protestante, injustamente declarado culpable, en 1762, de haber asesinado a su propio hijo para impedirle su conversión al catolicismo, resulta paradigmática.

El “siglo abominable”, como lo calificaba Voltaire, lo incita a denunciar la injusticia cometida y buscar la rehabilitación de la memoria de Calas (su ejecución sobrevino antes de que Voltaire estuviese al tanto de lo sucedido), hecho que se produjo el 12 de marzo 1765. Con justa razón, ha podido decirse que el ingente despliegue intelectual de Voltaire tuvo las más hondas consecuencias para las pasiones políticas que los historiadores han minuciosamente analizado.¹¹ Podría añadirse que, entre 1762 y 1765, se produjo el nacimiento de la última encarnación del filósofo en la Era de las Humanidades: aquella que tuvo la osadía de unir su saber humanístico al anhelo de limitar o, incluso, subvertir el poder político.

¹⁰ MONDOLFO, 1950, p. 17.

¹¹ BADINTER, 2002.

En ese sentido, la ética del intelectual revolucionario encontrará aquí sus primeros elementos. Con todo, su sobrevivida, como sabemos, ha sido extremadamente breve. Su orgullo fue socavado hasta los cimientos y, el siglo XX, con la emergencia de un mundo impolítico, se encargó de trastocarlo en humillación. El ser hablante hizo trizas el pasado, disecó el presente y, en su agonía final, capituló el futuro a manos del nihilismo. Con la Revolución tenida por imposible por parte de los antes llamados doctos o transformada en un ideal caduco por toda la *doxa* mundial y con el humanismo completamente desarmado por el nihilismo imperante, la ética se divorció definitivamente del filósofo escindiendo su forma de vida de cualquier ardicia de una *theoría* (especialmente en su forma pura) o de cualquier ambición en el terreno de la gran política.

Los apenas sobrevivientes se metamorfosearon en la figura del funcionario pauperizado de la universidad mundial, su identidad definitivamente perdida en el anonimato de las megalópolis planetarias o en el rumor insustancial de la siempre amenazante servidumbre voluntaria. Un pensador contemporáneo como Samuel Weber se ha interrogado, de forma extremadamente aguda, sobre el porvenir de la Universidad y las Humanidades. Así, ha podido escribir que, "*concesso non dato*, las universidades hoy en día son idénticas en estructura a corporaciones transnacionales"; por tanto, el futuro de las Humanidades "ya no puede consistir en la continuación del proyecto de la Modernidad occidental" sino "en abrirse a la *heterogeneidad*".¹²

Con todo, el problema presente en este diagnóstico es que las Universidades, en su origen mismo fueron concebidas, desde un punto de vista social, como corporaciones transnacionales. La Universidad era uno de los vértices del trípode del Poder en la Edad Media: así el *Studium* presidía, junto al *Regno* (poder temporal) y al *Sacerdotium* (poder espiritual) los designios del gobierno del mundo.¹³ De esta forma, el *Studium* (cuyo espacio específico eran las Universidades) daba sustento a un poder eficiente sobre el orden de los asuntos económicos, político-sociales y cognoscitivos de las comunidades humanas.

¹² WEBER, 2001, p. 229 y pp. 251-252.

¹³ GRUNDMANN, 1978, pp. 275-291.

Esta propiedad de los saberes estaba, además, sancionada por la fuerza de ley del Derecho. Los estudios humanísticos buscaron sustraerse, en períodos acotados entre los que cabe destacar el Renacimiento, la Universidad del siglo XVIII y XIX y, en algunos momentos, la del XX, a la lógica prevalente de la administración teo-nomo-económica del orbe. Con el final de la Era de las Humanidades, esta utopía ha alcanzado definitivamente su ocaso. En el eón del nihilismo consumado, la Universidad global, produciendo la mutación del *Studium* en hiperciencia, no ha hecho otra cosa que retomar su vocación originaria como Administradora Suprema de los saberes técnico-gubernamentales para los que fue creada. Incluso cuando, según una oportuna impresión de Yves Velan, la congruencia de la Historia hizo tambalear a la propia Universidad, buscando para ella funciones sociales liberadoras, en los episodios conocidos bajo el nombre de Mayo del '68¹⁴, la amalgama del tiempo ya estaba cerrada y los destinos habían sido sellados en el fracaso de todo humanismo. A partir de ese momento, la única heterogeneidad posible para las Humanidades ha consistido en su total exclusión del panteón de los saberes legítimos y su marginalización hacia la esfera de lo obsoleto.

A estas alturas, resulta propicio constatar que no es la primera vez que los filósofos fueron barridos de la historia o que se volvieron serviles. Y que han sabido, a su tiempo, resurgir. También es cierto que todo su desarrollo tuvo lugar en la Era de los saberes humanísticos entendidos en sentido amplio y en la larga duración histórica. Y, en este sentido, los filósofos de tiempos pretéritos eran ergódicos pues, en cierta forma, cimentados sobre la base de la amistad en el saber, cada uno era parte de un todo en la tradición histórica. Los nihilistas contemporáneos, como palmariamente demuestra su forma de vida, constituyen una, por así decirlo, una nueva especie cuya conexión tecno-virtual sólo garantiza su carácter eremóbico. Nada permite aventurar, entonces, cómo se manifestarían los filósofos universitarios del futuro, apostando por la esperanza de que sea posible que aún los haya.

En ese sentido, resulta primordial resaltar que la actual pandemia de COVID-19 ha trastocado la institución universitaria en lo que atañe a su prestigio en el mercado mundial de los saberes. Ciertamente, una profunda reformulación de sus

¹⁴ VELAN, 1972, p. 311-339.

funciones (no así de su naturaleza) estaba en curso en las últimas décadas y la "era de la literalidad" diagnosticada por Hernán Borisonik no ha sido precisamente ajena en dicha metamorfosis.¹⁵ La pandemia, no obstante, ha precipitado algunos de esos cambios eludiendo oposiciones y eventuales rebeldías. Se asiste a una celebración, resignada o ferviente según los casos, de la reconversión masiva de la enseñanza en profusión de contenidos virtuales. El cambio tecnológico señala un pase de manos, menos evidente, respecto de los nuevos intereses sociales a los que se ajusta la universidad mundial. La universidad como medio de transmisión de saberes técnicos particulares no está ya al servicio de lo que alguna vez había sido la burguesía ilustrada en sus diversas acepciones sino que su nuevo dueño es la élite tecno-poiética planetaria deseosa de la producción en masa de títulos habilitantes para el mercado del empleo (no así del trabajo, entidad ya fenecida) en detrimento de cualquier consideración sobre el sentido de los saberes de tal modo producidos.

Ahora bien, precisamente el conflicto por el sentido de los saberes universitarios había sido uno de los pilares de la alianza, transitoria, entre el humanismo y la universidad. Es posible, en consecuencia, dar por concluida la Gran Alianza entre los humanistas clásicos y el saber universitario sellando así el final del humanismo académico. Sobre esta tela de fondo, resulta admisible postular que la función social de la universidad humanista se asentó sobre una triplicidad:

- a) - el *actus docendi* (acto de instrucción)
- b) - el *status magisterii* (estatuto del profesor)
- c) - el *locus docendi* (lugar de instrucción)

El *actus docendi* estaba llamado a producirse como instrucción de un saber que, detentado por el *status magisterii* del profesor, resultaba imposible, en definitiva, de enunciar dos veces del mismo modo ante los mismos estudiantes (correlato intrínseco del profesor). En cierta forma, cada acto de instrucción era un *unicum*: la clase magistral como acto irrepetible y ritual de celebración del saber consagrado constituyó su acmé. Ciertamente, el *locus docendi* del aula material determinaba la

¹⁵ BORISONIK, 2017.

necesidad, a la vez, del agrupamiento de los cuerpos y de la ocupación de un espacio físico de transmisión del saber inmaterial. No había, entonces, universidad sin elevación del saber como inspiración no homologable, sin un profesor entendido como la autoridad de un saber no sustituible por el de otro colega y de la presencia del cuerpo en el espacio como garante mismo de la transmisibilidad de los saberes mediante el lenguaje vivo.

Si estas eran las pautas implícitas de la universidad humanista, el final de la Gran Alianza supone su alteración. Es posible constatar punto por punto el *volavérunt* de la triplicidad humanista y su relevo por su contrapartida póstuma. El lugar del *actus docendi* no es ahora la forma-clase sino el tutorial de contenidos homologables. Ergo, se torna innecesario el *status magisterii* pues los profesores son reemplazables por enseñantes (por ahora vivos pero no es inconcebible que puedan ser también cibernetizados en un futuro cercano). Los estudiantes, por su parte, mutan en consumidores de tutoriales online en una temporalidad educativa no definida por los rituales institucionales de la presencia. Finalmente, el peso del cuerpo en el espacio material como agrupamiento socio-político se torna ingrátido y afectado de obsolescencia. La desagregación del espacio funda un nuevo lazo: virtual pero distante, vale decir, agregación sin cohesión o, dicho en otros términos, conexión sin comunidad. Podemos tomar un ejemplo que no intenta ser una *boutade* sino la asunción de las consecuencias precedentes. En los últimos tiempos, se han tomado multiplicados recaudos para la edición de los cursos de distintos filósofos célebres del siglo XX. En algunos casos, se ha seguido la voluntad autoral de publicación y en otros se ha vulnerado el deseo expreso de algún filósofo respecto de ese tipo de publicaciones (a pesar de que, por supuesto, siempre surgen los testimonios que pretenden matizar las voluntades para legitimar la práctica). Como sea, los cursos no cesan de editarse y algunos ya lo han sido en su totalidad. Más aún, es razonable sostener que quien los lea junto con los eruditos aparatos críticos con los que, algunas veces, han sido enriquecidos podría, con toda justicia, señalar que su saber aprendido es superior al de cualquier asistente presencial a esos cursos ahora editados.

Si esto fuera cierto, ¿por qué no admitir, entonces, que alguien rinda un examen sobre dichos contenidos y le sean aprobados esos cursos dictados por tal o cual

filósofo? Quizá el futuro próximo otorgue una anuencia a dicha posibilidad al transformar esos cursos en tutoriales post-mortem o *avant la lettre* (como se prefiera). Si hasta ahora un escenario semejante resultaba impensable es porque se asumía que todo curso debía darse en una doble presencia: la del cuerpo vivo del profesor y la del cuerpo vivo del alumno en el espacio físico del aula material. Por esta razón, quien hubiese asistido a determinados cursos mientras un filósofo estaba vivo, estaría en condiciones de reclamar que fue testigo de una experiencia intransmisible en el texto y que lo aprendido no coincidía tanto con lo efectivamente enunciado por ese filósofo (y consignado hoy en los textos impresos o audiovisuales) sino en la captación inmaterial de lo no dicho entre los cuerpos. En otras palabras: la experiencia inefable del acto de enunciación como instrucción y transmisión corporal de un saber incorpóreo e irreducible a la letra.

Esa experiencia, los poderes quieren darla por obsoleta, incongrua y falsa. Se propone su inmediato reemplazo por la cibertecnificación de la instrucción. En ese contexto, cabe la siguiente pregunta: ¿qué es una universidad permanentemente virtual bajo el estado de pandemia? Un conato de respuesta debería comenzar por admitir que, en el contexto actual, se torna explícito que la universidad, hasta ahora, era una ficción jurídica con un correlato indispensable en el agrupamiento material de los cuerpos. Sin embargo en el presente, con los edificios vacíos y con enseñantes y consumidores exiliados en el espacio del *oikos*, ¿qué resta de la universidad? La conclusión se impone: la universidad se reduce a un puro acto de conectividad cibernética en la reclusión del *oikos* que se diferencia de lo social como entidad política de lo público.

Se distingue de otras conectividades internéticas no tanto por la naturaleza de las informaciones transmitidas cuanto por la consagración jurídica de ciertos tutoriales específicos como parte de un programa sancionado legalmente como portador de un título válido para el ejercicio profesional. La pandemia logró que la universidad mundial pueda funcionar sin profesores, sin estudiantes, sin espacio físico. Pudo refugiarse en su aspecto mínimo trocando definitivamente su naturaleza humanística en puesta a disposición de información en las plataformas (ni siquiera propiedad de las universidades) que los estatutos universitarios reconocen como su legado comunicacional legítimo.

No se trata tanto, como podría creerse, de una indistinción entre la esfera pública y la privada. De hecho, el colapso de las ciudades no debería hacernos pensar, sin embargo, en el ocaso del empleo laboral pues el *homeworking* implica una actividad aún mucho mayor y totalizadora (sin amparo jurídico ninguno o bien con legalidades precarias y harto endebles) que el antiguo trabajo presencial. Más bien tiene lugar una paradoja lógica: el *oikos* es público en tanto y en cuanto es privadamente ejercido y es privado en tanto y en cuanto es públicamente puesto a disposición en las grabaciones de tutoriales consultables según una rigurosa selectividad de acceso que es otra de las tareas mínimas que se reserva la administración universitaria. En definitiva, con edificios desertados y con cuerpos ausentes, no existe universidad más que en los ordenadores de tutores y consumidores que, privadamente, transforman su acción en acto público en un ecosistema cibernético seleccionado por las universidades como lugares efímeros de tráfico de información.

Poco importa si esta circunstancia se verá luego contrabalanceada cuando se levanten las cuarentenas o restricciones de la presente pandemia pues el esquema quedará establecido para las epidemias futuras y, más fundamentalmente aún, la experiencia virtual se transformará en un recurso creciente para toda la universidad mundial aún cuando se retorne a modos presenciales. En ese sentido, la metamorfosis virtual, bajo eventuales distintas modalidades y matices de presencialidad, seguirá en curso de progresión y se verá estimulada, con toda probabilidad, por las propias universidades como modos alternativos de educación.

La universidad, desde sus comienzos, no ha sido otra cosa que una máquina de transmisión de información técnica en un lenguaje universalista (otrota el latín, ahora el inglés) salvo, como señalamos, en el período de la Gran Alianza, donde las Humanidades pretendieron tomar el cielo del Saber por asalto. Hay que constatar que el fracaso definitivo de la Alianza desmembró a las Humanidades pero no afectó a la universidad. Esta última siempre se ha caracterizado por ser camaleónica y su adaptabilidad no tiene límites pues es un medio técnico y, como tal, se adecua a las transformaciones evolutivas de los entornos comunicacionales. No es inverosímil pensar que la universidad esté actuando como el paradigma de toda relación entre los seres hablantes del futuro que llega. Quizá no es inconcebible que, en esa

evolución, una élite futura pretenda instaurar un remanente de clases tradicionales como marca de una educación de privilegio sustraída a las posibilidades de las masas. En cualquier caso, será un problema de competencias en el mercado pues la transformación de la universidad se medirá no solamente por sus elitismos sino también por sus caracteres masivos. La institución universitaria pudo servir al Universal humanista y ahora, sin beneficio de inventario, ha decidido ponerse al servicio del Universal nihilista. En el camino, la pandemia querría ser utilizada para traficar, más o menos disimuladamente, el ocaso definitivo de las Humanidades propiciando la extinción de profesores y estudiantes, vale decir, el borramiento de los cuerpos.

En este contexto, conviene recordar las admoniciones de Arthur Schopenhauer quien intentó prevenir a los profesores de universidad acerca del peligro de caer en la indolencia propia de “conseguir con honor unos honrados ingresos y de disfrutar de una cierta consideración por parte de la gente”.¹⁶ Ciertamente, la pauperización de los salarios profesoraes en la escala global o la precarización de sus contratos laborales junto con un creciente descrédito de las intervenciones de las Humanidades en los ámbitos del espacio político público han hecho mutar considerablemente el escenario imaginado por Schopenhauer.

Con todo, esta pérdida de condiciones laborales y de influencia política no ha logrado necesariamente una mayor libertad intelectual sino que los rígidos sistemas de evaluación y control, ejercidos con inflexible rigor por parte de los poderes gubernamentales, han contribuido de manera prominente a que muchos intelectuales universitarios se presten aún a conciliar sus doctrinas “con los intereses del poder político y con la opinión prevaleciente de la época”.¹⁷

En los términos de Kant, o bien los seres hablantes abandonan su infancia histórica perpetua (donde no anida ninguna inocencia originaria) o bien la esclavitud en vida aguarda a la vuelta de la esquina. Salvo que la infancia no se abandona sino como desgarró y tragedia. Es una mala noticia para los sueños de felicidad de los habitantes del milenio presente. Quizá ha llegado la hora de que la filosofía salga de

¹⁶ SCHOPENHAUER, 1991, p. 27.

¹⁷ SCHOPENHAUER, 1991, p. 43.

su exilio aletargado y voluntario para volver a levantar la voz y recordar, de una vez, cuáles son los problemas insoslayables de la existencia en este mundo. Sin falsas concesiones, sin vanas promesas, sin optimismos insolventes ni pesimismo al uso de los holgazanes. En suma, sin olvidar el compromiso inaugural de la filosofía con las formas de la verdad pues la antifilosofía puede pero no debe prevalecer. En todos los campus académicos mundiales existe, por lo tanto, una última esperanza de reinventar una nueva alianza de saberes que haga posible una novedosa cuanto necesaria enseñanza emancipadora que renueve por completo a la milenaria institución universitaria en su función social, dotándola de vida otra vez.

Referencias

BANDINTER, Elisabeth. *Les Passions intellectuelles. Volume 2: Exigence de dignité (1751-1762)*. Paris: Fayard, 2002.

BONAPARTE, Napoleón (atribuido). *Mémoires de Napoléon Bonaparte. Manuscrit venu de Sainte-Hélène*. Paris: Baudouin Fils, 1821.

BORISONIK, Hernán. *\$oporte. El uso del dinero como material en las artes visuales - \$upport. Money as material in visual arts*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2017.

GRUNDMANN, Herbert. "Sacerdotium – Regnum – Studium. Zur Wertung der Wissenschaft im 13. Jahrhundert". In: *Id. Ausgewählte Aufsätze. Volumen 3*. Stuttgart: Hiersemann, 1978: 275-291.

LANDINO, Cristoforo. *Disputationes Camaldulenses*. In: GARIN, Eugenio. *Prosatori Latini del Quattrocento*. Milano – Napoli: Riccardo Ricciardi Editore, 1952: 716-791.

MONDOLFO, Rodolfo. *Ensayos sobre el Renacimiento italiano*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Instituto de Filosofía: 1950.

PORTE, Michèle. *Mémoire de la science: le dix-septième siècle: séminaire 1985-1986, Ecole normale supérieure de Fontenay. Volume 2: La naissance du metre, l'invention du vide*. Fontenay – St. Cloud: ENS Éditions, 1988.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre la Filosofía de Universidad*. Traducción de Mariano Rodríguez. Madrid: Tecnos, 1991.

VELAN, Yves. "Roland Barthes". In: SIMON, John. *Modern French Criticism. From Proust and Valéry to Structuralism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1972: 311-339.

WEBER, Samuel. *Institution and Interpretation*. Stanford: Stanford University Press, 2001.

8. PERTINÊNCIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM MANIFESTO ACERCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-08>

Fábio Caires Correia¹

Joaquim Alberto Andrade Silva²

Edvando Santos Cordeiro³

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 31).

0.

Falar de Universidade é falar de desafios, de debates, conhecimentos, mudanças, transformação social, pesquisa e pensamento crítico. É o reflexo de uma sociedade como um todo, seu crescimento, lutas, resistências, justiça, etc. As vicissitudes do pensamento humano e as exigências das distintas épocas históricas, impuseram à Universidade, ao longo de nove séculos, um conjunto de tarefas que hoje podem ser agrupadas em torno de três funções específicas, a saber, cultural, científica e profissional. Não nos interessa aqui discutir a primazia de uma ou outra dessas funções. Essa questão está demasiadamente relacionada à problemas muito mais profundos que tem a ver diretamente com a vida mesma do ser humano –

¹ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: fabio.correia@catolica-to.edu.br

² Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail:

³ Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

especialmente ao problema do ideal humano – para que possa ser elucidada em uma ligeira análise.

A Universidade é o centro da atividade intelectual e cultural, portanto, desempenha um papel social da mais alta significância. Sua função é produzir conhecimentos, propagá-los. Como bases fundamentais de sua ação, encontra-se o respeito a *verdade*, a aptidão para buscá-la corretamente e a consciência de que o serviço social é um dever. É por isso que o ser humano se destaca e se distingue entre todos os animais. Sua aptidão e ânsia em adquirir conhecimentos, sua capacidade de aumentá-los e transmiti-los no espaço e no tempo, e em utilizá-los em benefício de seus semelhantes, são signos de sua existência histórica. “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber”, diria Aristóteles (ARISTÓTELES, 2005, p. 3). A elaboração de novos conhecimentos é, portanto, a atividade mais elevada e genuína da mente humana. A Universidade deve estudar e ensinar todas as atividades superiores do pensamento, sem nunca sacrificar a profundidade pela quantidade, i.e., sem reduzir o qualitativo ao quantitativo. A função social da Universidade é, por conseguinte, múltipla: preparar bons profissionais que apliquem com competência – para usar o atual jargão – e razoabilidade as técnicas e os métodos úteis à sociedade presente e futura, mas ao mesmo tempo, que sejam capazes de cultivar o *espírito da vigilância*.

O caráter social e histórico desta instituição fez com que a ideia de Universidade assumisse vários matizes com o passar dos séculos. Hoje em dia, não é universalmente válida uma definição do que a Universidade é ou deveria ser. O conceito de Universidade não é uma ideia absoluta que pode, especulativamente, ser constituído – estabelecer uma *essência* como queria Heidegger, por exemplo –, mas um conceito histórico. A *Universitas* como todas as coisas históricas, não passa de uma forma peculiar de se cumprir em todas as sociedades esta ou aquela função que, como todas, admite soluções muito diferentes, dependendo das condições dos tempos. O panorama contemporâneo oferece uma grande variedade de concepções sobre a Universidade, nas quais se originam muitos elementos comuns que lhe conferem uma certa identidade e, ao mesmo tempo, segundo a forma e o destaque com que estão presentes nas instituições concretas, cedem lugar a diferenças que nos permitem falar sobre tipos ou estilos de Universidade.

Tentar encontrar uma ideia arquetípica de Universidade ou, em outras palavras, um único paradigma válido para a Universidade seria ignorar o caráter histórico e em certa medida contingente da natureza dessa instituição social. Mas também não se pode ignorar os nove séculos de história em que a instituição universitária vai moldando sua própria tradição e definindo os traços característicos de sua identidade que, embora não tenham um valor absolutamente canônico, permitem estabelecer um amplo quadro de referência, dentro da qual, sem perder as suas peculiaridades, deve estar inserida qualquer instituição que pretenda ser classificada como Universidade. Uma abordagem teleológica, ou seja, a partir dos fins, e o recurso à tradição histórica, permitirão ter uma visão completa, profunda e sintética das propriedades essenciais da instituição universitária. Desse modo, são abordadas as questões essenciais à sustentação do próprio propósito deste trabalho, deixando de lado outras, talvez igualmente importantes, que não são consideradas essenciais para o alcance dos objetivos que ora nos propusemos. Voltamos agora, à uma análise panorâmica das funções da Universidade enumeradas no início do presente texto.

1.

A primeira função, segundo a ordem de nossa enumeração, consiste na transmissão da cultura. Esta função nasceu juntamente com a Universidade, mas tanto a função profissional como a científica foram desalojando-a da posição de proeminência que ocupava inicialmente. Felizmente, o século XX parece, em suas escassas manifestações, querer devolver à função cultural a hierarquia que lhe corresponde, pois é função primordial da Universidade contribuir com a formação de pessoas *esclarecidas* que tenham uma visão monadológica e, ao mesmo tempo, total do mundo. Por outro lado, a divisão cada vez mais crescente dos *campos do saber* e a multiplicação constante de sujeitos ajustados que só conhecem um pequeno setor da realidade, tem eliminado gradativamente a possibilidade de falarmos de uma educação para a autenticidade. Somente se a Universidade devolver à função cultural a importância que lhe é eminente, poderemos restaurar o espírito da *Aufklärung* e evitar o desmembramento e a desumanização do humano.

Formar pessoas instruídas, i.e., preservar e transmitir cultura, é, portanto, a tarefa mais urgente da Universidade de hoje.

Isso não resulta em uma tentativa de reduzirmos a função cultural da Universidade em nossos dias à da Universidade medieval. A cultura, à época, era constituída por um conjunto fechado de ideias e crenças que permitiam pouca ou quase nenhuma expansão e que se baseavam, em última instância, na verdade revelada por Deus. A cultura moderna, por outro lado, se alimenta principalmente da ciência, que é relutante a qualquer sistema fechado de ideias. A função cultural da Universidade não pode ser reduzida à preservação de *um* sistema de ideias ou crenças. Por outro lado, o ser humano não preserva a cultura como os zoólogos preservam coleções de borboletas. A cultura não pode ser perfurada por um alfinete ou encerrada em uma caixa de memórias. Quando você tenta consertá-la ajustando-a a moldes rígidos, o resultado sempre será o pior possível. A cultura é um *espírito* vivo e precisa, como todos os seres vivos, de sangue para nutri-la. “[...] somos, como humanos, seres de cultura. É cultivando a nossa humanidade, é tomando a cargo o cuidado por ela, que realmente *somos* o que vamos sendo” (BARATA-MOURA, 2004, p. 32). A preservação da cultura depende da renovação e da expansão do conhecimento. As missões cultural e científica da Universidade estão, portanto, intimamente ligadas.

2.

Por investigação científica não entendemos o que se realiza no campo restrito da natureza, mas na totalidade do real que se apresenta *hic et nunc* a nós. Os homens e as mulheres formados e formadas nas ciências físico-naturais adjudicaram a exclusividade da ciência. Disso resulta, por vezes, a identificação da “ciência” como “a ciência da natureza”. Essa identificação era explicável em um século ou alguns séculos atrás. Na verdade, os cientistas dos séculos XVII, XVIII e XIX acreditavam que o livro da natureza foi escrito por matemáticos e eles entendiam por natureza não o que hoje entendemos como tal. Essa concepção é o pressuposto da psicologia ingênua de Descartes no século XVII e da classificação hierárquica mais ingênua e menos explicável das ciências anotadas por Comte em meados do século XIX. Inexplicável porque já ali havia sido descoberta a essência de uma nova realidade

que até então passara um pouco despercebida e que, aliás, não era (e não é) nada desprezível. Referimo-nos, aqui, ao mundo do espírito (*Weltgeist*) que deu origem à investigação e à sistematização de um conhecimento, hoje claramente estruturado, que em oposição à ciência da natureza se denomina ciência do espírito (*Geisteswissenschaften*) ou ciência da cultura (*Kulturwissenschaft*). A investigação científica tem, pois, por objeto, a descoberta de novas verdades no duplo campo da natureza e do espírito. Assim concebido é o oxigênio que alimenta o vivente da cultura e que impede o homem de perecer espiritualmente ao respirar um ar viciado na repetição.

3.

A terceira função da Universidade, sem dúvida a mais modesta na hierarquia, é a missão profissional, que consiste na formação de técnicos encarregados em atender às diferentes necessidades exigidas pela organização social – hoje pela economia de mercado. Esta função da Universidade não deve ser confundida com as funções cultural ou científica. O técnico formado pela Universidade nos diversos *campos do saber* não é necessariamente um homem culto ou mesmo um pesquisador. Ele utiliza os resultados da ciência, mas a ciência não contribui para sua formação. Mais ainda, ele não usa a ciência como tal e em sua totalidade, mas aproveita, no nível no imediato, o que lhe serve. As funções cultural, científica e profissional são, portanto, as funções específicas da Universidade de hoje. Se a Universidade quer ser um organismo integral, ela deve cumprir as três funções que as necessidades da evolução do conhecimento humano lhe impuseram. A unilateralidade é tão prejudicial em um sentido, como no outro.

4.

Enunciadas as três funções específicas da Universidade, resta-nos saber em que consiste a sua função social? Será o cumprimento fiel das funções anteriores? Ou é uma função totalmente diferente das já indicadas? Nem uma nem outra. Ou uma e outra – ou todas –, pois a Universidade não tem a única função de devolver à sociedade que a mantém pessoas *esclarecidas*, bons professores, médicos, advogados, engenheiros ou pesquisadores bem formados. A sociedade espera algo

mais de suas Universidades. A função social da Universidade não é alheia às funções que consideramos específicas, mas também não pode ser identificada com elas. A função social supõe a formação do homem e da mulher, do técnico e do pesquisador, mas ao mesmo tempo se encarrega de dirigir e dar sentido a essas missões. Poderíamos conceber uma Universidade unilateral que cumpriria apenas uma das três funções específicas. Mas, como conceber uma Universidade que cumprisse a sua função social e deixasse de cumprir pelo menos uma das outras funções que consideramos essenciais? É que a função social supõe, ou melhor, pressupõe as demais funções da Universidade.

Uma Universidade, por sua vez, pode cumprir perfeitamente suas três funções essenciais, mas pode, por razões outras, não cumprir a missão social mais elementar. Pois, se transferirmos idealmente, uma das grandes Universidades europeias ou norte-americanas com toda a sua organização para nossa geografia, por exemplo, essa Universidade idealmente continuaria a cumprir as três funções específicas melhor do que nossas próprias Universidades. No entanto, sua existência não faria sentido porque não atenderia a uma necessidade social, local e *existencial* condições *sine qua non* de suas paredes existirem. Este exemplo prova plenamente o significado da função social e a impossibilidade de sua identificação com as demais funções. Prova também que a função social é condicionada por uma realidade física e humana, que não há sentido imitarmos ou copiarmos fielmente Universidades estrangeiras. A Universidade é um organismo vivo e, como tal, deve tirar da realidade social o que precisa para se alimentar, mas deve retornar àquela sociedade da qual vive, produtos elaborados em seu organismo. Esses produtos não devem, é claro, ser inferiores aos fermentos com os quais foram feitos. A Universidade deve imitar a abelha que, embora se alimente do néctar das flores, devolve o mel, doce e nutritivo ao meio social, o que prova a nobreza do organismo que o produziu.

0.

Até aqui temos tentado caracterizar a função social da Universidade. Já sabemos, pelo menos, que ela não pode ser identificada apenas e tão somente com as funções cultural, profissional ou científica. Nem, tampouco, pode divorciar-se

delas. Ela não deve esquecer o chão que a sustenta. É sua tarefa elevar o nível cultural da massa, dirigindo-se ao maior número possível de cidadãos. No entanto, a economia de mercado suplantou o fim da educação *educar para a vida*. A Universidade tornou-se um grande aparato de estratificação social ao escolher, forçosamente, os caminhos da produtividade. O novo paradigma da Universidade é o *educar para a competitividade*. Ela responde hoje a uma diversidade de interesses, não há um objetivo ou missão única. É, da caixa de pandora, a esperança, especialmente dos interesses econômicos.

La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica – que en el pasado fueron esgrimidas para desresponsabilizar socialmente la universidad– asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. Puesto que la sociedad no es una abstracción, esos desafíos son contextuales en unción de la región, el lugar y por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas (SANTOS, 2006, p. 79).

A Universidade perde a sua função social ao considerar a produtividade como a única finalidade da educação. Ela passa a treinar e a instruir pessoas para que possam responder às demandas da sociedade do conhecimento e da economia de mercado – aquelas pautadas na *operation* e na utilidade. Os indivíduos não são *ajustados* para resolver problemas sociais que levam a uma verdadeira transformação das sociedades e de si-mesmos. O ensino superior torna-se assim um fundo de investimento para o futuro. A equação, não obstante falsa, é bem simples: os indivíduos mais *capazes* e *talentosos* chegam no mercado global com melhores recompensas econômicas em prol daquilo que ele é supostamente capaz de produzir. Tudo – e aqui nossa referência é explicitamente dirigida ao processo formativo – é mensurado por uma “modinha” chamada: *desempenho*. A Universidade perde sua função social de transformar, de resolver os problemas sociais. Ela passa a ser um ativo de mercado, uma *commodity*. Pedimos licença para

insistirmos na seguinte hipótese: ou a Universidade deve ser capaz de retraduzir os problemas sociais, políticos e culturais à lógica do campo universitário, *ethos* da produção do conhecimento, ser pensada com responsabilidade política e atenta às necessidades sociais, mas desde a sua própria natureza; ou não é mais possível dizer *Universidade*.

É importante que a Universidade reconstrua e redefina seu *caminho*. É precípuo que ela retorne às origens, i.e., ao princípio social que é a sua base e não se ajustar às demandas atuais e ser um produto de mercado ao serviço da "nova razão do mundo" (DARDOT & LAVAL, 2016). A sociedade deve exigir que a Universidade seja o *ethos* de soluções e modelos capazes de intervir em problemas locais, regionais ou mesmo nacionais. Na Universidade, os estudantes devem olhar criticamente para os problemas sociais e criar soluções que beneficiem a sociedade. Ao que tudo indica, somente assim a Universidade recuperará o *lugar* e a confiança esquecida pela sociedade que a mantém. Ela deve ser uma comunidade com o propósito de transformação social em que modelos e soluções se originem em vários campos. Em outros termos, uma promotora do bem-estar social. O conhecimento, a ciência, como produtos da Universidade, devem ser a chave dessa transformação e não *objetos* puramente funcionais e uteis às demandas mercantilistas da economia de mercado. Tal como sugere Dias Sobrinho,

[a] educação é um bem público e direito humano e social. A Universidade, assim como o conjunto de instituições educacionais, é um patrimônio de toda a sociedade. Não pertence ao universo dos negócios e dos interesses privados e egoístas. Suas finalidades não são negociáveis, como o são os produtos e serviços dos diversos setores da economia, destinados exclusivamente ao lucro. Isto não significa que seja terra de ninguém, cativa de todo e qualquer tipo de exploração mercantilista (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 742).

Se a Universidade não assumir esta tarefa, teremos que suportar o peso de uma sociedade sem direção. Teremos que lutar contra um estado caótico, *mítico*, ou mesmo contemplarmos a generalizada degradação do *espírito humano*. De que forma a Universidade pode cumprir essa função? Acreditamos que de duas formas

diferentes: (1) uma indireta, a outra (2) direta. Em primeiro lugar, a Universidade colaborar com a formação, usando aqui uma terminologia nietzschiana, de *espíritos livres*. Esse é o meio indireto de, em última instância, dirigirmos *críticamente* a própria sociedade. No conceito *espíritos livres*, não incluímos apenas o estadista e o legislador, mas também o técnico, o professor, o juiz, o banqueiro, o jornalista, etc. Dir-se-á que isso não é novidade, pois na realidade atual a Universidade exerce essa função. Somos inclinados a dizer que é falsa essa hipótese, pois o *espírito* que ronda à Universidade hoje é o do "pragmatismo mercadológico" (CORREIA & PERIUS, 2019, p. 12). A Universidade oferece aos estudantes receitas, fórmulas, "es presionada para transformar el conocimiento y susrecursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente. La posición en el mercado pasa a ser crucial y en los procesos más avanzados es la propia universidad la que se transforma en marca" (SANTOS, 2006, p. 76).

A função social da Universidade é, hoje, uma questão deveras pífia. Preocupa-se com a satisfação das necessidades imediatas, com o quantitativo de pessoas formadas, com as estatísticas e *rankings* aos montes, mas cegamos ao que é, por natureza, *radical*: "a formação integral de pessoas moralmente honradas e de cidadãos conscientes de seu papel na promoção de valores materiais e imateriais que beneficiam toda a sociedade" (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 743). Essa cegueira é típica do maior produto da modernidade, qual seja: o sujeito moderno. A questão, para que serve? ou mesmo A quem serve? são os únicos meios que milhares de pessoas têm para distinguir o bom do mau, o verdadeiro do falso. O valor de uma instituição é visto apenas, e tristemente, quando ela satisfaz uma necessidade física, econômica e imediata.

Esperamos que a marcha do dito progresso não reduza a função social da Universidade a um serviço exclusivo para manutenção da economia de mercado. Que a esperança de restituirmos à Universidade o seu devido lugar seja mais viva e resistente do que as forças contrárias. Num futuro não muito distante, e esse é o caminho de luta que queremos traçar, queremos mostrar aos governantes que qualquer decreto ou resolução que tenha a Educação – consequentemente a Universidade – como objeto, são inconcebíveis sem o prévio parecer democrático de todos os componentes que formam e fundam nossa primeira instituição de cultura.

A isso chamamos autonomia universitária. Para alcançarmos esse objetivo, precisamos acabar com muitas farsas, com muitas pantominas dentro e fora de nossas instituições: só a Universidade é capaz de produzir ferramentas para tal. Essa é a nossa tarefa e é isso que aspiramos fazer.

Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Três volumes. Tradução Marcelo Perine. Edições Loyola. 2ª Edição, São Paulo, 2005.

BARATA-MOURA, José. Educação superior: direito ou mercadoria?. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S. l.], v. 9, n. 2, 2004, p. 31-36.

CORREIA, Fábio Caires; PERIUS, Oneide. Dizer o que não se deixa dizer: Adorno e a expressão como atitude formativa. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e88569, 2019, p. 1-15.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade em tempos de precarização e incertezas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S. l.], v. 23, n. 3, 2018, p. 736-753.

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

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. 5.ed. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La universidad popular del siglo XXI*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Marcos, 2006.

9. EDUCACIÓN ESTÉTICA Y BILDUNG ROMÁNTICA: POR UNA UNIVERSIDAD CRÍTICA



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-09>

Naím Garnica¹

Introducción

Las condiciones actuales en las cuales se haya la producción del conocimiento universitario evidencia una creciente estandarización en sus formatos. El ingreso a la carrera docente, la posibilidad de adquirir financiamiento para investigar como el acceso a becas y carreras de investigación se ven determinados por criterios de productividad cercanos a las lógicas capitalistas en las cuales vivimos. Las evaluaciones a las que se someten investigadores y docentes universitarios, por lo general, se concentran en el impacto y la universalidad de sus producciones. Es frecuente encontrar que en las convocatorias las exigencias giran en torno al impacto de artículos, libros y otras producciones mediante el índice H, los indexadores clasificados en escalas numéricas o alfabéticas, las citas reproductivas, etc.

Frente a esta dinámica de funcionamiento de las universidades aparecen preguntas y cuestionamientos que se vuelven urgentes de pensar. ¿Escribimos y publicamos solo para acreditar nuestros proyectos? ¿El conocimiento que producimos, dada su hiperespecialización, tiene algún efecto transformador en nuestras comunidades cercanas? ¿Hasta qué punto afecta esta lógica productivista la forma de investigación, producción y circulación del conocimiento?

En un reciente texto denominado *La condición intelectual. Un informe para la academia*, Raúl Rodríguez Freire (el autor escribe en minúsculas su nombre) explica que esta lógica productivista han devenido a partir de un proyecto histórico. A juicio

¹ Investigador del Instituto de Investigación en Teorías del Arte y Estética de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Docente en la cátedra de Epistemología I, Dpto. de Filosofía, UNCa. Becario Doctoral Tipo I de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina (CONICET, Argentina). Director de Rigel. Revista de estética y filosofía del arte.

de rod r guez freire, las universidades han aceptado y naturalizado un proceso capitalista y reproductivista en el marco del trabajo intelectual. Las formas de un capitalismo cognitivo se ven entrelazadas con formas de trabajo de las plataformas actuales para servicios y productos que hacen de la universidad un lugar extraño para la crítica y la reflexión. El autor indica:

[...] toda condi n intelectual se constituye como condi n im/pro-ductiva; el saber no se trata en las universidades sino fabrilmente (*fabrikenm   ig* escribió Kant), lo que hace del acad mico un trabajador determinado por la división laboral que emerge con y para la acumulación de capital. Nada de torres de marfil ni de bibliotecas alojadas en amurallados castillos. Entonces como hoy, un simple trabajador modernamente, en el "centro" o en la "periferia", el saber se estructuró, siempre falogoc ntricamente, en función de la equivalencia general y la universidad en la que trabajamos devela sin ambages su subsunción al proceso de valorización (patriarcal). A partir del disciplinamiento fabril que se ejerce mediante el control del "tiempo de trabajo socialmente necesario", control que la noción de crédito acad mico ya había adelantado, la forma neoextractivista de la universidad neoliberal ha impuesto la metrología como dispositivo exclusivo para la valorización de nuestro trabajo, lo que no es otra cosa que la valorización de nuestro aporte a la producción de plusvalía, razón por la cual los indicadores relativos a la productividad acad mica (reducida a la cuantificación de publicaciones, al *fast paper*) se han transformado en la vía exclusiva para conseguir becas, fondos para viajes o proyectos, crear o modificar programas, lograr ascensos, o simplemente tener un trabajo (precario o no) en alguna universidad (RODRÍGUEZ FREIRE, 2018, p. 6).

Si bien este es el punto de partida de una crítica aguda y profunda de este autor sobre las universidades, creemos necesario indicar que este diagnóstico no puede conducirnos a una mirada fatalista y pesimista.

A nuestro parecer, tal vez, la productividad pueda ser pensada bajo la clave de otro proyecto. Por caso, las producciones y publicaciones que el Círculo romántico de Jena pens  entre 1795 y 1805 pueden rehabilitar una tradición de la circulación del conocimiento que no se guió mediante una secuencia acumulativa y cuantitativa

de *papers* publicados, sino de la construcción comunitaria de espacios críticos. La aceleración de las publicaciones ha obturado el paso de un proyecto de esta naturaleza. Las numerosas publicaciones y la intensidad con la cual los jóvenes románticos producían no tenían el propósito acumulativo o la exigencia de un sistema normativo y mecánico que los considera en función del volumen de sus obras.

Por el contrario, sus obras tan voluminosas como fragmentarias e inespecíficas, muestran que la forma de productividad de artículos, reseñas y discusiones puede tener un lugar orientado a una función social y crítica respecto del momento que los académicos viven en sus épocas. Si bien buena parte de los jóvenes románticos no fueron docentes universitarios al grado de Kant u otras figuras de las universidades de la época, sus producciones no cesaban de fluir. A tales efectos, creemos que recuperando conceptos de la tradición romántica como *Bildung*, educación estética y *Symphilosophie* podemos rastrear y recuperar un proyecto de producción de conocimiento universitario que no responda a las lógicas del *fast paper*. La intención es mostrar que en el propio seno de la modernidad es posible encontrar alguna tendencia crítica que revise sus propios presupuestos y pueda ofrecer un proyecto educativo menos afecto a la estandarización de nuestras vidas como de la reproducción productivista de un modo de formarnos en las lógicas universitarias.²

El proyecto formativo romántico. La *Bildung*.

El concepto de *Bildung*, probablemente, sea uno de los conceptos más problemáticos de traducir a otras lenguas no germanas. Sin embargo, su acepción general como formación (y/o educación) puede acercarnos a identificar el proyecto educativo y la aspiración política de los románticos. A su vez, vale también remarcar que la educación, en un vistazo rápido, no es un tema de profunda preocupación para los primeros románticos alemanes. Sin embargo, la *Bildung*, en los textos de uno de

² Al respecto, puede verse la serie de seis capítulos denominada "Paradojas del nihilismo" elaborada por la productora chilena *Producciones Plieque*, disponible en su canal de YouTube.

los máximos representantes del Círculo de Jena, aparece como una aspiración elevada que podría constituir una alternativa a las reducciones que acaecieron con el proyecto ilustrado en su versión más científicista. Así, el tipo de formación propulsada por los jóvenes románticos se opone a un contexto de ascenso de la parte más oscura de la Revolución Francesa donde el trono y el altar parecen entrelazarse de una forma muy curiosa en la organización política. Ante un contexto histórico de este tipo, la respuesta romántica es un proyecto educativo que dé cuenta de la crisis de la educación, tratando de orientar un modo de formación de un ciudadano autónomo, activo e ilustrado que ejerce un tipo de libertad histórica y comunitaria. Conceptos como caos, devenir, mitología o ironía funcionan como una tentativa que pretende dar cuenta que la formación no puede conducirse a través de leyes, jerarquías y estandarizaciones. Muy por el contrario, el proyecto educativo de la *Poesie* de Schlegel muestra un devenir sin fin y abierto al desarrollo de una fuerza que no puede conducirse en formatos.

Un buen punto de partida para describir el horizonte de formación romántica es el Fragmento 116 de *Athenaeum*. Allí se expresa el modelo de la poesía romántica como una forma de devenir siempre inconclusa y abierta a la crítica, capaz de no agotar la reflexión sobre sus propios fundamentos. En ese fragmento la *Bildung*, el anhelo de formación, se transforma en novela romántica, pues expresa la oscilante individuación moderna entre dominación y desdicha, entre consumación y vacío o entre lo finito e infinito en un mismo tiempo. Schlegel sostiene que la poesía romántica, al integrar todos los géneros de expresión, puede flotar entre lo ideal y lo real "y elevar a la potencia una y otra vez esa reflexión, multiplicándola como en una serie infinita de espejos" (2008, p.82). Ante un proyecto de formación científicista basado en el rigor y la demostración empírica, la propuesta de formación romántica se abre paso a una instancia de reflexión que no progresa hacia delante, sino que vuelve sobre sus pasos para revisar el conjunto de condiciones que la hacen posible.

De esto se desprende un hecho fundamental. Si el modelo romántico de poesía se expresa como *Bildung*, esta última deviene en un punto fundamental sino en el gran propósito romántico temprano. Por ejemplo, en *Ideas* (1800), Schlegel expresa la radical importancia que la *Bildung* mantiene para el proyecto de toda humanidad:

"La cultura es el bien supremo y la única cosa útil" (2008, p. 198).³

Las consideraciones en torno a la cultura como también las manifestaciones estéticas han acompañado a lo largo de la historia la formación humana. No es casual que los proyectos estéticos y políticos del Romanticismo hayan impulsado la formación integral (*Bildung*) de la persona. La necesidad de apelar al arte y la cultura no sólo contribuye a incrementar el conocimiento distintivo y legitimado, sino también la posibilidad de encontrar posibilidades críticas del pensamiento. En esa dirección, la extensa tradición surgida en los proyectos estéticos modernos trazó la alianza entre cultura y estética a los efectos de encontrar la libertad humana por fuera del ejercicio acrítico del pensamiento.

Precisamente, en *Ideas* queda reflejada la intención de tomar al campo cultural, esto es, poesía y/o filosofía como horizontes formativos en una época en la que empezaba a imperar la separación y el aislamiento de los saberes especializados en disciplinas. Señala Schlegel en esos fragmentos:

La plenitud de la cultura la encontrarás en nuestra poesía más elevada, pero la profundidad de la humanidad debes buscarla en el filósofo. (2008, p.202)⁴

La individualidad es precisamente lo originario y eterno del ser humano; la personalidad, en cambio, tiene menor importancia. Dedicarse como vocación suprema a formar parte y desarrollar tal individualidad constituiría un egoísmo divino. (2008, p.202)⁵

Solo formándose puede el ser humano llegar a ser humano en todos los aspectos, llegar a estar penetrado de humanidad. (2008, p.203)⁶

³ *Das höchste Gut und das allein Nützliche ist die Bildung* (KS, 92)

⁴ *Die Fülle der Bildung wird du in unsere Höchsten Poesie finden, aber die Tiefe der Menschheit suche du bei dem Philosophen* (KS, 96).

⁵ *Gerade die Individualität ist das Ursprünglich und Ewige im Menschen; an der Personalität ist so viel nicht gelegen. Die Bildung und Entwicklung dieser Individualität als jochten Veruf zu treiben, ware ein gottlicher Egoismus.* (KS, 96)

⁶ *Nur durch die Bildung wird der Mensch, der est ganz ist, ublich Menschlich und von Menschlichkeit durch drungen.* (KS, 96).

Educación estética y *Bildung* romántica

Frederick Beiser (2018) ha explicado que el proyecto formativo de los románticos compartía numerosos puntos de contacto con la precursora educación estética enunciada por Friedrich Schiller en sus cartas. Según Schiller la dimensión estética podía constituirse como el reino de la libertad. Lo estético sería un símbolo de felicidad moral en el cual se alcance una naturaleza libre y favorable libre de violencia. El autor juzga que por medio de la armonización entre razón y sensibilidad, necesidad y libertad, se alcanza la libertad. La relación entrelazada en las *Cartas* entre libertad y belleza muestra que la libertad estética es la base de toda libertad, esto es, la belleza es una condición necesaria para toda formación.

La insistencia de schilleriana, como también romántica, en no descuidar la formación racional de los sentidos, el corazón y las pasiones (la sensibilidad) muestra un camino formativo que no piensa exclusivamente en la productividad y utilidad de la educación. Antes bien, busca encontrar un equilibrio entre razón y sensibilidad, entre impulso sensible e impulso racional. En esa dirección, el estado estético que Schiller identifica como prioritario puede entenderse como un espacio donde las determinaciones naturales como legales de la razón coexisten gracias a la pulsión del juego. Ese juego, probablemente extraído de la *Crítica de la facultad de juzgar* de Kant, es una actividad lúdica *con* la belleza, en tanto, *en* la belleza se logra una formación completa de la humanidad. La libertad estética, en efecto, puede entenderse como una formación indeterminable de las determinaciones. Así parece expresarlo en la *Carta XX*:

El hombre no puede pasar de manera inmediata del sentir al pensar; tiene que *dar un paso atrás*, porque sólo en tanto queda anulada una determinación puede presentarse la determinación opuesta. Así pues, para substituir un estado pasivo por otro de actividad propia, una determinación pasiva por una activa, el hombre precisa estar momentáneamente *libre de toda determinación* y atravesar por un estado de pura y simple determinabilidad. Ha de regresar, por consiguiente, en cierto sentido, a aquel estado negativo de simple indeterminación en que se hallaba antes de que algo hubiese impresionado sus sentidos. Aquel estado,

empero, carecía de todo contenido, mientras que ahora se trata de enlazar la misma indeterminación y la misma capacidad ilimitada de determinación, con el contenido mayor posible, porque de este estado ha de resultar, de manera inmediata, algo positivo. Ha de mantenerse, pues, la determinación que el hombre recibió por la sensación, porque no le es lícito perder la realidad; pero ha de ser suprimida, al mismo tiempo, en cuanto es una limitación, para hacer posible un estado de disposición ilimitada para ser determinado. La tarea consiste pues en suprimir y en conservar, al mismo tiempo, la determinación del estado, lo cual sólo es posible de un único modo, conviene a saber: oponiéndole otra determinación. Los platillos de una balanza se equilibran cuando están vacíos, pero también cuando contienen pesos iguales. El ánimo pasa, pues, de la sensación al pensamiento a través de un temple intermedio, donde la sensibilidad y la razón están activas al mismo tiempo, pero donde precisamente por ello anulan de manera recíproca su poder determinante y, de una oposición, hacen surgir una negación. Este temple intermedio, donde el ánimo, sin estar constreñido ni física ni moralmente, se encuentra sin embargo activo de ambos modos, merece de preferencia que se lo llame "libre", y si el estado de la determinación sensible recibe el nombre de "físico", y el de la determinación racional el de "lógico y moral", entonces este otro estado, el de la disposición real y activa para ser determinado, ha de denominarse estético. (SCHILLER, 1990, 283).

Ese paso atrás que Schiller exige muestra el grado de reflexividad que la formación estética constituye. La indeterminación de la dimensión estética que en las *Cartas* se revela es modo de recuperar un tipo de formación que pretende evitar la educación como disciplina, a los fines de resguardar una libertad en la formación. Esto lo podemos constatar en el romanticismo alemán cuando Schlegel sostiene en *Tracendentalphilosophie*, publicación cercana a las *Ideas* de 1800: "Was Bildung betrifft, so ist nicht die Rede von äußerer Kultur, sondern es ist die *Entwicklung der Selbständigkeit*" (1991, p.48). En ambos casos, la educación o formación está confiada en considerar a lo estético como mejora moral de la historia. Debemos recordar que las *Cartas* de Schiller como el proyecto romántico pueden entenderse como una respuesta política. La belleza y la experiencia estética pueden leerse como

un contrapunto crítico al porvenir que tuvo la Revolución francesa y los proyectos de Estados-Nación que se sucedieron.

Precisamente, este es el punto en el que los primeros románticos coinciden con el proyecto formativo de la educación estética schilleriana. La belleza es entendida como libertad y, por tanto, el carácter moral de la libertad en sí misma se expresa como belleza. En ambos proyectos, la *Bildung* romántica y la educación estética, la tarea consiste en el desarrollo y constitución de la libertad. Pero, debemos señalar que la idea de libertad que se manifiesta en este contexto no refiere al ejercicio ingenuo y acrítico de la libertad. La educación y formación que se propone para la libertad es una forma de lucha espiritual y política frente a todas las formas de opresión. Esa opresión viene de la mano de un presente de miseria que los autores románticos entendían que acaecía con un Estado entendido como maquinaria disgregadora.

Como ha señalado Frederick Beiser (2018), el proyecto de libertad de la educación romántica involucró un proceso de sensibilización tanto exterior como interior. Frente a la prioridad excesiva de la Ilustración por la razón teórica y las ciencias formales, el proyecto poético de estos autores se encamina a revitalizar los sentidos. Por ello, el concepto de *romantizar* los sentidos suponía no solo otorgarle prioridad a la sensibilidad como sucede en el marco del *Sturm und Drang*, sino ir todavía más allá. Ese paso adelante supone advertir la magia, lo ordinario, lo extraordinario, mundano y sagrado que rompiera la automatización de la razón y de qué modo "categorizamos todo de acuerdo a conceptos comunes y vemos las cosas sólo como uso" (Beiser, 2018, p.150). La pretensión de fondo es unificar aquello que se ha fragmentado a partir de la división social del trabajo, los procesos civilizatorios y la creciente especialización de las ciencias modernas mediante un proyecto estético y pedagógico que piense en los marcos culturales. Como indica Beiser, el amor cumple un rol decisivo como fuerza unificadora en este proyecto:

El programa romántico para la educación de la sensibilidad implicaba el cultivo de los sentidos, sino también, lo que es más importante, el desarrollo de la facultad del deseo. Su objetivo era educar no solo nuestros poderes para percibir, sino también de sentir y desear. Para los románticos, educar sentimientos y

deseos significaba esencialmente una cosa: despertar, nutrir y refinar el poder del amor (2018, p.152).

En este punto, merece ser señalado, contra la repetida crítica al romanticismo en la historia de la filosofía, que el romanticismo no puede quedar reducido a una expresión de compensación y resarcimiento simbólico. La reivindicación de una vida romántica, esto es, la posibilidad de que la vida quede unificada a partir de la formación estética integral, no es una compensación psicológica que trata de contener las heridas de un individuo lastimado por el surgimiento del capitalismo y la división en esferas de la vida. Por el contrario, hay una crítica a un proyecto de sociedad ilustrado burguesa que pretende orientar de forma estandarizada la administración de la vida. El concepto de romantizar no es llenar de magia y belleza un mundo que históricamente les está negado de forma infantil. Antes bien, hay un esfuerzo por rebasar los límites de los dogmas del racionalismo. El concepto de formación o *Bildung* romántica expresa un poco ese esfuerzo por no dejarse integrar a los esquemas científicos y productivistas y apostar por un modelo de formación humana donde la verdad a la que nos enfrentamos es contradictoria y antinómica.

No es casual, en esa dirección, que el Yo romántico pueda entenderse como parte de una fuerza dinámica inmanente a todo. El romanticismo propone otro modelo de crecimiento que no se ajuste a la productividad y finalidades utilitarias del progreso técnico. Su crecimiento es orgánico, sereno y no tiene una finalidad lineal definitiva. Tal pretensión no es una huida reaccionaria, pasiva y vegetativo-contemplativa de sentimentalismo naturalista. En todo caso, el yo romántico se articula con el caos de las tensiones materiales en diversos registros, donde su devenir lo deshace de forma infinita (*Cfr.* Sánchez Meca, 1993). No es extraño que Schlegel en *Ideas* insista en la oscilación que el individuo vive en la cultura con las múltiples contradicciones que habita:

Allí donde acaba la filosofía, debe empezar la poesía. De ningún modo debe haber un punto de vista común, un modo de pensar natural, contrapuesto al arte y la cultura, una vida simple: es decir, no debemos pensar que más allá de los límites de la cultura existe un reino de la barbarie. Es preciso que ningún elemento

pensante de la organización pueda experimentar sus límites sin experimentar asimismo su unidad en relación con el todo. Por ejemplo, la filosofía no se debe oponer únicamente a la no-filosofía, sino también a la poesía. (2008, p.200-201)

En esa dirección, la crítica de Schlegel pretende ofrecer un sentido a la formación, pero en el seno de la indeterminación. La novela *Lucinde* puede tomarse como ejemplo de esa rebelión y provocación a un caos prometedor en el que las relaciones no son determinadas sino en el desarrollo de la libertad estética. El rechazo a los marcos regulatorios del amor y las relaciones sexuales como genéricas muestra una decidida apuesta por una formación estética que se resiste a los moldes y formatos socialmente útiles y legitimados. Tal hecho, conforma una impugnación a las formas de un sistema instrumentalista como burocrático.

El modelo de formación de la *Poesie* romántica se enfrenta a cualquier modelo de orden opresor. Las mujeres del romanticismo tenía muy claro que el modelo emancipatorio era la educación romántica de la poesía y no dudaban en señalarlo. Dorothea Schlegel indica en esa dirección: "Puesto que es decididamente contrario al orden burgués y está absolutamente prohibido introducir la poesía romántica en la vida, más vale hacer que la propia vida pase a través de la poesía romántica; ninguna policía y ninguna institución educativa puede oponerse a ello" (en Lacoue-Labarthe y Nancy, 2012, p.24). De ese modo, la educación, proyecto formativo o *Bildung* a la que aquí estamos refiriendo, no puede entenderse como un conjunto de preceptos y determinaciones de orden programáticas que deben ser prescriptas curricularmente en un programa universitario o escolar. Por el contrario, la *Bildung* romántica se entiende como una fuerza o *Energie*, como Schlegel señala: "Die Höhe der Bildung ist das Maaß der Kraft. Alle Bildung is Energie" (1991, p.43).

De ese modo, la poesía romántica deviene en un horizonte formativo no determinante ni prescriptivo. En tal sentido, la poesía es mitología como una nueva lengua que otorga sentido. Así, la poesía podría funcionar como una forma de liberación de las leyes de eficacia productiva y responsabilidad contractual. Schlegel en *Discurso sobre la mitología* afirma en tal orientación:

Aquí encuentro una gran similitud con aquel gran *Witz* de la poesía romántica, que no se manifiesta en ocurrencias individuales, sino en la construcción del todo, y que nuestro amigo nos ha presentado tantas veces refiriéndose a las obras de Cervantes y Shakespeare. Sí, esta confusión ordenada artificialmente, esta encantadora simetría de contradicciones, esta maravillosa y eterna alternancia de entusiasmo e ironía, que mora incluso en las partes más pequeñas del todo, me parece que constituyen incluso una mitología indirecta. La organización es la misma y seguramente el arabesco es la forma más antigua y originaria de la fantasía humana. Ni este *Witz*, ni una mitología pueden existir sin algo originario e inimitable, simplemente indisoluble, que aun después de todas las transformaciones, deje traslucir la antigua naturaleza y fuerza, donde la ingenua profundidad de sentido deje traslucir el aspecto del trastornado y loco o del idiota y tonto. Pues este es el comienzo de toda poesía: superar el proceder y las leyes de la razón racionalmente pensante y transportarnos nuevamente al bello desorden de la fantasía, al caos originario de la naturaleza humana, para lo cual no conozco hasta ahora ningún símbolo más bello que el colorido hervidero de los antiguos dioses. (2005, p. 67)

La nueva mitología propuesta en el texto antes mencionado coloca al arte en el centro de una renovación cultural. El arte se convierte en un medio de respuesta ante la crisis. Sus objetivos estarían, en el proyecto romántico, centrados en orientar la acción según la razón como también estimular e incentivar la moralidad para vivir según principios superiores. Esta idea podría parecer ingenua, en tanto confiaríamos que el arte nos vuelva mejor y los efectos de la cultura sean transformadores en sí mismos. Sin embargo, la propuesta de los románticos no parece radicar en una acción externa y programada, sino en, a través del arte, reconocer en la propia vida la belleza como algo autodeterminante que equivale a la libertad. La belleza se entiende de ese modo como libertad en la apariencia constitutiva a la vida.

En ese contexto, la propuesta romántica de formación se mueve entre equilibrios pasajeros, contingentes y no estables. El fin último de libertad que la *Bildung* romántica posee no es un desarrollo armónico y equilibrado. La reivindicación del caos romántico es, por lo tanto, un orden no mecánico que combina razón y pasión, sin pretender reconciliarlas en una unidad cerrada y final.

De ese modo, Schlegel está proponiendo otro modelo de formación, un proyecto de *Bildung* que se opone a las convenciones dominantes de lo existente. Por eso creemos adecuado señalar el concepto empleado por Alejandro Martín (2012) para describir el proyecto romántico, es decir, como una *paideia* estética. Esto supone tener en cuenta un esfuerzo cultural y educativo más amplio. Por tal motivo, la *paideia* romántica tiene como deseo "la transformación del mundo según la forma de la libertad. El fin del arte no es representar el mundo sino transformarlo" (Martín, 2012, p.122).

Cabe advertir aquí que la idea de Schlegel no es sustituir la institucionalidad existente de lo objetivo por un desorden del sistema de normas y celebrar el caos por el caos mismo. Su propósito, por el contrario, es liberar esas fuerzas que se resisten a ser enmarcadas, disciplinadas y mecanizadas. Por eso el proyecto de la *Poesie* puede entenderse mejor como *Sinn für Poesie*, esto es, sentido para la poesía. En consecuencia, la *Bildung* romántica intenta que la formación del individuo logre superar progresivamente los límites de su finitud y tender a la universalidad, logrando transfigurar lo determinado por su finitud y liberando a las cosas y las palabras de su fijeza normativa y racional. No es extraño entonces el pedido schlegeliano de que ciencia y filosofía devengan en arte. En diversos pasajes la poesía se convierte en el lugar y el efecto necesario para el saber en la modernidad, una época que pretende separar analíticamente nuestros conocimientos. En *Conversaciones sobre la poesía* sostiene "Todo arte y toda ciencia que actúan mediante la palabra, cuando se ejercen como arte por sí mismas, y cuando alcanzan su cima más alta, aparecen como poesía" (2005, p.56).

La explicación y propuesta que estamos ofreciendo no significa emplear el arte y la cultura como proyecto educativo para una vida extravagante o imitativa del arte. A nuestro juicio, lo que se puede vislumbrar en la *Bildung* romántica es una oposición, rebeldía y provocación contra todas aquellas formas de la vida prosaica, economicistas y criterios rígidos. La propuesta romántica parece coincidir y mostrar una necesidad de repensar este proyecto con la recuperación contemporánea realizada del concepto de educación estética en autores como Gayatri Spivak (2012). La autora sostiene que la educación estética aún tendría la fuerza necesaria para

descentrar los dogmas (banderas, tronos, altares, nacionalismos, etc.) mediante la imaginación. Sostiene:

En el contexto contemporáneo lo podemos nombrar el doble vínculo de la universalización de lo singular, el doble vínculo en el corazón de la democracia, para la cual una educación estética puede ser una preparación epistemológica, mientras nosotros, los maestros de la estética, usemos material marcado históricamente por una región, cohabitado con, resistiendo a, y acomodando a lo que nos llega de la Ilustración. Incluso esto requiere de pujantes iniciativas dirigidas hacia la transformación de las instituciones, que se ven frustradas por el espíritu burocrático... (SPIVAK, 2017, p. 22)

Justamente, contra este espíritu burocrático es que hemos recuperado la propuesta de *Bildung* de los primeros románticos. En el contexto actual, en el cual las exigencias de productividad, tareas y trabajos de los trabajadorxs de la palabra en las universidades de Latinoamérica, parece necesario recuperar aquellos momentos del pensamiento reflexivo que revise sus propios presupuestos.

Antes de finalizar nuestro trabajo creemos necesario subrayar el hecho de que hemos tratando de tomar las reflexiones románticas para pensar un modo de formación que se opone a una lógica de la productividad dominante en el mundo que promueve a los individuos a un activismo frenético en tareas especializadas, parcializadas y mecánicas. Los autores románticos ven el peligro que su marco histórico les propone. Autores como Schlegel ven de qué modo:

Primero el hombre burgués es moldeado y educado para hacer de él una máquina. Luego, habrá hecho su propia felicidad cuando se haya convertido en un número de la suma política. Y se podrá decir de él que es perfecto cuando, de persona humana que era, se haya transformado en una figura. Y como los individuos, así es también la masa: se alimentan, se casan, tienen hijos, envejecen y dejan tras de sí hijos que viven de este mismo modo y que a su vez dejan tras de sí otros hijos en todos iguales. Y así hasta el infinito (KA, VIII, p.49).

Schlegel rechaza este tipo de camino formativo, en particular el modelo de humanidad y antropológico que aparece por detrás de estas prácticas mecánicas. El punto neurálgico reside aquí en la defensa de una autonomía proyectiva y una creatividad resistente a dejarse instrumentalizar.

Frente al utilitarismo, Schlegel recupera el ocio y la pereza como modos de contrarrestarlo, pues el deber que tenemos como humanidad solo está en formarse: "existe un solo deber, el de formarse" (KA, II, p.262). El romanticismo cree que la cultura se puede oponer a colocar el conocimiento científico como modo de acumulación de ventajas técnicas y materiales y por ello es una "ampliación del horizonte particular finito a un sentimiento del universal infinito" (KA, III, p.205). Esto altera la idea de progreso lineal, pues Schlegel cree que el progreso es "un desarrollo uniforme en todas direcciones" (KA, VIII, p.317). La formación o *Bildung* debe propender a la pluralidad de crecimiento espiritual en todas las direcciones que vuelven indeterminado el horizonte del yo. Contra la situación actual que atraviesan los trabajadores en las universidades, sometidos a evaluaciones cuantitativas y productivas para sostener sus trabajos, creemos que la referencia a las condiciones de posibilidad que otorga la *Bildung* romántica puede encontrar un modo de revisar el modelo educativo con el cual nos estamos conduciendo. Si la universidad como lugar productor de la ciencia, los saberes legítimos y la construcción de criterios democráticos y críticos continúa el camino de la aceleración productiva sin detenerse a pensar su contexto histórico y social, es probable que las formas de vida que hoy habitamos se vean agravadas en sus expresiones más limitantes.

Consideraciones finales

En este breve trabajo hemos intentado recuperar las tentativas románticas a los fines de reconocer formas de pensar el trabajo intelectual, reflexivo y productor de conocimiento bajo una clave estética. La intención ha estado puesta en ver de qué modo el proyecto formativo o *Bildung* de ese grupo de autores posibilita revisar las formas de productividad impuestas en aquellos siglos de forma incipiente, pero que en los contextos actuales se ha vuelto una norma de vida para quienes transitamos el trabajo universitario. Con esto no queremos decir que la ciencia o sus distintas

variantes técnicas no tengan sentido o que la productividad de *papers* y el reflejo de las investigaciones en libros y publicaciones hayan perdido sentido. Por el contrario, la apuesta de recuperar las reflexiones románticas ha estado en volver a pensar esas prácticas bajo una clave que ha sido excluida y, en ocasiones, olvidada por completa, sino mal entendida como irracional o irresponsable.

La revisión del proyecto científico que circula en muchas de nuestras instituciones de educación superior parece coincidir cada vez más con las exigencias neoliberales de la productividad individual, la autorregulación y la creatividad absoluta. Tales criterios de evaluación sobre nuestros trabajos docentes como de investigación están conduciendo a niveles de interpelación corporal como psicológica demasiado altos. A esto debemos agregar que la situación actual de digitalización y trabajo *home office* que atravesamos a elevado nuestros niveles de productividad, sin que muchas instituciones logren al menos cuestionar dicha situación.

En consecuencia, creemos que las intenciones románticas por evitar el contexto que ya se avecinaba en sus tiempos podría ser una respuesta posible de retomar para nuestras instituciones educativas. La radical prioridad otorgada por el sistema científico a una evaluación por impacto no parece estar conduciendo a la educación universitaria a ofrecer respuesta a los contextos de los cuales forma parte. Tal vez sea necesario recuperar esa sensibilidad histórica que el proyecto de la *Poesie* romántica proponía y poder orientar nuestras investigaciones a los proyectos sociales e históricos a los que pertenecemos.

Una educación romántica, posiblemente, pueda traer consigo una forma de crítica de los presupuestos que actualmente ha devenido naturales. La propuesta y apuesta por una educación estética-romántica no tiene la intención de convertirse en una promesa. Por el contrario, se constituye como un proyecto que reconoce una necesidad de unidad que probablemente no se consiga, pero que no renuncia a su búsqueda permanente. Tampoco es una proyecto reconciliador, sino un pedido de unidad dinámica que no pretende evitar el conflicto o *pólemos* que les constitutivo. Pues como dijo alguna vez Schlegel, los proyectos son siempre fragmentos de futuro, en tanto exista la "capacidad de idealizar inmediatamente y, a la vez, realizar objetos, completarlos y llevarlos a cabo parcialmente" (2008, p.63). Por tanto, creemos que

una universidad romántica sería aquella que nunca deja de proyectar y, al mismo tiempo, siempre mira y revisa su carácter histórico para no dejar de explorar su búsqueda o devenir permanente.

Bibliografía

MARTÍN NAVARRO, A. *La visión y la idea. Origen y derivas de la paideia romántica*, España: Avarigani, 2012.

RODRÍGUEZ FREIRE, R. *La condición intelectual. Un informe para la academia*. Santiago de Chile: Mimesis editorial, 2018.

SÁNCHEZ MECA, D. "El concepto de *Bildung* en el primer romanticismo alemán", *Revista de filosofía*, (nº7), pp.73-78, 1993.

SCHLEGEL, Fr. KA, *Kritische Schlegel Ausgabe*, (ed.) Behler, E., Ansett, J-J. y Eisner, H., Munich-Paderborn-Viena: Schönding, 1958.

SCHLEGEL, Fr. KS, *Kritische Schriften*, Muchen: Carl Hanser Verlag, 1964.

SCHLEGEL, Fr. *Transcendentalphilosophie*, Hamburg: Meiner Verlag, 1991.

SCHLEGEL, Fr. *Conversaciones sobre la poesía*. Bs. As.: Biblos, 2005.

SCHLEGEL, Fr. *Fragmentos*, Barcelona: Marbot ediciones, 2008.

SCHILLER, F. *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos, 1990.

SPIVAK, G. *Una educación estética en la era de la globalización*, México: Siglo XXI, 2017.

10. ANÁLISE DO PLANO ESTRATÉGICO DO ENSINO SUPERIOR (2012-2020) EM MOÇAMBIQUE



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-10>

Pedrito C.C. Cambrão¹

Introdução

As universidades moçambicanas foram criadas para serem competitivas na região e no mundo. Todavia, durante muitos anos, não se teve em conta a base quantitativa usada pelas Agências de Avaliação de Qualidade e a reputação das universidades cotadas nos rankings universitários. Pelo contrário, seguiu-se o modelo de universidades populares centradas na expansão. Ora, numa região com países vizinhos a usarem sistemas de avaliação e de acreditação, Moçambique rapidamente teve de se ajustar à realidade internacional criando o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade, entidade reguladora da avaliação de cursos e de instituições. Entretanto, a mudança para o Ensino Superior de classe mundial através de instrumentos de medição, ainda é um grande desafio para o país, que enfrenta dificuldades de natureza económica e financeira para suportar os elevados custos de investimento na pesquisa, formação do corpo docente qualificado, internacionalização, produção científica entre outros critérios considerados essenciais para uma universidade de classe mundial. Esta situação tem vindo a criar tensões na comunidade académica, havendo críticas para o relaxamento dos critérios, colocando-os ao nível das reais condições económicas de Moçambique.

O presente artigo, cujo tema é Análise do Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020) em Moçambique visa refletir sobre os objectivos estratégicos, indicadores e metas constantes desse plano, tendo em vista a compreensão de até que ponto este plano ajuda para colocar as Instituições de Ensino Superior (IES), em Moçambique, ao nível da classe regional/africana e mundial. A abordagem deste

¹ Ph.D. em Sociologia, Docente e Pesquisador da Universidade Zambeze (UniZambeze), Beira-Moçambique

estudo consistiu na análise das seis áreas estratégicas do Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) (2012-2020), decorrentes da avaliação da actual situação do Ensino Superior em Moçambique, nomeadamente, qualidade, expansão e acesso; gestão e democraticidade; financiamento e infraestruturas; governação, regulação e fiscalização; ensino, investigação, serviços e ações transversais; internacionalização e integração regional.

O presente artigo percorre estas áreas de forma transversal, avaliando, de alguma forma, os aspectos que constituem dilema para o desenvolvimento do ensino superior em Moçambique. O estudo funda-se no actual estágio de desenvolvimento da universidade pública, por considerarmos que é nela em que o Estado coloca os meios e presta maior assistência em termos financeiros, em programas curriculares e em projetos de desenvolvimento. A pesquisa despoletou o problema de falta de estudos sistematizados sobre a evolução do ensino superior em Moçambique. Existem dados e relatórios, mas dispersos e sem metodização mais rigorosa. Um dos objectivos deste estudo é produzir e sistematizar dados e informações acerca do estágio de implementação do Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique, que terminou no ano transato, levantando problemas estruturais cruciais para avaliar o nível de ascensão da universidade moçambicana ao escalão da classe mundial.

O Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020)

De acordo com o Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020), dez anos depois de definidas as políticas e as estratégias que deveriam ter colocado o ensino superior em Moçambique a ombrear, pelo menos, com as melhores universidades africanas, e quiçá com as do mundo, as dificuldades que, entretanto, foram dominando o percurso do ensino terciário ditaram o actual estado de educação superior, no país. Isto é, se a implementação do Plano Estratégico (2000- 2010) determinou a rápida expansão do ensino superior, o aumento dos níveis de acesso bem como uma melhoria dos órgãos de consulta, como sejam o Conselho do Ensino Superior (CES) e o Conselho Nacional de Ensino Superior (CNES), assistiu-se, por

outro lado, há uma deterioração gradual da qualidade dos processos e, consequentemente, dos produtos. (PEES 2012-2020, p. 21)

Na análise SWOT (Strength, Weakness, Opportunities and Threats) do PEES (2012-2020) foi identificado como ponto forte a "expansão do ensino superior à escala nacional". Este propósito foi alcançado, sobretudo, através da criação de delegações/faculdades das universidades públicas e privadas. Neste processo, a Universidade Pedagógica assumiu o papel de relevo ao criar delegações em todas províncias. Entretanto, em 2019, a mesma universidade foi reestruturada, resultando a criação de quatro novas universidades públicas.

Tendo em conta os objectivos estratégicos da expansão do ensino superior, previa-se o equilíbrio entre a expansão e o número de estudantes, pessoal docente e não-docente e infraestruturas pedagógicas. Todavia, o facto é que as IES, sobretudo as públicas, não estão a recrutar docentes para o seu quadro de pessoal, desde 2018, e a solicitação de mobilidade de docentes entre as IES é fraca e não satisfaz o rácio desejável docente-estudante. Ou melhor, há docentes com sobrecarga de horário no Ensino Superior e, sem o nível mínimo recomendado, o mestrado, pois segundo o PEES 2012-2020, e equacionadas as fraquezas, "67% dos docentes do Ensino Superior são licenciados e bacharéis".

Em relação ao equilíbrio entre o ensino universitário e o politécnico, nota-se a tendência para a criação de mais universidades num país com necessidade de técnicos para satisfazer a indústria extrativa e de mineração e a indústria petrolífera, só para nomear alguns exemplos.

Em 2020, com a emergência da pandemia de Covid-19, o governo moçambicano e as Instituições do Ensino Superior (IES) investiram em sistemas de gestão académica e em plataformas de Ensino a Distância (EaD), incluindo na capacitação de docentes e gestores para a lecionação online, num contexto de confinamento. Esta situação terá contribuído para o alcance de um dos indicadores e metas da expansão, nomeadamente "proporção de IES com corpo docente adequado e preparado para EaD: até 2020 pelo menos 25% dos docentes de cada IES capacitados a redigir materiais didáticos para EaD" (PEES 2012-2020, p. 29).

As fraquezas apontadas mostram-nos que, a maior ameaça que Moçambique enfrenta no ensino superior está ligada à expansão e ao fraco investimento no sector

da educação em geral, e no ensino superior, em particular. O cumprimento da meta relativa à "Proporção de estudantes com bolsa de estudos: aumento em 20% por ano" está comprometida devido ao corte na rubrica de bolsas de estudo para dentro do país. O acesso de estudantes ao ES aumenta todos anos, mas a exiguidade de salas de aulas e de outras infraestruturas é cada vez mais desconfortante.

Em relação ao indicador e metas de Qualidade, a criação do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) e a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) permitiu a produção de políticas de governação e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas IES, que se organizaram melhor, tendo em conta os indicadores da auto-avaliação de cursos e programas, indicadores da autoavaliação institucional e a consequente elaboração do relatório e o plano de melhoramento.

A pretensão de "em 2020, pelo menos 20% das IES terem a classificação de Muito Bom e 30% a classificação de Bom nas avaliações com padrões internacionais" ainda é uma utopia. De igual modo está longe a pretensão de Moçambique ter pelo menos cinco universidades "no top 100 de África até 2020". Vejamos os padrões usados para a avaliação institucional e dos cursos e/ou programas pelo CNAQ.

A escala de desempenho usada pelo CNAQ é de quatro níveis, a saber: 1) "Não satisfatório", cuja pontuação é de 0 – 59%; 2) "Satisfatório com muitas reservas", com pontuação de 60 – 79%; 3) "Bom" com pontuação de 80 – 89% e 4) "Excelente", 90 – 100%.

A acreditação resulta da autoavaliação (realizada pela Comissão da Autoavaliação (CAA) da IES), do envio do relatório da autoavaliação e da avaliação externa (feita pela Comissão da Avaliação Externa (CAE) designada pelo CNAQ), antecedida de uma visita a IES. A validação do relatório da autoavaliação é um processo interativo de verificação das evidências dos indicadores fornecidos pelo CNAQ, cujas etapas incluem o contraditório.

O CNAQ usa as seguintes classificações para a acreditação dos cursos e/ou programas 1) Não acreditada; 2) Acreditada (Nível C) com certificado válido por dois anos; 3) Acreditada (Nível B), com certificado válido por três anos. Os níveis C e B são

acreditações condicionais; ou 4) Acreditada plenamente (Nível A), com certificado válido por cinco anos. Em relação à avaliação institucional, uma IES pode enquadrar-se no nível C (60 – 79%), B (80 – 89%) ou A (100%).

Ora, os resultados divulgados pelo CNAQ mostram que a maior parte das IES moçambicanas possuem cursos e/ou programas de nível C o que, por si, só constitui um problema para o alcance do objectivo da construção de uma universidade de classe africana e/ou mundial, seguindo padrões de excelência, plasmados no Plano Estratégico do Ensino Superior de Moçambique (2012-2020). Julgamos que esse propósito é alcançável se esforços forem empreendidos para reverter os pontos fracos de todo Sistema Nacional de Educação, sobretudo a divulgação, pelas IES, da missão, visão e objectivos junto da comunidade académica; a melhoria da formação do corpo docente; o financiamento, a pesquisa e a inovação; a publicação de trabalhos científicos; a construção e apetrechamento de infraestruturas como salas de aulas, bibliotecas e laboratórios; o engajamento da comunidade; a atribuição de bolsas de estudo; a mobilidade nacional e internacional, entre outros indicadores de qualidade considerados pela *African Standards and Guidelines for quality assurance in higher education*. São indicadores que revelam uma elevada exigência para um país em vias de desenvolvimento.

Financiamento ao Ensino superior em Moçambique

A construção de universidade de classe mundial exige a concepção de políticas de gestão, formação dos recursos humanos, construção e apetrechamento de laboratórios, criação de cursos e programas competitivos, que permitam a formação do homem para o desenvolvimento da ciência, da educação, das indústrias farmacêuticas e alimentares, das indústrias têxteis e das indústrias químicas e mineiras, por um lado. Mas, pressupõe também a concepção de programas formativos que integrem a formação ao nível das humanidades, das artes, das indústrias criativas, da economia, dos direitos humanos, entre outras áreas científicas. Estes pressupostos somente são possíveis quando acompanhados por uma injeção financeira robusta e estruturada.

O sistema de financiamento que o país adopta deve ter em conta que, na contemporaneidade, a universidade pública tornou-se numa empresa competitiva e perdeu, por conseguinte, a essência e a sua génese conceptual de centro de formação e de desenvolvimento da ciência. A universidade pública actual corre, lado a lado, com a universidade privada, com o instituto politécnico. Moisés de Lemos Martins afirma, no texto de abertura do livro *Políticas da língua, da comunicação e da cultura no espaço lusófono* (2019), que "o mundo da ciência constitui um campo social" (Martins, 2019, p. 9). Essa afirmação mostra claramente que a gestão de universidade deve ter em conta a complexidade da dinâmica contemporânea da ciência.

Perante o surgimento de muitas universidades públicas, a partir da década noventa do último século, é necessário agregar uma política de financiamento e gestão que influencie o desenvolvimento da ciência e hegemonia do conhecimento produzido em todas as áreas do saber: politécnicas e ciências humanas, linguagem, artísticas e culturais.

Se a universidade pública é uma empresa competitiva, é essencial ter em conta os princípios de financiamento das suas actividades, seja através dos fundos e receitas públicas, seja pela injeção do empresariado. Segundo H. Caldeira Meneses em *Princípios de gestão financeira*, "as decisões financeiras traduzem-se [...] numa opção entre a detenção de diversos tipos de activo [...], opção necessariamente associada à expectativa de obtenção de um resultado positivo, actual ou futuro" (Meneses 2012, p. 34). Sendo isso verdade, então, o nosso sistema de financiamento tem de definir critérios consentâneos com as políticas e os objectivos de desenvolvimento. Mas, as normas devem ter em conta que o desenvolvimento é um processo que obedece a critérios de base. E a base é a formação do capital do humano. O investimento à educação e à universidade deve ser prioridade das entidades estatais. A indústria é uma consequência da formação. Não há desenvolvimento sem educação de qualidade, sem investir na pesquisa e inovação.

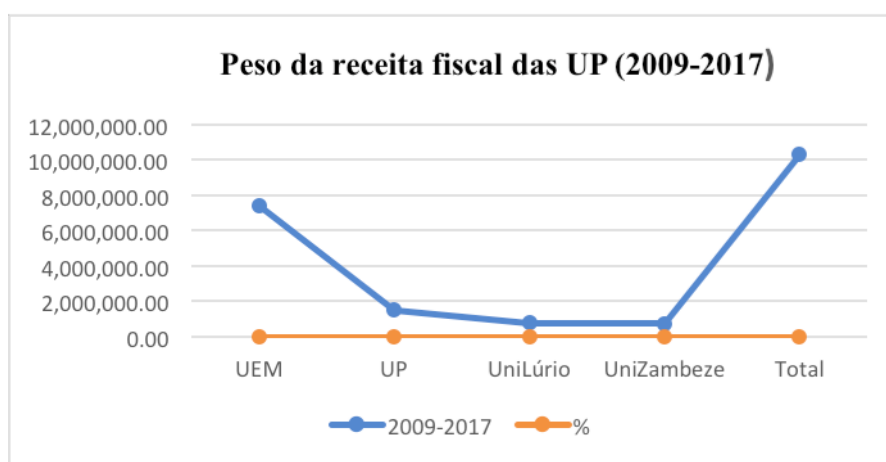
A pretensão do desenvolvimento e do empreendedorismo científico-investigativo deveria ser, igualmente, alargado à complexidade do sistema de investimento das parcerias público-privadas. A Universidade não pode depender

quase exclusivamente de receitas próprias, ou de bolsas estrangeiras para a pesquisa e seu apetrecho e para a formação dos seus quadros, como não se deve alimentar da importação excessiva de mão de obra competente. A formação superior de qualidade é uma necessidade para o desenvolvimento de um país. A distribuição de renda pelas universidades públicas não deve, em nossa opinião, obedecer a critérios com fundamentos assimétricos. Vejamos o comportamento de distribuição do orçamento do Estado pelas universidades públicas moçambicanas, de 2009 a 2017.

Orçamento de Estado

O surgimento das universidades públicas como modo de fomento da formação de quadros do ensino superior em Moçambique não foi correspondido pelo acréscimo dos recursos financeiros fortes para a construção de infraestruturas, laboratórios, formação do corpo docente e técnico-administrativo, assim como a concepção dos programas e currículos, bibliotecas e equipamentos diversos inerentes ao seu funcionamento. Esta constatação despoleta o problema da política nacional de gestão financeira e de gestão do ensino superior. Tal situação dificulta a inserção da universidade pública moçambicana no sistema internacional de avaliação para a sua ascensão aos "rankings" de qualidade científica. Em Moçambique, não existem instituições de financiamento de atividades de pesquisa científica, a não ser o FNI e o FDI, cuja estrutura e objectivos se fundam no investimento para a construção de infraestruturas e aquisição de equipamentos. Ou seja, as políticas de incentivo à pesquisa colocam recursos públicos a programas de construção de infraestruturas, e, não à actividade de pesquisa propriamente dita. Compreende-se que essa estratégia é convocada para suprir as lacunas da receita pública de investimentos, que não cobre as atividades de desenvolvimento institucional, piorada pelos desequilíbrios e assimetrias na sua distribuição pelas instituições públicas do ensino superior, como se nota no gráfico seguinte.

Peso de Receita fiscal das Universidades Públicas (2009-2017)

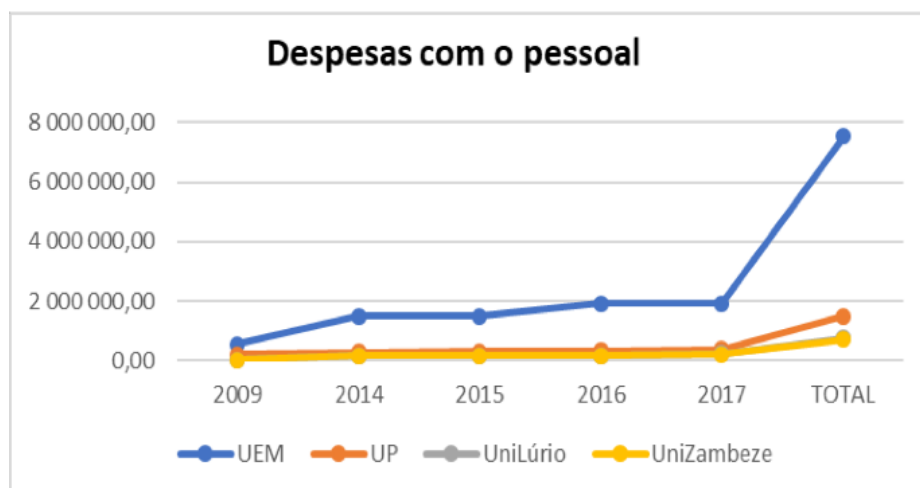


*UEM – Universidade Eduardo Mondlane; UP (Universidade Pública); UniLúrio (Universidade Lúrio); UniZambeze (Universidade Zambeze).

Como é visível, o gráfico traz uma informação que não deixa dúvida nenhuma de que a receita fiscal das universidades públicas apresenta dois problemas quase insanáveis, desde 2009. Por um lado, é gritante a diminuição do peso do apoio direto do Estado moçambicano à universidade pública. Ou seja, durante os últimos dezanove anos, a receita fiscal das universidades públicas não ultrapassa os dez mil milhões e meio, no seu conjunto. Isso significa, por outras palavras, que o financiamento anual por instituição é muito mais exíguo, ainda. Por outro, o segundo problema gravíssimo prende-se com o fosso do peso da despesa pública entre as universidades ao longo do tempo a que este estudo faz referência.

Como se vê, a diferença entre a universidade cuja balança de pagamento é robusta e a universidade financeiramente mais pobre é muito maior. Há duas explicações possíveis. Uma diz respeito aos fundamentos de H. Caldeira Meneses: a existência de “políticas de financiamento do capital circulante demasiado conservadoras” (MENESES, 1987, p. 136). Essas políticas podem, em nossa opinião, ser motivadas pelo desejo de retenção de “lucros” anuais ou excessivo recurso ao crédito a longo e médio prazos. A segunda explicação pode estar ligada ao problema das crises globais que têm atingido flagrantemente o tesouro nacional. Este

fundamento leva a uma permanente preocupação pela redução da escala de financiamento público para o funcionamento e investimento institucional, secundada por uma “prudente manutenção de capitais permanentes relativamente elevados” (MENESES, 2012, p. 136), para o pagamento das despesas fixas, evitando, deste modo, o colapso financeiro nacional.



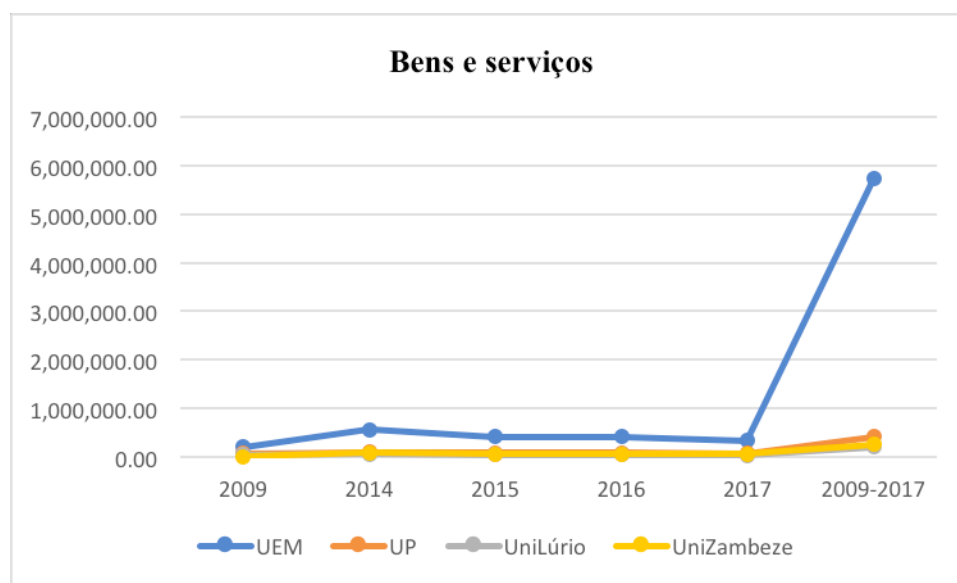
O gráfico anterior denuncia as fragilidades do sistema estatal de financiamento das universidades públicas que, muitas vezes, são sustentadas pelas receitas provenientes das propinas dos estudantes que frequenta o período pós-laboral, como veremos mais adiantes. No conjunto das quatro universidades públicas moçambicanas, a Universidade Eduardo Mondlane surge como a que absorve a maior percentagem da receita fiscal, a partir de 2014, atingindo o ponto mais alto em 2016 e 2017. Nessa subida, é acompanhada, de forma tímida, pela Universidade Pedagógica que, embora o volume global não se equipare à primeira instituição do ensino superior em Moçambique, movimentou verbas superiores a partir do ano de 2014 até 2017. A Universidade Lúrio e a Universidade Zambeze, surgidas nos finais da primeira década do século XXI, com o propósito de resolver o problema dos desequilíbrios regionais, partilham uma história comum de baixos índices de financiamento, desde o início. Ironicamente, estas duas instituições do ensino superior nasceram com o mesmo problema de falta de fraldas financeiras para o seu arranque e desenvolvimento. Poder-se-á dizer que o problema inicial foi

resolvido de forma político-ideológica. Entretanto, trata-se de uma solução claramente titubeante, porque continua a haver exclusão simbólica no acesso à universidade de qualidade.

Não se sabe ao certo a razão de tais disparidades procedimentais no financiamento das instituições. A única razão circunstancial pode estar ligada ao facto que a Universidade Eduardo Mondlane, criada na década 60, e a Universidade Pedagógica, a primeira instituição pública do ensino superior construída depois da independência, gozam do privilégio da senilidade estrutural que lhes caracteriza. Esta realidade é visível e reflete-se no peso financeiro de cada instituição no orçamento global das universidades durante o período em alusão.

A exiguidade da receita para as despesas com o pessoal limita a contratação de quadros qualificados para a actividade de ensino, pesquisa e extensão universitária. Por isso, continuam a existir quadros que, com o nível de licenciatura, exercem funções de docência nos programas de graduação, mal preparados para compreender a complexidade e a dinâmica do ensino superior. É uma realidade que põe em causa não somente o discurso da qualidade, como da formação do homem capaz de responder às exigências do desenvolvimento nacional e global. Com este tipo de políticas, as universidades moçambicanas dificilmente poderão entrar no mercado da internacionalização, continuando a dependerem da mão de obra externa, principalmente para desenhar e ministrar programas de pós-graduação, para a pesquisa e produção científica e para a construção da complexa utopia do futuro.

O empobrecimento das universidades começa a ser grave no período de 2015/201, por causa da crise financeira global. Neste período, assistiu-se a uma queda drástica do financiamento da universidade pública, atingido, inclusivamente, a Universidade Eduardo Mondlane, que baixou drasticamente a sua receita em 2017. A crise económico-financeira obrigou o país a adoptar medidas de contenção da despesa pública, reduzindo principalmente o nível de aquisição de bens e serviços, assim como investimento em equipamentos e máquinas, infraestruturas e meios.

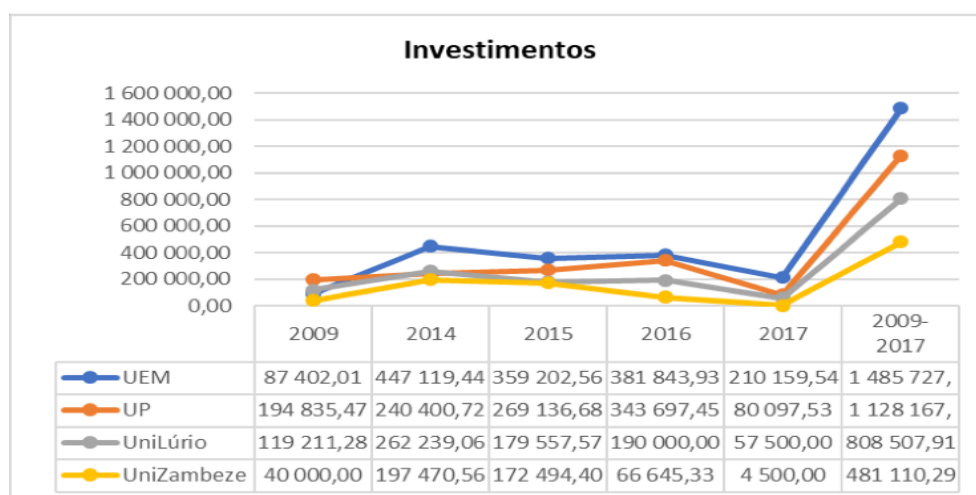


A dimensão positiva é que as instituições passaram a fazer uma gestão cuidadosa das receitas próprias para o desenvolvimento do vazio provocado pela falta de receitas fiscais. As instituições públicas massificaram programas e cursos de pós-laboral, pós-graduação, cursos de curta duração, seminários, participação em projetos internacionais, para a obtenção de receitas que cobrissem as despesas de desenvolvimento institucional. A dimensão negativa do problema prende-se com o facto de que as instituições novas como a Universidade Zambeze e a Universidade Lúrio começaram a sofrer internas caracterizadas pela incapacidade de retenção e sustentação dos colaboradores: docentes, investigadores e pessoal corpo técnico administrativo.

Nessa face só é possível a sobrevivência dos mais fortes ("the survival of the fittest"). O pior cenário problemático tem que ver, sobretudo, com o facto de que a partir deste período, o Estado moçambicano começou a controlar a receita produzida pelas universidades de forma drasticamente desproporcional. As instituições ainda em construção passaram a gerir crises sistemáticas de falta de fundos e de docentes menos qualificados.

O gráfico sobre investimentos mostra, de forma diferenciada, o desequilíbrio entre o tamanho das instituições e o financiamento direto, via Orçamento do Estado, durante este período da crise. É natural que este problema coloca as universidades públicas moçambicanas, principalmente as recém-criadas, em desvantagem na

corrida à qualidade e ao seu posicionamento no ranking da classe mundial. Se bem que a balança de investimentos não se tenha mostrado satisfatória ao longo destes anos, em 2017, a crise se agudizou em todas as universidades públicas moçambicanas. Isto tem explicação na queda do PIB que se abateu sobre o país decorrente das restrições Económicas das instituições de Bretton Woods (Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional).



Considerações finais

Avaliando os objectivos estratégicos e os indicadores de Expansão, Acesso, Qualidade e o Financiamento, podemos afirmar que o Ensino Superior em Moçambique requer uma planificação rigorosa, considerando, em particular, a (re)fundação da universidade, promovendo discussão estruturada em torno das decisões tomadas relativamente, por exemplo, à qualificação do corpo docente das universidades em níveis de mestrado e doutoramento; à dedicação em tempo exclusivo do corpo docente, para melhor atendimento aos estudantes e à pesquisa e extensão; ao apetrechamento das infraestruturas como bibliotecas e laboratórios; aos critérios de atribuição de bolsas de estudo aos estudantes e aos professores em formação, entre outros aspectos que constituem desafios e, ao mesmo tempo, desencadeiam conflitos frequentes no Ensino Superior.

A (re)fundação da universidade é uma questão de Estado, pois deve passar em revista o tipo do Ensino Superior existente e para corresponder às aspirações dos

cidadãos, que trazem a debate, frequentemente, para além dos temas aqui abordados, discussões atinentes à competitividade dos graduados no mercado (trata-se essencialmente da discussão sobre o desenvolvimento das competências dos estudantes: conhecimentos, atitudes e habilidades), gestão e democraticidade, bem como assuntos relacionados com a autonomia da universidade.

Concluindo, desde o surgimento dos Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques a 21 de agosto de 1962, a universidade moçambicana tem redefinido a sua missão, num exercício de procura da sua afirmação no continente africano e ao nível mundial. Os indicadores e metas de que fizemos referência, neste trabalho, apontam para a existência de dificuldades para o alcance do objectivo da formação de uma universidade moçambicana de classe africana e, quiçá, mundial.

Referências

MARTINS, M. de L., e MACEDO, I. *Políticas da língua, da comunicação e da cultura no espaço lusófono*. Braga: Edições Húmus Lda, 2019.

MENESES, H. C. *Princípios de gestão financeira*. 13a ed. Lisboa: Fundamentos, 2012.

MINED. Plano estratégico do ensino superior 2012-2020. Maputo: Imprensa Universitária, 2012.

Lei no 9/2009, de 8 de Janeiro, sobre o Orçamento do Estado.

Lei no 1/2014, de 24 de Janeiro, sobre o Orçamento do Estado.

Lei no 2/2015, de 7 de Maio, sobre o Orçamento do Estado.

Lei no 9/2016, de 29 de Dezembro, sobre o Orçamento do Estado.

Lei no 10/2017, de 30 de Dezembro, sobre o Orçamento do Estado.

11. A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA COMO PRÁTICA SOCIAL ORGÂNICA À DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-11>

Roberto Francisco de Carvalho¹

Introdução

O presente texto foi composto de um recorte reorganizado e adaptado da tese de doutorado de Carvalho (2011), buscando recolocar a temática da gestão democrática da universidade em tempos de negação da ciência e de ataques à autonomia universitária, inclusive, em relação à escolha dos reitores. Nessa perspectiva, propomos interrogar sobre a gestão da universidade pública como uma das possibilidades de abordagem da democratização da sociedade brasileira como um desafio importante em tempos de intensificação da lógica de democracia de cunho neoliberal da sociedade capitalista. Assim, pretendemos relacionar – sem deixar de fazer a crítica – o debate sobre a gestão democrática de um micro espaço social universitário e a sociedade em geral, na perspectiva da totalidade (MARX, 1982).

O ponto de partida do texto em pauta consiste em debater o tensionamento entre a perspectiva de regulação de natureza estratégico-empresarial e a da emancipação de natureza democrático-participativa do processo educativo universitário e, posteriormente, ao apontar essa última como mais propícia a uma

¹ PhD em Políticas Públicas e Formação Humana (Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor Associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Campus Universitário de Palmas, Cursos de Filosofia e Teatro. Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação da UFT (PPPGE). Participa, como membro, da Associação nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Compõe o quadro de formadores da Rede Colaboração Tocantins (RCT). É pesquisador na área de Sociedade, Política e Gestão Educacional e Currículo, vinculado ao: Grupo de Estudo e Pesquisa *Práxis* Socioeducativa e Cultural; Núcleo de pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED); e Rede Universitas/Br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7278-181X>; LATTES: CV: <http://lattes.cnpq.br/5571746546717368>; E-mail: carvalho1917@gmail.com

participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade universitária. Discutiremos, na sequência, a perspectiva que a universidade pública brasileira tem trilhado historicamente explicitando alguns de suas contradições e desafios administrativos e formativos.

Este texto, por esse caminho, abordará: as trilhas da universidade pública brasileira na tensão entre autonomia, competição e profissionalização operativo-instrumental; a universidade pública brasileira como espaço de luta por gestão democrático-participativa; e o desafio de democratizar as relações universitárias situada no contexto das relações sociais brasileiras nos tempos atuais.

Trilhas da universidade pública brasileira: tensões entre autonomia, competição e profissionalização operativo-instrumental.

Inferimos das reflexões de Sguissardi (2004) que, desde a década de 1970, e com intensificação em 1990, a universidade pública brasileira vem assumindo a perspectiva regulatório-regulamentatória de natureza estratégico-empresarial – portanto, menos emancipatória no seu processo formativo (CARVALHO, 2011).

Ao explicitar as características de tal perspectiva de universidade, Sguissardi (2004) aponta, também, de quais concepções e lógicas essa concepção de universidade vem se originando. Para ele as instituições de educação superior (IES) podem ser classificadas, conforme suas características gerais, em duas macro-concepções: neonapoleônica e neo-humboldtiana.

Nas primeiras – neonapoleônicas – “predominam os ‘critérios’ e ‘indicadores’: ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidadas, presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horistas e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das universidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais etc. Nas neo-humboldtianas, ao contrário, predominariam ‘critérios’ e ‘indicadores’ como: presença de estruturas de produção científica e pós-graduação *stricto sensu*

consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas do conhecimento." (SGUISSARDI, 2004, p. 41-42)

Com esse entendimento, para Sguissardi existe uma superposição de modelos em vigência nas universidades brasileiras. Trata de um modelo de universidade de tendência neoprofissional, heterônoma e competitiva na qual se expressa uma lógica mercadológica, pragmática, utilitarista e subserviente, portanto, caracterizada pela perda da liberdade de autonomia e da participação democrática efetiva. Sguissardi argumenta, nesse sentido, que no Brasil tem havido um crescimento da universidade de tendência neoprofissional, ou seja, "das universidades de ensino ou escolas profissionais, e conseqüente definimento do modelo neo-humboldtiano, isto é, das universidades de pesquisa ou que associam ensino-pesquisa (e extensão)." (SGUISSARDI, 2004, p. 47) Existe, igualmente, a tendência da passagem de "uma universidade com autonomia, no caso das estaduais paulistas e das privadas, e sem autonomia, no caso das federais, demais estaduais, e municipais, para uma universidade heterônoma e competitiva." (SGUISSARDI, 2004, p. 47)

Em conformidade com as ideias do autor em pauta, estamos vivenciando o fortalecimento de uma concepção de universidade heterônoma segundo a qual setores externos, Estado e indústria, passam a ter crescente poder de definir os rumos das universidades, principalmente das públicas. Essa concepção contrasta ou secundariza uma universidade calcada em autonomia substantiva evidenciada no poder de determinação dos seus próprios objetivos e programas e não somente no poder de determinar os meios – autonomia processual – para alcançar tais objetivos e programas (SGUISSARDI, 2004). Trata-se, portanto, de uma universidade em crescente submissão à lógica do mercado e do Estado, tendo como consequência o fortalecimento da competitividade econômica, traduzida em "[...] currículos ligados

às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a um custo per capita menor e efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional docente." (SGUISSARDI, 2004, p. 48)

Decorrente dessa lógica de universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva ou operacional, segundo argumentam Catani, Oliveira e Dourado (2004), as universidades públicas brasileiras, particularmente as IFES, vêm assumindo uma perspectiva de gestão de natureza gerencial de tipo empresarial. Esse modelo de gestão na universidade, ao lado de outras medidas, tem o objetivo de ampliar "[...] o controle sobre a gestão universitária, tanto interna como externamente, e sobre a produção do trabalho acadêmico." (p. 254) Nessa direção, os autores afirmam que essa lógica de universidade e de gestão focada no mercado tem imposto à universidade pública brasileira "um processo de estranhamento do trabalho e das finalidades institucionais." (p. 256) Podemos inferir que se esse estranhamento possa constituir-se em uma das dificuldades de participação efetiva da comunidade universitária, podendo influenciar quanto à definição das finalidades institucionais, visto que esta lógica, como tendência, forçosamente pode levar a comunidade universitária a atuarem mais voltados para as atividades meio da universidade, portanto, preponderantemente, focados nas atividades operacionais em detrimento das atividades fim.

Partindo do entendimento supracitado da gestão da educação superior brasileira, tendo em vista a concepção gerencialista anteriormente explicitada, buscou-se aprofundar a discussão do tema em pauta a partir das reflexões de Chauí. O ponto de partida consistiu em compreender que do imbricamento das diversas concepções administrativas na sociedade capitalista ocorre a planificação da atividade administrativa, ou seja, tanto as empresas com fins diretamente econômicos quanto as instituições de cunho social, de educação, de saúde, de cultura, de utilidade pública etc., passam a ser denominadas organizações. Mas instituições e organizações não são idênticas, sendo necessário, por isso, distingui-las. Dessa forma, utilizando-se da discussão feita por Chauí (1999, p. 3), organização difere fundamentalmente de instituição. Ou seja,

[...] uma *organização* difere de uma instituição por definir uma prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida às ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social [...] é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

Chauí, por um lado, destaca que a instituição social tem uma aspiração universal, tendo a sociedade como o seu princípio e sua referência normativa e valorativa, ou seja, a instituição está inserida na divisão social e política, buscando definir uma universalidade na busca de responder às contradições impostas pela referida divisão. De outro lado, a organização relaciona a sua eficácia e o seu sucesso a sua particularidade. O ponto de referência é a própria organização que compete com as demais organizações orientadas por objetivos particulares, que são geridos num espaço e tempo igualmente particular, inserindo-se num dos lados da divisão social, não tendo, portanto, interesse em responder às contradições, mas vencer a competição com as demais organizações que aparentemente estão dispostas igualmente no ambiente social.

Tem-se adotado a homogeneização, planificação e/ou generalização da forma de administrar, ou seja, a passagem ou transformação das instituições com características particulares em organizações gerais é própria da atual fase do capitalismo. Tal fase caracteriza-se pela fragmentação da vida social na sua totalidade, abrangendo a forma de produção, o espaço e o tempo do trabalho, a identidade e a luta de classes (CHAUÍ, 1999).

Essa discussão permite explicitar o papel da administração no interior das empresas capitalistas, que esteve sempre voltado ao proporcionamento de maior produtividade e redução dos custos no processo de produção. Depreendemos das reflexões de Chauí que mesmo as iniciativas aparentemente democráticas,

possibilitadoras da participação do trabalhador, na verdade se revelou como um instrumento de controle e de adequação do homem ao trabalho de forma regulada, na busca de mais eficiência e eficácia no processo produtivo das empresas. Este é o caso da teoria das relações humanas, que surgiu supostamente com o propósito de combater o aspecto desumano proveniente da aplicação do método rigoroso utilizado pela teoria científica da escola clássica de administração, introduzindo no seu lugar a ideia de valorização, participação, cooperação etc.

Em relação à educação, o discurso em torno da racionalidade e da competência para produzir com eficiência e eficácia insere-se na lógica economicista expressa pelas ideias de organização, planejamento, gestão, revisão, controle, êxito etc.

Debatendo acerca do aspecto ideológico da racionalidade econômica, Chauí (1980) diz que esta racionalidade mitifica o real, que aparece como fazendo parte da natureza das próprias coisas. Neste sentido, a origem ideológica encontra-se no mundo econômico da produção expressa no taylorismo² que, de um lado, apoia-se na racionalização fragmentadora do trabalho objetivando aumentar a sua produtividade por meio de um maior controle e maior exploração do trabalhador; por outro lado, opera-se a reunificação do processo de fragmentação taylorista utilizando-se da organização e planificação administrativas. Os dois aspectos do processo de produção econômica explicitam a separação entre os que decidem e dirigem e os que executam e são dirigidos. Assim, os primeiros detêm todo o poder em detrimento do poder sobre as atividades realizadas por parte dos últimos. A atividade administrativa, neste contexto de divisão, parcelarização e de

² O taylorismo visa à organização qualificada do trabalho. O foco de seu objetivo é a decomposição do processo de trabalho nas tarefas mais simples, mediante a análise de tempo e movimento. Com isso se pretende colocar à disposição da direção das empresas um conhecimento detalhado dos processos de trabalho que lhes evite terem que depender do saber dos trabalhadores e de sua boa vontade, isto é, de sua disposição para empregarem a fundo sua capacidade de trabalho a serem explorados. O capitalista espera, com o aprofundamento do controle e divisão do trabalho, aproveitar o máximo a força de trabalho que comprou e a esta expropriação uma das estratégias é a de criar meios que possibilitem ao trabalhador assemelhar-se à máquina, trabalhando de forma mecânica, sem a necessidade de empregar o raciocínio. Desta forma, na divisão manufatureira do trabalho, o taylorismo, representa simplesmente uma tentativa de sistematização, codificação e regulação dos processos de trabalho individuais com vistas à maximização do lucro, mas seu método é qualitativamente distinto (ENGUITA, 1989).

fragmentação do trabalho, tem o papel de reunificar, por meio da burocracia, o que se encontra disperso utilizando-se da sistematização e hierarquização do processo administrativo no mercado capitalista.

O processo administrativo unificado por meio da organização e da planificação das empresas e instituições coaduna-se com o modo de produção capitalista, no qual tudo se transforma em mercadoria, sendo estas mercadorias, equivalentes, ou seja, tudo se equivale a tudo, ou ainda, uma mercadoria pode ser trocada por qualquer outra mercadoria ou pelo equivalente universal, o dinheiro. Desta forma, tudo é mercadoria e faz parte, indistintamente, de um grande mercado de troca, sejam os bens materiais – casa, carteira, mesa etc. – ou os bens imateriais – cultura, educação, saúde [...]. Ora, se tudo é equivalente, são coerentes para o mercado capitalista a homogeneização e a planificação das instituições sociais e das organizações empresariais econômicas. De igual modo, a generalização da forma de administrar as referidas instituições e organizações é coerente e necessária. Neste sentido,

[...] a administração possui seu próprio sistema de regras, normas e preceitos, seus próprios princípios acerca do ato administrativo independente do objeto ou realidade que será administrada. Em outras palavras, do ponto de vista da administração, a Volkswagen, a universidade, o primeiro e o segundo graus, o Detran, a P.M., o museu de arte, o cinema, o teatro, a Bom-Bril ou a Bendix são absolutamente equivalentes. Não há, do ponto de vista da administração, algo que individualize ou singularize esses 'objetos', pois são todos igualmente administráveis, isto é, organizáveis e planejáveis. (CHAUÍ, 1980, 5: p. 28)

Destaca-se que a generalização do processo administrativo – conforme foi mostrado anteriormente – tem o propósito de apresentar uma ideia de neutralidade que contribui para o velamento das contradições existentes na sociedade capitalista como, por exemplo, as diferenças sociais, a divisão social do trabalho, a forma de gestão, entre tantos outros aspectos.

Segundo Chauí, a referida homogeneização e planificação da universidade pública brasileira – situada como um apêndice do Ministério do Planejamento – está

estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição. Isso significa que nos equivocamos quando reduzimos a articulação universidade-empresa ao polo do financiamento de pesquisas e do fornecimento de mão-de-obra, pois a universidade encontra-se internamente organizada conforme o modelo da grande empresa capitalista. Assim sendo, além de participar da divisão social do trabalho, que separa trabalho intelectual e manual, a universidade ainda realiza em seu próprio interior uma divisão do trabalho intelectual, isto é, dos serviços administrativos, das atividades docentes e da produção de pesquisas. (CHAUÍ, 2001, p. 56)

A autora destaca, ainda, uma ampla fragmentação da universidade abrangendo o ensino e a carreira: docência, administração, direção etc. A fragmentação, nesse sentido, conforme Chauí (2001), é proposital e obedece aos princípios da empresa capitalista moderna pautada pela divisão e controle do trabalho. Do ponto de vista da administração burocrática, o modelo organizacional propicia a separação entre os dirigentes – detentores do poder de decisão – e os dirigidos – professores, alunos e funcionários. Dessa forma, argumenta Chauí (2001), os dirigentes, só na aparência fazem parte do corpo de professores, pois de fato eles representam o “braço do Estado” que controla as tomadas de decisões mais importantes da universidade. Assim, a coletividade da universidade – docentes, discentes e funcionários –, em grande medida, são os executores de tarefas definidas pelas autoridades superiores, que, embora fazendo parte do corpo de professores, por vezes, representam interesses exteriores à instituição universitária advindas de orientações do próprio Estado ou do mercado. A título de exemplo, muitos outros aspectos podem ainda ser mencionados a respeito da fragmentação das atividades na universidade, destacando-se a departamentalização, a matrícula por disciplina, a fragmentação dos cursos e do trabalho pedagógico em geral.

A fragmentação do ensino e da pesquisa nos moldes mencionados é a consequência da fragmentação social e da cultura em geral, expressa nas ideias de especialização e competência destinadas a determinado fim, em muitos casos mercadológicos. Já a reunificação dessa divisão/fragmentação ocorre por orientações e pressões externas, ou seja, pelo rendimento eficiente, e não pela

efetividade e relevância advinda da articulação interna, inerente ao ensino e à pesquisa (CHAUÍ, 2001, p. 56). Assim, a "qualidade" deve expressar competência e excelência que satisfaz os critérios da modernização da economia e do desenvolvimento social pautado pela "produtividade, orientada, por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. [...] Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade." (CHAUÍ, 1999, p. 3)

Para Chauí, a vida cultural fragmentada, tendo como fundamento a divisão entre aqueles que pensam e os que executam, é unificada pelos procedimentos administrativos burocráticos. A administração burocrática – com sua hierarquização funcional dos postos e cargos, dos salários, de autoridade e poder etc. –, dificulta, em muitos casos, que as pessoas envolvidas no processo tenham uma visão do conjunto e da determinação de responsabilidades. A administração ocorre, neste caso, com forte influência externa à instituição, ou seja, as atividades de ensino e pesquisa são, em grande medida, subordinadas de forma determinista pela atividade de direção e de controle.

As reflexões de Chauí possibilitam entender que a generalização teórico-prática da administração da empresa para as demais instituições sociais – as chamadas "organizações sociais" do setor de serviços saúde, educação etc. – ligadas à produção material e supramaterial, resulta de condicionamentos econômicos, político-culturais e jurídicos da sociedade capitalista. Efetiva-se, portanto, no entender de Chauí (2001), um processo de produção que, partindo dos critérios de eficiência, racionalização e produtividade, procura, cada vez mais, se solidificar cientificamente, através das pesquisas das ciências comportamentais e exatas.

Referente a essa perspectiva de gestão, inferimos que tem ocorrido a tentativa de generalização da administração de empresas às demais instituições sociais, incluindo as instituições educativas. Nessa lógica, a especificidade da administração da educação é desconsiderada, dando lugar a uma pressão por sua subordinação à administração centrada no produtivismo mercantil por meio do modelo organizacional. Tal perspectiva de administração não fortalece um projeto de

universidade pública produtora de qualidade – não produtivista – que, nas palavras de Cardoso (1991, p. 22), toma como parâmetro o “desenvolvimento da crítica e da capacidade de pensar e a produção do conhecimento acadêmico e socialmente relevante” produzido com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao não se fortalecer esta lógica de universidade, corre-se o risco de não se avançar rumo a um projeto de universidade produtora e crítica, o que significa fortalecer a universidade na lógica do capital privado. Perde-se, assim “o sentido público da universidade pública, mas também a perspectiva de médio e longo prazo que em qualquer universidade respeitável caracteriza a sua área de pesquisa, com forte presença da investigação em ciência básica.” (Idem, p. 24)

Contrapondo-se à gestão heterônoma de especificidade estratégico-empresarial, a gestão de perspectiva mais emancipadora está alicerçada no princípio da democratização. O entendimento desta perspectiva nos remete à reflexão de que é um grande desafio efetivá-la tendo em vista o atual contexto marcado por um processo de heterogestão que se distancia de uma gestão autônoma ou autogestão, mas numa perspectiva materialista histórico dialética, por contradição, no interior da gestão regulatório-regulamentatória já existe em potencial a gestão mais emancipadora. Tomando como referência a discussão de Contera (2002), podemos dizer que na universidade pública brasileira – vista como uma instituição em movimento – subsistem contraditoriamente um projeto de tendência regulatório-regulamentatória de natureza estratégico-empresarial de educação instituída e um projeto de educação emancipador – instituinte –, calcado na inovação substantiva, na democracia e na participação efetiva. Portanto, podemos dizer que há, no processo educativo, a disputa por concepções diferentes de educação, prevalecendo como predominante aquele projeto que reunir as melhores condições de realização, ou seja, aquele que se transformar em força hegemônica em um dado momento histórico.

Entendemos que as políticas referentes à democratização das relações no campo da educação precisam considerar o contexto em que estas estão inseridas, as necessidades existentes e as condições concretas em que elas se efetivam. Essa compreensão reforça o papel preponderante das políticas que valorizam a democracia, de modo especial aquelas que promovem a gestão democrática

como ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos, compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções, objeto da articulação pela estruturação do sistema escolar entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo, permeadas por um conjunto de variáveis intervenientes (mercado de trabalho, instituições, tradições) o que, certamente, indicará o papel do Estado na proporção em que este deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, ao situar-se, à luz da correlação de forças que se trava no âmbito da sociedade civil e política (noção de Estado ampliado), como um processo complexo e articulado de embates, efetivados simultaneamente no terreno ideológico e econômico, em que o papel da superestrutura não é meramente mecânico, mas catalisador de uma ação de retorno ativa. (DOURADO, 2000, p. 80)

Nesse sentido, a concepção gramsciana de educação e, por inferência, de gestão se apresenta como uma alternativa valorosa para fazer frente à lógica gestonária regulatório-regulamentatória de natureza estratégico-empresarial fundamentada na educação universitária de tendência neoprofissional, heterônoma, competitiva (SGUISSARDI, 2004) e operacional (CHAUÍ, 1999), conformadora de uma perspectiva unilateral econômico-produtivista de sociedade que tem como expressão o neoliberalismo de mercado e o processo de globalização/mundialização do capital. A discussão anterior permite-nos dizer que, no Brasil, o Estado, por meio da sociedade política, tem exercido um papel educador que atrela fortemente a educação aos interesses econômicos de orientação internacional. A orientação para a gestão do capital tem sido de natureza regulatório-regulamentatória tendo em vista a produção de mercadorias. Nessa lógica, historicamente, tem sido adotado o processo de individualização, de divisão e fragmentação do processo de reprodução da vida social, em busca da eficiência na produção das diversas mercadorias, dentre elas a educação.

Articulado à forma de gestão do capital, a gestão da educação tem sofrido um processo de reforma, pretensamente, com o objetivo de melhorar o sistema educacional. Nesse cenário a gestão da educação ganha destaque nos debates educacionais, nos quais há a defesa de uma perspectiva de administração democrática participativa – orientada por preceitos legais (artigos 13, 14 e 56 da Lei

9.394/1996) asseguradores, no caso da educação superior, da existência de trabalho coletivo, da escolha de dirigentes, dos colegiados e conselhos – que contribua para a superação de uma gestão centralizadora e autoritária. Ao que tudo indica tais mecanismos não têm sido suficientes para promover uma participação efetiva, pois, apesar do discurso e dos preceitos legais mencionados, não é raro ouvir relatos evidenciadores de certa conformação daqueles que trabalham na universidade quanto à concepção de gestão de viés empresarial e produtivista.

A gestão da educação baseada nos princípios educativos gramscianos condiz com os pressupostos orientadores de uma gestão democrática emancipadora apresentada anteriormente. Para Gramsci, somente por meio da “guerra de posição” – sem esquecer a “guerra de movimento” – no interior da sociedade civil, abrangendo as suas instituições, como as educativas, é possível fazer frente à perspectiva hegemônica de democracia e, nesse sentido, por depreensão, também confrontar uma lógica de gestão hegemônica de perspectiva regulatório-regulamentatória. Dessa forma, é preciso construir uma nova perspectiva de sociedade e um novo projeto de educação e de gestão que objetive a formação omnilateral³ humana que se dará em busca da autonomia e ao longo de toda a vida. Nesse sentido, a gestão universitária, situada no contexto da gestão do processo produtivo em geral, pode/precisa ser fundada em relações políticas geradoras de condições efetivas de participação ativa e criativa dos sujeitos sociais em programas claros, objetivos definidos e transparentes, utilizando-se de mecanismos idôneos e mais igualitários de tomada de decisão e de controle social.

O entendimento de gestão na perspectiva gramsciana remonta à década de 1920 e tem como base empírica os conselhos de fábricas⁴ vistos como espaço permanente de educação e de difusão do saber e da experiência de modo

³ Formação na qual, segundo o pensamento gramsciano, a educação é colocada a serviço do homem e suas múltiplas e históricas necessidades materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas.

⁴ Tomando como referência Pannekoek, Guillerme e Bourdet (1976, p. 91-92, grifos nosso) os “Conselhos operários [...] não designa uma forma fixa, elaborada de uma vez por todas, e na qual restaria apenas aperfeiçoar os detalhes; *trata-se de um princípio, o princípio da autogestão operária das empresas e da produção*. [...] Assim, por conseguinte, a ideia dos conselhos operários nada tem a ver com um programa de realizações práticas – que há de por em aplicação amanhã, ou no ano seguinte; trata-se unicamente de um fio condutor para a longa e dura luta de emancipação [...]”

independente e autônomo, como necessidade de intensificar o processo cultural em busca do aprofundamento da consciência crítica sobre a sociedade. O aprofundamento da consciência crítica possibilitaria superar as condições impostas pela ordem burguesa, hierárquica, mantida por uma disciplina mecânica e autoritária, que exclui o compromisso e a responsabilidade do indivíduo com a coletividade. A burguesia da época entendia que ao indivíduo caberia “obedecer à lei e à ordem e deixar que as ambições e paixões pessoais dos pequenos grupos ativos [decidissem] os destinos da sociedade.” (GRAMSCI, 1975, p. 301)

A superação de tal realidade pelos trabalhadores passaria pela vivência da liberdade individual no âmbito da vida coletiva, na qual o indivíduo “se [enriqueceria] com as experiências de todos os outros homens, que [viviam] as mesmas dores e esperanças.” (GRAMSCI, 1978a, p. 372) Dessa forma, havia a convicção de que “a liberdade para todos é a única garantia das liberdades individuais” em contraste com a compreensão de liberdade de pensamento burguês. Trata-se de uma inovação da noção de liberdade vislumbradora de uma nova forma de vivência social calcada na ação criativa, na solidariedade e no respeito mútuo (GRAMSCI, 1975, p. 186). Nos cadernos do cárcere Gramsci aprofunda essa questão combatendo o elitismo burguês quando afirma que:

O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, especialmente, ‘sente’. Os dois extremos traduzem, por um lado, o pedantismo e o filisteísmo e, por outro, a paixão cega e o sectarismo. [...] O erro do intelectual consiste em crer que se possa saber sem compreender e, especialmente sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser tal (e não um puro pedante) quando distinto e separado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, como uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada com o ‘saber’; não se faz política-história sem essa paixão, isto é sem esta conexão sentimental entre intelectuais e o povo-nação. (GRAMSCI, 2006, v. 1, Q. 11, § 67, p. 221-222)

A produção de Gramsci, dessa forma, opõem-se frontalmente ao dirigismo elitista social e ao centralismo nas tomadas de decisões afirmadores da divisão autoritária entre governantes e governados que, no seu entendimento, só poderá ser superada na articulação entre teoria e prática, saber e paixão política. É, pois, a unicidade teoria-prática que capacita os indivíduos a compreenderem o mundo em que vivem e dá um novo sentido à noção de representação, que deve ocorrer na troca de "elementos individuais entre governados e governantes, dirigidos e dirigentes, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social e cria o 'bloco-histórico.'" (GRAMSCI, 2006, v. 1, Q. 11, § 67, p. 222) A propositura aqui consiste em mostrar os limites do sistema representativo parlamentar no contexto da estrutura política na sociedade capitalista materializada em suas instituições e procurar uma "solução diversa tanto do parlamentarismo quanto do regime burocrático, com um novo tipo de regime representativo." (GRAMSCI, 2007, v. 3, Q. 14, § 49, p. 310)

Inferimos das argumentações de Gramsci que uma proposta de gestão, para além daquela tendencialmente vigente nas instituições sociais, – embora dificultada em virtude dos determinantes sociais mais amplos – requer um processo de permanente educação de abrangência omnilateral articuladora do pensar e do agir e de participação política efetiva fundamentada na construção de uma autonomia de perspectiva emancipadora e solidária do indivíduo enquanto ser coletivo. Essa perspectiva de regulação social contrasta com o processo social vigente, marcado por uma educação regulatório-regulamentatória de natureza neoprofissional, heterônoma, competitiva, operacional (CONTERA, 2002; SGUISSARDI, 2004; CHAUI, 1999), pragmática e conformista no âmbito da ordem social estabelecida; por um processo de gestão elitista, cooptador, absorvente e gerencialista (MÉSZÁROS, 2008), que articula fragmentação e homogeneização dos processos produtivos materiais e imateriais, os quais dificultam a formação de uma consciência crítica e uma participação contestadora, transformadora e emancipadora (CHAUI, 2001).

Diante do exposto, compreendemos que a discussão em torno da gestão da educação, incluindo a evolução histórica da administração no Brasil e a generalização da administração de empresas para o sistema educacional, tendo como objetivo o fortalecimento do processo de racionalidade técnica do modo de

produção capitalista, é fundamental para o entendimento do processo de gestão da educação nestas primeiras décadas do século XXI.

Estamos entendendo gestão como um processo político-administrativo contextualizado e historicamente construído, é preciso analisar a gestão da instituição universitária pública para além das questões de natureza técnico-administrativa. Assim, recorrendo às reflexões gerais de Dourado (2000) sobre este aspecto, mas trazendo esta reflexão para a educação superior, a gestão universitária deve ser vislumbrada como uma ação inserida no campo da política e da economia, como uma prática social dotada de relativa autonomia. Portanto, uma gestão que tenha a participação na perspectiva democrática objetivando pensar as estruturas de poder existentes no seio das relações sociais onde se dão as práticas educativas precisa ir além e processar uma educação e gestão contra-hegemônicas agindo, por contradição, no seio do projeto educacional hegemônico. Neste caso, não se trata de uma autonegação automática da educação atual, mas de sua intensa e contínua transformação.

Universidade pública brasileira: espaço de luta por gestão democrático-participativa

Recorrendo a Trindade (2000), podemos dizer que a relação entre sociedade, conhecimento e poder tem sido percebida na universidade em suas diferentes fases históricas, indo da universidade medieval, passando pela universidade renascentista e cientificista até a universidade de tendência estatizante. Em outras palavras, historicamente a universidade esteve organicamente relacionada com determinada formação social e com a forma de poder ali existente.

Nessa perspectiva, segundo Trindade (2000), a universidade medieval do século XII, embora tenha nascido sob o viés corporativo dos professores (universidade de Paris) ou dos estudantes (universidade de Bolonha), cujo espaço geográfico circunscrevia-se a uma catedral, em sua segunda fase teve uma orientação papal ou imperial. A universidade renascentista do século XV, por sua vez, fora impactada pelas transformações comerciais do capitalismo e do humanismo antropocêntrico em contraste com a hegemonia de cunho teológico. Já na universidade dos séculos XVII e XVIII, há o estabelecimento de uma nova relação

entre a universidade e a ciência, marcada pelas grandes descobertas da Física, da Astronomia, da Matemática, da Química e das Ciências Naturais. Finalmente, a universidade originada no século XIX, de tendência estatizante, desenvolveu-se e tem-se estendido até esse início de século XXI. Essa fase é marcada por uma estreita relação entre ciência, a universidade e o Estado. Trata-se de um período no qual tendencialmente fortaleceram-se as ideias e práticas de nacionalização, estatização e busca do sentido social da universidade. Acrescente-se ao exposto a tendência mercadológica, que vem interpenetrando-se na universidade estatizante explicitada no forte viés econômico-mercantil.

Destaca-se, também, tendo por base Trindade (2000), que na fase estatizante, em muitos momentos, o sentido social da universidade foi severamente ameaçado pela lógica mercadológica, como foi o caso da lógica neoliberal vivenciada no Brasil a partir de 1970 e intensificada na década de 1990. De qualquer forma, parte daí a universidade moderna estatal e pública tematizadora das complexas relações entre a sociedade, conhecimento e poder. Mas é bom dizer que antecede a essa fase estatal o uso do saber universitário por interesses diversos: corporações, reis, nobres, religiosos, empresários, militares, governos, grupos, classes, entre outros.

Depreende-se, ainda, do estudo de Trindade (2000) que o conhecimento na universidade tem sido produzido de forma contraditória, pois, embora aparentemente vislumbre a emancipação, tem contribuído, também, com o poderio comprometido com a destruição da vida humana e da natureza. A esse respeito, o autor enumera um conjunto significativo de ações de cunho econômico, científico e ideológico, não emancipadoras, praticadas a partir do conhecimento produzido na universidade, destacando-se a: fabricação de bombas; militarização do espaço; Guerra Fria; exploração humana; destruição da natureza; e a prática de genocídios com apoio científico-tecnológico.

Nesse início de século XXI, ao pensarmos a universidade, estamos discutindo-a dialeticamente e, portanto, as contradições existentes na tríade sociedade, conhecimento e poder. A contradição do conhecimento produzido na universidade estatal tem-se complexificado e intensificado. Em virtude de tal complexificação, o controle da produção do conhecimento técnico-científico constitui-se num processo importante de manutenção e ampliação de poder, pois a interação entre ciência

básica e aplicada tem poderosa utilização civil e militar. Como a produção da ciência depende do Estado, tem existido uma intensa luta pelo controle da produção e distribuição do conhecimento envolvendo interesses dos cientistas, do setor produtivo e do Estado. A universidade é um dos espaços sociais em que essa luta é travada e, nela, projetos de educação e de sociedade de tendências públicas e privadas são disputados (TRINDADE, 2000).

Cada vez mais tem sido intensificada a pressão para que a universidade pública brasileira assuma a lógica mercadológica de natureza liberalizante, em contraste com uma perspectiva pública e socializante. Ou seja, a universidade pública vem assumindo uma perspectiva de organização multifuncional utilitária e pragmática submetida ao imediato da vida social capitalista (CHAUÍ 2001; SGUISSARDI, 2004). Nesse sentido, a universidade, muitas vezes constitui-se num instrumento que desenvolve um processo formativo com função internalizante, na perspectiva do que aponta Mészáros (2008), a serviço da lógica societal existente.

Nessa linha de raciocínio, conforme Gadotti (2008), a sociedade em geral de que falamos está estruturada na lógica da divisão social que contrapõe proprietários e trabalhadores, produção e distribuição, planejadores e executores e dirigentes e dirigidos. Especificamente, tendo como caso a universidade, essa lógica é materializada, ainda no entender de Gadotti, entre outros aspectos, na forma de discriminação expressa: pela classificação dos estudantes, ao entrar na universidade (via vestibular), conforme sua posição social e econômica; nos mecanismos de internalização formativa, explicitados nos currículos, programas, exames e notas; e na forma, muitas vezes, antidemocrática, de gestão institucional e de governança dos projetos de extensão, pesquisa e da própria sala de aula. Isso ocorre, dentre outros motivos, porque a universidade não possui autonomia para determinar os seus fins e objetivos, pois “fazendo parte de um subsistema do sistema social e político ela é mais ou menos submissa, mais ou menos obediente ao sistema político.” (GADOTTI, 2008, p. 113)

Nessa direção, a universidade pública brasileira, diante dessa problemática, tem o desafio de ser repensada enquanto instituição social que produza conhecimento capaz, para além da reprodução da lógica do capital, de fundamentar um projeto de sociedade mais emancipador, mais democrático, mais participativo e

mais humano. Trata-se de um projeto que objetive a superação histórica das profundas disparidades, diferentes contradições políticas, econômicas, sociais, culturais, entre outras.

No fundo, essa é a contradição geral do próprio sistema econômico capitalista que gera a divisão da sociedade em classes, não apenas diferentes, mas antagônicas, isto é, defendendo interesses opostos: a classe dos trabalhadores, que produzem riquezas sem se beneficiar delas e a classe daqueles que possuindo os meios, o dinheiro, o capital, fazem multiplicar esse capital pelo trabalho dos outros. A nossa realidade é marcada por este ponto: é uma realidade social e política *dividida*. Essa divisão está estampada no rosto de cada brasileiro. (GADOTTI, 2008, p. 113)

Nessa lógica, o autor acrescenta que, em decorrência dessas contradições, na sociedade brasileira há a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, a reprodução de injustiças sociais e a defesa de privilégios. A universidade é um dos locais em que, também, a divisão e a reprodução ocorrem, pois nela a luta de classes está visivelmente presente, longe, portanto, de ser um lugar neutro, celestial e sem conflito. "Concretamente, escondendo-se detrás da ideologia da ciência e da técnica, a universidade tenta minimizar os conflitos." (GADOTTI, 2008, p. 115) Com esse entendimento, Cardoso (1977, p. 58) esclarece que tende a seguir o pensamento gramsciano,

em que a ciência é vista como um dos domínios da ideologia, destacando-se dos demais por critérios de cientificidade, sim, mas sem esquecer que esses critérios são históricos, e que a ciência é também um produto social – mantendo relações não só com a filosofia, a arte e as demais expressões do pensamento humano, como também com as necessidades materiais dos homens – e como tal um produto do seu tempo e do seu meio (a sociedade).

Entendendo a educação como prática social no seu sentido amplo, sua realização, também por meio das instituições formais como a universidade, ocorre em íntima relação com a sociedade na qual está inserida. Com essa compreensão,

Fávero (1980), estudando a formação histórico-social desde as primeiras escolas de educação superior e universidades à década de 1970, observa que havia naquelas instituições uma dependência estrutural que delimitava uma rígida estrutura de classe e dava lugar a uma política cultural, em que o papel que exerciam foi, em geral, o de reforçar os laços de dependência por meio da manutenção das classes dominantes. Foi nessa sociedade dependente, bem distinta de uma lógica liberal democrática, que a educação superior pública brasileira foi fundada.

Refere-se a uma dependência externa à universidade, devida a nossa condição inicial de colonizados e que, historicamente, se estendeu submetida à intervenção consentida aos países hegemônicos em períodos históricos determinados, mas também de uma dependência interna, com duplo desdobramento no âmbito do Estado brasileiro: o da submissão de uma classe social a outra; e o da forte influência exercida pelo aparelho de governo. Nesse sentido, por exemplo,

os critérios de decisão a respeito de conteúdo e de forma de trabalho universitário podem variar de acordo com a vinculação existente entre as instituições universitárias e o Estado e entre os grupos ligados às classes dominantes representadas pelo patronato ou por um patriciado de altas hierarquias civis e militares, cujo poder e procedência emanam quase sempre do exercício de cargos. (FÁVERO, 1980)

Entender a universidade pública brasileira⁵ como parte do desenvolvimento histórico dialeticamente articulado, é fundamental para compreendermos como se processa no seu interior a participação das diversas forças que, também, lutam pelo poder na sociedade. Nesse contexto, uma das dimensões importante dessa luta tem sido expressa pela tensão entre a necessidade de autonomia da universidade e o controle exercido sobre ela pelo aparelho estatal e pelos diversos grupos que aí veem uma possibilidade de ampliação do poder. Esse embate, segundo Fávero (1980, p.

⁵ Ao nos referirmos à universidade brasileira, levando em conta o contexto geral, estamos falando, principalmente da universidade pública, abrangendo: as precárias experiências da universidade de Manaus (1909), São Paulo (1910) e Curitiba (1912); a primeira universidade do Brasil, Universidade do Rio de Janeiro (1920); a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935; e as IFES historicamente constituídas até esta primeira década do século XXI (SGUISSARDI, 2005).

27), apesar de toda essa vinculação e funcionalidade, não significa que a universidade seja uma “resposta automática às exigências do contexto social. [...] Não resta dúvida de que nas universidades existem algumas liminares de liberdade, algumas brechas que poderão ser exploradas e muitas vezes não o são.” Para Fávero, portanto, explorar melhor essas brechas tem a ver com combater as formas de modernização dependente e autoritária e insistir no processo de democratização do poder na sociedade, tendo a universidade como um profícuo espaço de participação e de luta pela construção da autonomia.

Nesse sentido, podemos dizer que a universidade, em virtude das contradições, não é somente espaço de reprodução da divisão e da exploração, podendo ser espaço de maior emancipação e de construção da autonomia (GADOTTI, 2008). Referimo-nos, com base em Gadotti, a uma universidade e a um projeto de educação que tem por princípio a democracia e como perspectiva o fortalecimento da esfera pública e do bem comum e não da burocracia, da esfera privada mercantil e do interesse particular.

Trata-se do projeto de universidade numa perspectiva democrática e emancipadora. Nesse caso, parafraseando Ristoff e Sobrinho (2002), o comprometimento da universidade deve ser com a formação do homem em sua totalidade (a ética, a estética, a política e a técnica) o que vai além de treinar recursos humanos para uma profissão, pois o ser humano é muito mais que isso. É preciso, continuam os autores, unificar, no mesmo homem, a formação técnica e humana. Assim, antes de formar o jornalista, devemos formar o ser humano que conheça a ética, a estética e a técnica que deve orientar os meios de comunicação de massa; antes do advogado, o ser humano, que entenda de leis. A profissão é tão somente um aspecto do ser humano. Ajuda a completá-lo e, por isso mesmo, é necessária. Confundi-la com o ser humano é achar que o psicólogo nada mais é que o divã; o químico nada mais que o tubo de ensaio. Ao propormos que a universidade não abdique de seu papel de formar cidadãos, asseveram os autores que nos sustentam nessa reflexão, não propomos a formação de profissionais incompetentes, mas de pessoas para as quais a profissionalização não seja sinônimo de estreiteza, de barbarismo, de falta de compreensão ética e de falta de empatia com os valores sociais que nos sustentam enquanto sociedade democraticamente organizada.

Continuando Ristoff e Sobrinho acrescentam que mais do que o aperfeiçoamento da qualidade material da vida, queremos maior qualidade cultural, social, civil e cidadã; uma educação que oportunize o desenvolvimento da tolerância às diferenças e da intolerância à injustiça, à miséria, à falta de respeito pelo outro e de zelo pela vida. Para esses pensadores, a educação cidadã e a educação profissional podem e devem, portanto, ser vistas como *complementares, sem antagonismos*. Fechando esse raciocínio os autores temem que a crescente opção pela universidade operacional se sobreponha à universidade emancipadora e venha a significar a opção pelo *bárbaro* altamente qualificado em oposição à adequada formação do *cidadão*. Entendemos ser a formação do cidadão o que devemos buscar.

Nesse início de terceira década do século XXI aparentemente os alertam de Ristoff e Sobrinho (2002) faz mais sentido ainda do que no início do século. Nessa direção, sendo orientada por tal perspectiva, a universidade precisa, também, problematizar sua estrutura organizacional, seu processo de gestão e participação.

Desafio a enfrentar no Brasil: democratizar as relações universitárias e sociais

Considerando que universidade pública brasileira faz parte de uma totalidade social historicamente construída e em construção, pensar em um novo projeto de educação superior implica conhecer profundamente o espaço universitário em sua concretude: sua história, sua organização, seu funcionamento, as potenciais forças comprometidas com o projeto vigente e as forças que podem ser mobilizadas para uma perspectiva de mudanças. Mais do que isto, conforme Fávero (1983), para captar a universidade em sua concretude, é preciso também compreender como ela é produzida, ou como ela se realiza. Na compreensão dessa autora,

[...] a universidade enquanto instituição é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais de vida às demais formas culturais. É produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade, como parte de um todo. Donde podemos dizer que a universidade concreta sintetiza o histórico, o cultural, o político, o econômico, ou seja, sintetiza a realidade humana em seu conjunto. (FÁVERO, 1980, p. 113)

Por inferência, pode se depreender que a universidade pública brasileira, guardadas as devidas proporções, reflete as relações de poder existentes na sociedade; portanto, a forma como se efetiva tem forte relação com a forma de produção da sociedade na qual está inserida. Desse modo, seu processo de democratização está vinculado ao processo de democratização do país. Neste texto há o entendimento de que a relação entre a universidade e a sociedade é dialética, ou seja, entendemos que a universidade é influenciada pela sociedade, mas que esta também sofre a influência daquela, principalmente, em virtude da tomada de consciência, por parte de seus membros, de sua realidade concreta, seus problemas, suas contradições. Esse movimento tem recolocado em pauta, insistentemente, não sem resistência de forças reacionárias, o processo de democratização da universidade e da sociedade.

A democratização, nessa perspectiva, é uma construção histórica, expressão de ações concretas e organizadas por uma efetiva participação no poder decisório da sociedade e da universidade. A democratização da universidade pública brasileira insere-se no contexto da democratização da sociedade, mas não como forma mecânica e determinista, visto que as lutas por essa democratização ganham concretude nos micro-espços sociais como a universidade. Assim, ao falarmos de democratização da universidade, estamos falando de diversas dimensões do mesmo processo, quais sejam: a universalização do acesso e garantia de permanência com qualidade, por meio da quebra do elitismo universitário e a democratização da gestão, que inclui a organização estrutural, a escolha dos dirigentes, tomadas de decisão quanto às questões didático-pedagógicas, as diretrizes e objetivos institucionais, os programas e projetos referentes ao ensino, à pesquisa, a extensão e à cultura.

Salientamos, entretanto, conforme Fávero (1983), que a democratização da universidade não ocorrerá como dádiva, mas como resultado de lutas organizadas e mobilizadas em favor de um projeto de educação e de universidade que tenha como princípios e pressupostos a democracia participativa e emancipatória e não a liberal democracia representativa, o gerencialismo estratégico-empresarial e mercadológico (CHAUÍ, 2001; SGUISSARDI, 2004; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004). Fávero (1983), estudando a relação entre a universidade, o poder e a

participação entre 1930 e 1968 lembra que o espaço para uma participação efetiva deve ser conquistado e não doado, pois "um espaço cedido pode ser um engano, embora se apresente o mais das vezes como um avanço". Esse entendimento sobre a participação nos faz refletir sobre a ampliação do sentido de democratização da gestão da universidade pública brasileira, tendo em vista que

a luta pela democratização da universidade ultrapassa o simples combate à administração autocrática onde nem há a delegação de poder. E começa a ficar claro que não se pode democratizar a universidade apenas pelo reforço da representação nos órgãos deliberativos e nos colegiados. Essa representação é importante, mas constitui apenas uma primeira fase do processo de democratização. (FÁVERO, 1983, p. 45)

Depreendemos da discussão que a luta para que a gestão da universidade pública brasileira seja feita por ela mesma, envolvendo a comunidade universitária, é um aprendizado que vai amadurecendo com o tempo histórico. Isso porque lidar com o poder é lidar com as diferenças e com os conflitos inerentes ao nosso tempo histórico, presente, portanto, também, na universidade pública brasileira e expressa no seu processo de gestão.

Referências

CARVALHO, Roberto Francisco de. *O processo de gestão e participação na universidade: limites, desafios e possibilidades na UFT*. 2011. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento* – Brasil: JK JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. A avaliação da Universidade: concepções e perspectivas. *Universidade e Sociedade*, p. 14-24, ano I, nº 1, fev/1991.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma de educação superior. In.: MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque.

Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-262.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez – CEDES, nº 5, p. 24-40, jan., 1980

_____. A Universidade Operacional. *Folha de São Paulo, caderno mais (5)!*, p. 3, 9 de maio de 1999.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CONTERA, Cristina. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In.: SOBRINHO, José Dias e RISTOFF, Dilvo I (Org.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 119-144.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Coord.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade & poder; análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-1945*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. Universidade: poder e participação. *Educação e Sociedade*, v. V, nº 16, p. 42-61, dez, 1983.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Scritti giovanili (1914-1918)*. Torino : Einaudi Editore, 1975.

_____. *Sotto la Mole (1918-1920)*. Torino: Einaudi Editore, 1978a.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 3.ed. Trad.: Luiz Mário Gazaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

_____. *Cadernos do Cárcere v. 1*. 4.ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Cadernos do Cárcere v. 3*. 3.ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. Trad. Edgard Malagodi, et alli. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In.: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *Educação superior em debate* v. 7, p. 67-91. Brasília: INEP, 2005.

TRINDADE, Héglio. Universidade, ciência e Estado. In.: _____ (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. 2.ed. Petrópolis; Porto Alegre: Vozes; CIPEDES, 2000. p. 9-23.

12. FORMAÇÃO DO HOMEM: UMA REFLEXÃO DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE¹



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-12>

Álvaro Veloso F. Bô²

Prólogo

As mudanças paradigmáticas que têm acontecido em Moçambique nas últimos cinco décadas, na área da educação em geral mostra um enfoque na disseminação do conhecimento e a democratização do acesso à educação, para atender e fazer face aos problemas do país, sem descurar a qualidade do formando. Esta estratégia por um lado é responsável; por outra, ela peca quando não associa nos currículos os saberes particulares e universais, mais com um pendor forte na cultura específica, de Moçambique. Há muita gente formada, mas desconhece a realidade do seu país. A sociedade educa um homem para ser útil a ela, mais também, a ele próprio como indivíduo, quando consegue colher os usufrutos que a comunidade lhe oferece e torna-se feliz.

Os debates sobre modelos de formação do homem tem sido matéria de vários estudos no mundo e muitos pesquisadores da área não tem encontrado consenso das discussões sobre qual melhor caminho a tomar para formação, devido a indeterminidade do próprio homem. Nessa perspectiva, temos que olhar o processo de forma mais responsável, amplo sem negligências a real importância para a sociedade. O processo de ensino – aprendizagem não deve perder de vista a organização, cultura e gestão num contexto de mediação socio-político-cultural.

A libertação de Moçambique do regime colonial português foi uma forma de tomada de consciência da autonomia do moçambicano e início de uma nova etapa na história da educação, que pode contribuir na luta da sua saída da marginalização

¹ Experiências da formação no ensino Secundário e da Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane – Zambézia, a então UnLicungo.

² Docente da Universidade Licungo, Faculdade de Letras e Humanidade e doutorando do Programa de PPG-Filosofia da PUCRS – Porto Alegre.

cultural, dos valores identitários, e por outro lado, início de uma política de acesso à educação em vários subsistemas, como um direito de todo.

Na primeira república em Moçambique, a formação do homem (quadros) para tomar os destinos do país num contexto da “revolução Moçambicana” estava no centro do jovem Estado. Por isso, a educação não era liberal ou por outra, o sentido da autonomia, a liberdade de opinião e expressão punham em causa a ideologia da época. Nisso, educação estava centrada aos problemas locais concretos, moldar a mentalidade do homem para servir a pátria.

Em 1995 no governo do antigo presidente Chissano, no seu plano quinquenal estava virada para a economia, não constava a educação superior. Uma área que poderia ajudar a pensar nos problemas do país e de formação de base, preparando homens (formação de professores), para assegurar a educação fundamental e secundária. Excluindo-a, donde virá a preparação de bons homens que possam criar o desenvolvimento económico para a produção de bens com vista a alavancar a economia?

Compreender as motivações da marginalização de um instrumento valioso da sociedade e seu desenvolvimento é o nosso objetivo. Como estratégias de abordagem seguiremos o método qualitativo e exploratório para trazer as ideias de formação do homem na base de um currículo, sua relação com a sociedade sem descurar a formação do espírito, que é o fundamento da sua educabilidade, e finalmente traremos as considerações finais.

1 Currículo como estratégias para formação do homem

Qualquer que seja um programa de Educação busca o fundamento no Homem; visto que ele é o ponto de partida e de chegada da ação educativa. O Homem é princípio e fim do processo educativo em si mesmo. Mais o que é isso de educação?

Do latim educação '*educere*', significa: extrair, tirar, desenvolver. É dessa última palavra [desenvolver] que se usa para potenciar as faculdades do homem. Educação também consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter (uma individualidade firme), para à vida. Para Kant, “o fim da Educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz.” Ela deve ser entendida

como atividade de aperfeiçoar, com objetivo de desenvolver livre e conscientemente as faculdades inatas do homem.

A educação envolve o homem na sua forma integral. Ela conglomerada todos os aspectos do seu corpo e sua alma, ou por outra, toda a extensão de sua vida sensível, intelectual, moral, social e espiritual para regular e aperfeiçoá-la.

Brandão afirma que,

educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais (BRANDÃO, 2007, p.63).

A formação do Homem de acordo suas próprias potencialidades e através de seu esforço, é consequência de um trabalho intencional e determinado da sociedade; o que faz da educação a parte mais motivada pela aprendizagem permanente de valores culturais para fazer frente os desafios da vida em comunidade.

Pretendemos agora conceituar de forma mais preciosa o objeto da Educação para torná-la explícita, permitindo guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, ao longo do qual se constituirá como indivíduo humano, munidos de conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais; imprimindo-lhe ao mesmo tempo a riqueza espiritual da nação e da civilização, herdadas às gerações.

A educabilidade [formação] do homem, isto é, disposição do homem ser educado, reside no facto de ele ser um ser racional, um *Dasein* de Heidegger; um homem que intencionalmente jogado na educação, se tem a expectativa na mudança substancial, de poder usar sua razão, e de julgar para poder agir ou emitir juízos sobre os fenómenos à sua volta de forma livre. Aqui trocemos a liberdade como primeira fundamentação da sua educação. Educação é um instrumento de libertação do homem.

Portanto, urge a questão de compreender se na introdução de um currículo no sistema de ensino numa comunidade em geral e particularmente moçambicana poderá responder a estes fundamentos da educação?

O currículo deve refletir os problemas da sociedade sem interferência de um problema quinquenal que é passageiro. E as mudanças de um programa curricular em qualquer sociedade e no sistema educativo revelam-se fundamentais e estratégicas.

No nosso país são delineadas novas políticas educativas para definir prioridades e garantir o acesso à educação de todos os cidadãos, apoiando-se sobre valores sociais, morais e políticos mais ou menos organizados numa filosofia da educação virada para a reflexão dos processos educativos.

Tendo em vista o papel que a educação cumpre na sociedade, há necessidade de se abraçarem estratégias que envolvam vários intervenientes no planeamento dos programas de ensino, no sentido de garantir a sua adequação e implementação efetiva nas escolas. Aranha (2016) citado por Andissone e Domingos (2021)

chama a atenção para o fato de as normas e programas educacionais, no ato da elaboração, devem merecer discussão entre os proponentes, a comunidade escolar e os pais dos alunos, pois, estes não apenas têm o direito de tomar conhecimento de todo o processo pedagógico em curso na escola, mas também de participar diretamente da definição das suas propostas educacionais. (ARANHA *apud* ANDISSONE e DOMINGOS, 2021, p.156)

As políticas educacionais de um currículo podem ser apreendidas como um meio de construção de valores e conhecimentos que autorizam o pleno desenvolvimento do homem, incluindo a sua competência de comunicar, compreender o mundo ao seu redor, defender as suas ideias e desempenhar o papel da cidadania.

A agenda 2025 apregoa o “desenvolvimento do capital humano, está orientada para uma formação integral do homem moçambicano assente em quatro pilares: saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos e com os outros” (PCESG, 2007, 7).

Para saber, para agir, ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação; neste caso afirmamos que existe educação informal e formal.

Existe a educação de cada conjunto de sujeitos de um povo; ela está em cada grupo humano, ou entre povos que se encontram. Existe entre povoados que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um instrumento de sua dominação. "Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos." (BRANDÃO, 2007, p.10)

A educação como uma criação do homem pode existir livre e, entre todos; é uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, idéia, crença, aquilo que é comunitário considerado um bem, comparado ao trabalho ou vida. Educação pode existir criada por um sistema centralizado.

A educação é, como outras, uma parte do modo de vida dos grupos humanos que a inventam e reinventam, entre tantas outras de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que açambarca as palavras da tribo, as instruções sociais de conduta, as normas do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesão ou da tecnologia que algum povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos. Por isso, os índios [das américas] sabiam a educação que precisavam para seus filhos e responderam o seguinte à Estados Unidos, Virgínia e Maryland quando queriam emancipá-los por uma educação formal:

[...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. _Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo

e construir uma cabana, e falavam a o que é Educação nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virginia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (Idem, p. 9)

Tudo o que se debate hoje referente a educação, algumas das preocupações entre as mais importantes estão escritas nesta carta de índios. Não há um modelo único, nem um único currículo de educação; a Escola não é o único espaço onde ela acontece e talvez nem seja o melhor lugar porque as vezes somos lá “obrigados” de estar; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Em 1983 introduziu-se, em Moçambique, o sistema Nacional de Educação (SNE) através da Lei 4/83, de 23 de Março, na qual pretendia se deixar o modelo de educação colonial, na ideia de que cada povo pode ter seu sistema que responda os desafios locais. A sua revogação foi pela lei 6/92, de 6 de Maio. Tratou-se de uma alteração total da estrutura educacional até então vigente. Contudo, a guerra que levou 16 anos, as calamidades naturais que assolaram o país e a coerente crise económica condicionaram os resultados que se esperavam na implementação do currículo (PCESG, 2007, p.4) afundando todo um sonho dos moçambicanos.

Na modesta maneira de ver os assuntos educativos, o problema fundamental da crise na formação do homem moçambicano não reside nestes dois fatores referidos anteriormente. Encontrá-lo-emos sim nas instituições que “pensam por nós” e tem modelos “universais”. Refiro-me ao Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), todas as organizações internacionais que planificam as políticas de educação para o desenvolvimento dos países sobretudo em via do desenvolvimento, que é o nosso caso; o problema é que não somos nós a sonhar, e nem a pensar, mas sim, os outros que sonham por nós. Deixamos de ser sujeitos do nosso destino; se um dia já o fomos, mais favorecidos da nossa história e dos nossos destinos. As mesmas

instituições nos mandam deitar abaixo o edifício bem construído logo após a independência com pilares forte, e hoje nos obrigam a construir edifícios mais fracos (porque não temos instrumentos qualificados de engenharia) e mandam-nos escrever o seguinte:

a Universidade pedagógica parece-me ter tomado consciência da necessidade de mudar o cenário. Os professores formados fora do país na área do currículo, as contribuições dos docentes vão reforçando a ideia de que não existe melhor currículo do que aquele que é construído tendo em conta os atores diretos. Hoje a Universidade convida os estudantes, os professores, bem como os de outras Instituições do ensino a participarem na produção de melhor currículo e programas (Cf. TOMO, 2012, p. 61).

Os gestores educacionais, professores e membros da comunidade em geral são convidados a desenharem e serem os implementadores dos currículos definidos, para a implementação das políticas educativas de forma responsável na construção de bons cidadãos.

Currículo é um conjunto de decisões inter-relacionadas, que diz respeito a seleção de metas e aos meios para alcançá-las, dentro de um contexto específico. Adequar as políticas educativas à realidade do processo educativo no quotidiano escolar e dos institutos técnicos pode ser visto como sendo uma estratégia viável, para que os profissionais da educação que tenham habilidades específicas adquiram outras habilidades acrescidas, como formação e atualização, visando melhorar a qualidade e dinâmica profissional para tornar eficaz e eficiente o processo de ensino-aprendizagem.

O Estado moçambicano, em particular o Ministério de tutela segue tendências globais e regionais (Movimento de Educação Para Todos), da UNESCO (Organização das Nações Unidas Para Ciência e Educação) e da SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral), sem deixar de lado as necessidades do país e do desenvolvimento das obrigações da sociedade moçambicana.

2 Do homem ao cidadão Moçambicano

O Homem enquanto criança é valorizada na família, e sua singularidade imediata é amor. Na sua passagem da família à sociedade [escola], Hegel diz que,

na escola a imediatez da criança perde sua validade, aqui a criança só é estimada enquanto tem valor, enquanto realiza algo; aqui não é simplesmente amada, mas é criticada e orientada de acordo com determinações universais, segundo regras fixadas pelos objetos do ensino, submetida, de modo geral, a uma ordem universal que proíbe muita coisa [que é] em si inocente, porque não se pode permitir que todos o façam. Assim a escola forma a passagem da família à sociedade civil (PLEINES, 2010, p.55).

Educação é estimada hoje por ser um fator de mudanças da sociedade no homem; um dos instrumentos para intervir na sociedade com vistas a garantir a evolução e desenvolvimento econômico e social, dando sentido e continuidade desejada na coletividade.

De fato, quem descobriu na prática que a finalidade da educação é a conveniência da sociedade determinado, que por meio do saber, forma a consciência que reflete no mundo e qualifica o trabalho do homem educado foram homens simples [anciãos] da comunidade, e não filósofos ou cientistas sociais e nem economistas. Esta foi a forma natural dos povos primitivos, simples com quem estivemos até há pouco o seu legado, tratarem a educação de suas crianças, mesmo quando eles não sabiam explicar com teorias complicadas, eles responderam seus problemas sociais.

Ela é um acervo da sociedade. Assim, quando são necessários operários ou burocratas, agricultores ou médicos, a educação no sentido de *bildung* é um dos meios que os homens lançam mão para formar tais indivíduos, e dela [educação] também podem tirar e aplicar aonde têm necessidade³. Exemplo de regresso dos

³ Estes colonos foram expulsos pelo decreto conhecido como 24/20 (24 horas para sair do território, com 20 quilos de bagagem). Tinha como objetivo lutar contra a sabotagem econômica e evitar a paralisação da economia foram muitas vezes aplicados desproporcionalmente e de forma desajustada. Moçambique ficou prejudicado sem enfermeiro, professores, administradores de outros sectores do dia a dia.

quadros portugueses à Portugal e também no período das nacionalizações de 03 de Fevereiro de 1976; o governo da República Popular de Moçambique soube onde buscar novos quadros para assegurar. Ela ajuda a pensar tipos de homens necessários para sobrevivência da sociedade. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, que incluem as trocas simbólicas, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades mais fortes.

Além da formação da personalidade, da preparação imprescindível de cada cidadão para assumir as obrigações sociais e políticas a educação desempenha a tarefa de preparar para o trabalho, e exerce substancialmente na criação de novos quadros de mão-de-obra para a sociedade e novos mercados.

Estudos feitos por Skilbeck (1975) consideram que, face à mudança exterior, a escola pode adotar quatro estratégias: seguir o costume, preservar o melhor, ignorar a mudança e olhar para o futuro.

A primeira estratégia conduz a reivindicar o ajustamento e a pertinência do currículo ao mundo tal como ele é; a segunda é uma resistência à mudança que implique critérios de escolha consciente; a terceira não é uma estratégia propriamente falando, mas uma atitude mais ou menos consciente da resistência à mudança; a quarta implica que a escola fixe a si mesma objetivos claros, antecipando os efeitos futuros da sua ação atual (SKILBECK, 1975, p. 165).

O MINEDH⁴, antes de traçar uma política educativa deveria cingir-se aos costumes do país, para melhor incorporar no currículo, em seguida deveria selecionar as melhores políticas e preservá-las. A não observância dos valores locais faz ruir uma comunidade. "Sobre os pilares roídos é necessário erigir outros. Estes chamam-se: Epistemológico, Axiológico, Histórico e Metafísico" (TOMO, 2012, p.61), como forma de dar continuidade a sociedade.

O pilar epistemológico deve preocupar-se com a clarificação da linguagem e dos conceitos. Este ajuda ao educador a dominar e a transmitir o conhecimento; buscar a sua fonte e a conhecer os tipos de conhecimento que ele deve transmitir. Ao aluno ajuda a apreender e dominar as formas da aquisição dos conhecimentos.

⁴ Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

A axiologia intenta os valores para a educação, permitindo aos educadores conhecerem melhor a criança. Para cumprir a sua função, este pilar precisa de ser complementada com valores da antropologia e sociologia. No entanto, precisamos os fundamentos destes valores que a escola transmitir aos novos membros da sociedade.

A história deve trazer para o currículo a herança cultural e histórica da humanidade e sobretudo do país e do local onde a escola está inserida.

A metafísica ajudar-nos-á a compreender a finalidade da educação. Com ela compreendemos o homem e o mundo no qual vivemos, a essência do processo de ensino e aprendizagem que é a educabilidade do homem.

Em Moçambique ocorrem constantemente mudanças curriculares. Quando ocorre uma mudança, nem sempre é necessariamente para o melhor; é subjetiva porque sua apreciação depende de quem o faz. Na alteração de um programa educacional temos que observar a iniciação: que corresponde a novas ideias e prática institucionais; sua implementação e operacionalização e finalmente, estabilização por via das normas estabelecidas que premeiam a qualidade de educação com olhos no futuro.

3 Formação do Espírito

O processo de *bildung* é implantado pelos gregos, pois são eles que consagram ainda a consciência da liberdade. A tomada de consciência da liberdade coincide com a inauguração do processo de *bildung*: isso nos remete a interpretar que em Hegel só há processo educacional se houver liberdade; uma efetivação do espírito. Essa consciência de liberdade deve ser quando há uma responsabilidade coletiva (povo), em ter um instrumento para desenvolver os membros da comunidade.

O trabalho é, portanto, um instrumento de educação da consciência no que diz respeito à percepção de si. Nesse sentido, Hegel (1996) afirma em definitivo que o trabalho educa.

A relação negativa para com o objeto torna-se a forma [*Form*] do mesmo e algo permanente, porque justamente o objeto tem independência para o trabalhador. Esse meio-termo negativo ou agir formativo [*formierende*] é, ao mesmo tempo, a singularidade, ou o puro ser-para-si da consciência, que agora no trabalho se transfere para fora de si no elemento do permanecer; a consciência trabalhadora, portanto, chega assim à intuição do ser independente, como [intuição] de si mesma (HEGEL, 1996, § 195).

É da tensão dialética entre senhor e escravo que se observou na história de Moçambique; o trabalho concretizado pelo servo que lhe confere um status espiritual, o de entender enquanto uma autoconsciência. Na mesma história o espírito só veio a efetivar-se em 1975, independência como manifestação da liberdade.

A passagem do homem de um estágio de formação – *bildung* para um outro momento mais elevado, onde a incorporação de novos valores, que consideramos (de novo saber) é o ponto que o espírito se curva a si mesmo. Será a idéia do “homem novo”?

Roma saindo da municipalização da cidadania para cidadão do mundo foi um avanço à liberdade do homem. Hoje com a globalização o homem é cidadão do mundo e para que não tenha consequências negativas no uso das suas faculdades deve se olhar a formação do homem integralmente entre o glocal⁵ e global, com vista à sua felicidade. Aqui a história deve ser convocada.

A necessidade de discorrermos a história, enquanto processo de formação do homem para a libertação, ou seja, educação para a liberdade é a adequação da consciência-de-si e do espírito, para permitirem a liberdade efetiva, real. O *bildung* deve olhar o meio onde o homem está inserido, a exemplo da *paidéia* grega.

“O termo ‘paidéia’ remonta a uma idéia de formação ampla e abrangente, compreendendo as várias dimensões da vida do homem e da sociedade” (JAEGER, 1986, p.1). A paidéia é um processo de desenvolvimento das faculdades, que cobre

⁵ O termo usado pelo professor José P. Castiano para designar – currículo local, no seu livro *Pensamento Engajado* 2011.

o indivíduo e a coletividade. Entretanto, é um processo de objetivação [estudo de assuntos africanos/moçambicanos] de determinados princípios e costumes.

Hegel parte de noção de formação integral quando pensa o processo histórico da educação (Bildung) da consciência e do Espírito para a liberdade. Neste âmbito, podemos colocar uma relação entre a noção grega de "paidéia" [progresso de formação tendo em vista a história] com a "Bildung" [formação cultural] de Hegel. Esta última seria a supressão do ideal grego agora posta no Espírito.

A educação (Bildung) considerada a partir do indivíduo consiste em adquirir o que lhe é apresentado, consumindo em si mesmo sua natureza não natural (unorganische) e apropriando-se dela. Vista, porém, do ângulo do espírito universal, enquanto é a substância, a educação (Bildung) consiste apenas em que essa substância se dá a sua consciência-de-si, e em si produz seu vir-a-ser e sua reflexão (HEGEL, 1992. § 28, p. 36).

É reorganizando o universo que a humanidade se reelabora a si mesma. Este procedimento é um conglomerar orgânico que insere o indivíduo, a coletividade e a humanidade como um todo; é a paidéia moderna que visa educar o indivíduo enquanto cidadão de um mundo livre.

Considerações finais

Quando um povo consegue um estágio complexo de organização social e de sua cultura; quando encara, por exemplo, o problema da divisão social do trabalho e do poder, aí o povo inicia a viver e a pensar como um embaraço as formas e os processos de transmissão do saber. Daí, emerge à consciência o problema da educação e trabalho do professor e a participação da comunidade; sai do corriqueiro à aspectos organizacionais da aprendizagem por meio do currículo.

Educação, de acordo com alguns educadores é um meio pelo qual o homem desenvolve suas potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiriam o seu amadurecimento, sem o aprendizado efetivado através de instrumentos, valores, símbolos organizados pela sociedade, que se designa por educação.

É verdade em Hegel que a educação acontece no espírito livre e não um espírito aprisionado. Em Moçambique a educação verdadeira e consciente se efetivou a partir da independência nas zonas libertadas e só depois em 1975, com a manifestação do espírito na história: independência nacional de Moçambique. Com a Lei nº 5/2003 de 21 de janeiro, as Instituições de Ensino Superior (IES) que devem primar pela qualidade, elas não devem ser potenciadas quando o formando chega à universidade, mas a qualidade deve ser vista holisticamente.

Quando é qualificado um moçambicano teoricamente na escola recebendo um diploma, o mesmo qualificador deve se refletir na prática do dia a dia na sociedade.

Quem quer reconhecer e descrever algo vivo, primeiro, procura expulsar o espírito; então, ele terá nas mãos as peças faltando infelizmente, apenas o vínculo espiritual, "Ter em mão o domínio da natureza chama-o a química, zomba de si mesma e não sabe como" (HEGEL, 1993, §246). As condições para uma boa formação do homem devem inicialmente partir do estudo da lógica (como um exercício de expulsar os espíritos), e logo depois do seu adestramento estaria apta para aprender a ciência.

Referências

ANDISSONE, e DOMINGOS, *A nova política da Educação e o Impacto da Abolição de exames no Ensino primário em Invinha – Gurué*. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde. Bahia, Vol.1, nº 1, janeiro. 2021, pp.154-168.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é – educação*, São Paulo, Editora Brasiliense, 2007.

FREITAS, Carlos Alberto Sampaio. *Auditoria de Gestão e Estratégia no Sector Público*. Revista do Serviço Público, Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, Vol.52, nº 4, 2001. Pp.57-70.

GLATTER, Ron. *A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas*. In: Nóvoa, A. (Coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Pp.139-161.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Menezes. Vol. I e II, São Paulo, Petrópolis: Vozes. 1992.

_____. *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1996.

JAEGGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes. 1986.

MINEDH. Novo Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Secundário Geral. Lei n° 18/2018. Maputo: MEC, 2018.

Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação; Imprensa Universitária, UEM; Maputo (INDE), 2007.

PLEINES, Jürgen-Eckardt. *Friedrich Hegel*. Coleção Educadores, Recife, Editora Massangana, 2010.

SKILBECK, Malcolm. *O desenvolvimento curricular baseado na escola*. Paris, OECD, 1975.

TOMO, António Xavier, *A análise crítica do plano curricular do ensino secundário geral: um olhar sobre a filosofia*. Maputo, In Revista Síntese, ano V, número 10, 2012.

13. A CONSOLAÇÃO DE ECO: ENSAIO PARA UMA PEDAGOGIA DO RECONHECIMENTO



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-13>

Gillianno Mazzetto de Castro¹

Introdução

A primeira questão ao se pensar uma realidade toca a constituição de um cenário. No presente caso o cenário orbita e circunscreve duas perguntas: O que significa educar? Qual a relação entre educação e o significado da vida? Essas são as duas *energeias*, no sentido grego do termo, isto é, disposições, que permearão esta reflexão que muito mais do que um agregado de teorias, reflexões, sugestões e práticas deseja ser um colóquio entre pessoas que um dia foram encantadas pela arte de educar.

E aqui recupero o sentido mais radical de arte, como ocupação intencional de si por meio de um objeto ou uma técnica. Krishnamurti (2017) em um pequeno texto sobre educação propõe uma reflexão interessante:

A educação não é apenas uma simples questão de treino da mente. Esse treino pode levar a eficiência, mas não gera plenitude. Uma mente que simplesmente tenha sido exercitada passa a ser uma continuação do passado e nunca descobrirá o que é novo. É por isso que, para descobrirmos o que é a educação correta, temos de investigar a totalidade do significado do viver (p. 10).

O parágrafo no Krishnamurti nos aponta uma realidade a ser considerada: a *educação possui uma intencionalidade* e uma predisposição para inquirir sobre a totalidade do significado do viver. Portanto, educação versa e aponta para a estrutura mesma do vivido e não para as suas abstrações sobre a forma de ideia ou métodos

¹ Doutor em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Reitor do Centro Universitário Católica do Tocantins – UniCatólica.

dispostos de maneira concatenada e ordenada constituindo um *cânon* ou um *organon*.

Contudo, se a educação aponta para o significado do viver ela possui não apenas um caráter performático, mas sim, crítico, no sentido mais etimológico do termo, kritiké, pôr à prova, e, por esta razão é uma experiência, *ex-perior*, um atravessamento.

Clarificamos os nossos intuitos: Ao pôr a prova a vida, o sujeito a experiencia como sua, ele a toma como realidade e possibilidade, ele, usando uma expressão longa, se coropopropria (HENRY, 2001) dela. Porém, este é um processo que não acontece instantaneamente, mas sim, por meio de uma contínua experimentação, ou de um duradouro entretenimento. Desta forma, é mister reconhecer que para se, de fato, educar faz-se necessário reverdecer o olhar para além dos métodos e modelos e redescobrir que educação é um processo interativo, vincutivo, implicativo e encarnado.

A proposta deste texto é essa, pensar a educação como reconhecimento. Ele será construído sob a forma de um ensaio, no sentido mais montaigneniano do termo. Isto é, um texto que não deseja ser um sistema acabado, mas sim, um farol de possibilidades. Este não é um texto que busca pensar modelos, sistemas e estruturas, mas sim, despertar achadouros. Para isso nos valeremos inicialmente de uma figura mitológica eternizada pelas linhas de Ovídio (2017) em suas *Metamorfoses*. A história de Eco e Narciso.

Como já sabiam os antigos, a alegoria, a metáfora e o conto têm um poder interessante sobre a vida daqueles que com estas realidades entram em contato. Eles facilitam caminhos e adubam raízes. É por isso, que, utilizando-se de uma figura mitológica, se pretende introduzir o tema de uma pedagogia do reconhecimento. Para tanto, é cordial reavivar, na memória do leitor, o relato que serve de pintura de fundo do presente ensaio.

A pintura de fundo: Eco e Narciso

Eco era o nome de uma ninfa que vivia no monte Citerão e servia a deusa Artêmis, senhora dos bosques e da caça. O senhor do Olimpo, Zeus, sabendo da

eloquência característica de Eco usou de seus dons para entreter a sua esposa Hera enquanto ele se divertia com as demais ninfas.

Hera logo que descobriu a intenção do seu esposo e a cumplicidade de Eco, com este projeto, condenou-a perenemente a repetir apenas as últimas palavras das frases que os outros diziam. Fazendo com que a jovem ninfa perdesse aquilo que mais apreciava, a sua capacidade oratória.

Um certo dia, Eco, ainda desolada pelo ocorrido com a sua voz, vagava pelos bosques gregos, quando, por força do destino, deparou-se com outro errante chamado Narciso. Era ele tão belo que aqueles que o viam por ele se encantavam. Mas Narciso, que parecia não ter senhorio a quem respondesse o seu coração, não correspondia a ninguém.

A ninfa, ao vê-lo, por ele se encantou perdidamente e, por não poder declarar-lhe isso, limitou-se a segui-lo, sem ser vista. Contudo, em sua exploração pelo bosque, Narciso se perdeu e então, buscando socorro, perguntou: "Há alguém aqui?"

Ao que obteve apenas a resposta: "Aqui, aqui, aqui...". Narciso, intrigado pela réplica, intimou a quem respondia para sair do esconderijo. E então Eco se mostrou. Entretanto, como não podia falar, acenava e gesticulava tentando demonstrar a Narciso o sentimento que lhe devotava. Narciso, ainda que compreendendo, pelo fato de não amar ninguém além de si mesmo, disse-lhe: "retiras as mãos de mim. Antes morrer do que você se tornar minha senhora" (OVÍDIO, 2017 p. 189)

E Ovídio conclui: "desprezada, Eco oculta-se nas florestas e, envergonhada, cobre a face com folhagens e, desde então, vive em solitários antros" (2017, p. 189). O continuar desta história de quando Narciso vê o seu reflexo no lago, provavelmente já é conhecida do leitor.

Do mito para a vida

O que se pretende ao se resgatar o mito de Eco e Narciso, ainda mais no contexto de uma reflexão sobre educação? A dimensão da figura narcísica tem sido bastante explorada, seja pela arte como pela ciência, principalmente a ciência psicológica, contudo, o que se pretende aqui é observar a figura da ninfa Eco, não

sob o ponto de vista do sentimento que ela devotara a Narciso, mas sim, pelo fato de Narciso, por não a reconhecer em seu amor, não poder ter sido capaz de amá-la.

O mito de Eco e Narciso, sob o ponto de vista de uma reflexão sobre educação no ambiente universitário, pode ser uma chamada de atenção, construída por meio de uma alegoria, para um fenômeno razoavelmente frequente dentro das instituições de educação superior, isto é, o narcisismo acadêmico como apontam Avelino e Lima (2017).

Diferentemente do narcisismo saudável, que seria aquele orientado à manutenção e afirmação de "aspectos da personalidade voltados para autoestima e conhecimento, tais como preservação de interesses pessoais, investimento em crescimento e maturação" (p. 201), há também um tipo de Narcisismo que impede o reconhecimento do outro em sua alteridade.

Simbolicamente este tipo de narcisismo pode apresentar-se sob várias formas e nuances dentro do ambiente universitário. Principalmente, ele pode ser visto quando se pensa a relação entre educador e educando e ao se refletir sobre o papel da formação dos estudantes nesse processo de construção do conhecimento dentro dos círculos especializados das ciências e da academia.

Este deseja ser um manifesto a Eco, uma consolação que anseia por uma possibilidade tangível. Um ensaio que intenta pensar uma pedagogia que combate o narcisismo danoso e busca abrir o educador e o educando para uma experiência de estar com os outros, de maneira implicada numa relação formativa cujo escopo é o desenvolvimento humano integral.

A tese que norteia este estudo é que o ato educativo não pode acontecer sem o prévio reconhecimento de um outro, para além do papel de educador ou educando, que interpela os membros da comunidade educativa em sua história. Em outras palavras, se pode dizer que sem reconhecimento não há processo eficaz de conhecimento, sem vinculação não há processo efetivo de reflexão.

Excursus Etimológico

Há nas línguas latinas uma questão semântica com a palavra reconhecimento, pois, por se valer do prefixo 're', acaba-se criando a ideia de um conhecimento prévio,

como se reconhecimento, significasse conhecer novamente, como ocorre com renascimento, restabelecimento.

Contudo, tal fenômeno não ocorre nas línguas germânicas, em especial em Alemão, língua original na qual a teoria do reconhecimento foi concebida. Nessa língua, reconhecimento, como se entende nessa produção, é expresso sob a forma de *Anerkennung*, enquanto conhecimento, *Wissen*, é expresso por uma palavra com outro radical.

O primado do reconhecimento

Uma vez apontado estes antecedentes à questão, faz-se necessário clarificar o que se entende por reconhecimento e quais os possíveis desdobramentos e polissemias desse conceito, bem como, é mister enfatizar como se dá o processo de reconhecimento e como tal dinâmica aparece na experiência educativa. Nesse intuito é importante produzir um aprofundamento cujo escopo é apresentar a teoria do reconhecimento ao leitor.

A teoria do reconhecimento de Honneth (2018) se apresenta como uma proposta, estruturada dentro da epistemologia crítica da escola de Frankfurt, de se pensar como evitar ou construir vias alternativas ao processo de reificação, já denunciado desde o início do século XX pelo filósofo húngaro Lukács (1980).

Grosso modo, para Lukács a reificação se dá quando, nas dinâmicas da sociedade as pessoas são transformadas ou tratadas como objetos. Tal processo é desenvolvido pela implementação de uma racionalidade meios fins que tem na criação de utensílios de consumo o seu ponto forte.

Como resultado desse processo se pode perceber, por um lado, usando uma expressão de Bauman (2016), "vidas desperdiçadas" e por outro lado uma sociedade que por tanto se transformar em objeto e utensílio de si mesma acaba se transmutando, usando uma expressão de Han (2015) numa sociedade do Cansaço.

Honneth (2018) partindo dessa reflexão original de Lukács aprofunda-a pensando-a não dentro das dinâmicas de ordem econômica ou dos mercados e sociedade estruturadas, mas, desde o ponto de vista mais fundamental das relações. A tal ponto que ele percebe que os primeiros processos reificatórios, muito mais do

que fruto de dinâmicas macros de uma sociedade constituída e simbolicamente estandardizada, tem a sua origem na dinâmica mais básica das relações do cotidiano sob a forma de engajamento ou falta dele.

Diante disso Honneth (2018) propõe o primado do reconhecimento como um caminho para a constituição de um estado de desenvolvimento das relações humanas sendo que o contrário disto, isto é, o processo de reificação se constitui como um estado de degradação.

Contudo, a esta altura da reflexão se pode perguntar: Qual a pertinência de se pensar os atos educativos a partir do primado do reconhecimento? A pertinência é que Honneth parte da premissa que este primado se dá por meio de um engajamento não apenas de ordem teórica, mas sim, de ordem afetiva com o outro. Para ele o “reconhecimento precede o conhecimento” (HONNETH, 2018. p. 61). Tópico esse que será desenvolvido mais a frente.

A vantagem é que, à luz do primado do reconhecimento é possível inferir consequências bastante práticas para a prática dos educadores. Entretanto, antes de se produzir as aproximações almejadas é imperioso dar mais voz à proposta de Honneth. Para isso, faz-se necessário pensar e esclarecer aquilo que ele, mas de maneira mais aprofundada Habermas (1986^a, 1986b) nomeará de agir comunicativo e Honneth (2018) por atitude comunicativa.

Para Honneth (2018) a atitude comunicativa é o *locus* original do qual nasce todo o processo de interação humana, sobre isso ele comenta: “quero defender novamente a tese segundo a qual a especificidade do comportamento humano reside na atitude comunicativa” (p.61).

A atitude comunicativa se caracteriza pelo espaço de abertura e consenso, no qual, os melhores objetivos ou finalidades para o grupo ou para as partes interessadas são buscados. Diferentemente, o agir estratégico caracteriza-se pelo uso de uma racionalidade meios-fins cujo escopo é a imposição, por via da persuasão ou da coerção, de uma opinião ou posição particular que vai favorecer apenas um único indivíduo ou grupo dominante (HABERMAS, 1986^a, 1986b).

Esta atitude comunicativa caracteriza-se pelo processo de descentramento de si e de abertura ao outro, que, no processo de desenvolvimento humano já aparece desde a infância, quando a criança começa a perceber a existência de outros e a

interagir com eles. Sobre isso comenta Honneth (2018):

O que espero ter conseguido mostrar até o momento, no melhor dos casos, é que na ontogênese, ou seja, no processo entendido de forma cronológica, o reconhecimento tem de preceder o conhecimento, pois, se tal investigação estiver correta, tratar-se-ia de um processo de formação individual em que a criança, pela primeira vez, passa a se identificar com a pessoa de referência e, além disso, já precisa tê-la reconhecido emocionalmente antes que possa, a partir dessa outra perspectiva, chegar a conhecer o mundo de forma objetiva (p. 69).

A hipótese do reconhecimento emotivo antes do cognitivo, ou melhor dizendo, do papel das emoções e dos afetos no processo de constituição da experiência do mundo tem sido vastamente explorada para ciências da vida e pela bio e neuropsicologia nos últimos anos.

Estudos como o de Craig, (2003), Damasio, (1994); Bechara et al., (1997); Paulus, (2011), Dunn et al., (2012); Pollatos et al., (2008); Barlow et al., (2004); Domschke et al., (2010); Dunn et al., (2010); Paulus e Stein, (2010); Stern, (2014), Seth et al., (2011), Damasio, (1994); Wiens, (2005); Craig, (2008); Zaki et al., (2012); Damásio e Carvalho, (2013), Barrett, (2017), Damasio, (2018), Füstös et al., (2012), Craig, (2008); Pollatos et al., (2014), Herbert e Pollatos, (2014), Paulus et al., (2009); Naqvi e Bechara, (2010); Verdejo-Garcia et al., (2012), Everaerd et al., (2006); Gerbarg e Brown, (2011), Singer et al., (2009); Fukushima et al., (2011), Farb et al., (2012), Pappens et al., (2013), Tavares, (2019) têm apontado para a relação entre o processo da experiência afetiva de mundo e o processo de constituição da experiência de si, de processos de saúde e adoecimento, bem como, processos de aprendizagem e tomada de decisões.

Uma Fenomenologia do reconhecimento: O primado afetivo

Conforme observado na sessão anterior, o processo de reconhecimento se dá na ordem do afeto de maneira primigênia em relação ao processo de tomada de

consciência intelectual. Contudo, principalmente após a publicação do trabalho de Goleman (1995) e a sua proposta de uma inteligência emocional, um número considerável de estudos sobre este tema vem se desenvolvendo, por vezes, produzindo um naturalismo e um empirismo ingênuo com relação a função das emoções no processo educativo (KOOPAL & VLIEGHE, 2019), bem como aos processos neuropsicológicos da constituição daquilo que se chama de Si (DAMASIO, 2010).

O que se pretende nesta seção é promover uma reflexão fenomenológica sobre a estrutura da manifestação emotiva e sobre o seu papel no processo de construção de práticas educativas de reconhecimento.

Para isso é mister retomar aquilo que a tradição de pensamento fenomenológico vem denominando por estrutura da percepção e estrutura da aparição. Merleau-Ponty (2016) ao pensar a corporeidade como a estrutura da percepção produziu um avanço em relação ao primeiro pensamento de Husserl, fazendo com que não fosse apenas a consciência que produzisse e interagisse de uma maneira intencional com a realidade, mas sim, toda a estrutura do ser humano, e de maneira mais enfática, o corpo como "órgão da percepção" (MERLEAU-PONTY, 2016)

Desta forma, por meio da reflexão sobre o primado da percepção, Ponty acaba apontando para uma realidade importante, a dimensão cinestésica e sinestésica da percepção. Percebemos porque possuímos uma estrutura da percepção e também porque interagimos com o mundo por meio de uma estética do movimento, ou por meio de uma semântica do espaço.

Porém, Ponty ainda se limita a pensar o corpo como órgão da percepção como algo que para notar-se deve tornar-se um terceiro, um outro em relação a si mesmo. Desta forma, muito embora avance em relação ao primeiro Husserl, Ponty se distancia da reflexão fenomenológica husserlina mais tardia que encontra no presente vivo o seu lugar para a experiência de mundo (HUSSERL, 2001).

Contudo, um outro autor que avança em uma reflexão sobre o papel dos afetos e das afetações na constituição do horizonte de mundo é Henry (1990) ao propor o *Pathos avec*, como um caminho para aquilo que ele chamava de *épreuve de soi*, isto é, a prova de si sem necessidade de artificialização ou transcendentalização. A

percepção aqui se transforma em encarnação e o corpo deixa de ser o órgão da percepção e passa a ser o lugar da vida imanente.

Porém, esta vida que prova a si mesma de forma encarnada é em si e compartilha o mundo da vida com os outros. Há nela uma passibilidade receptiva que é a sua constituição mais original e originária e que antecede a constituição do sujeito enquanto redução identitária (sub-iectum) e enquanto posição sob a forma de Ego.

Neste espaço original que é possível pensar, ainda que de maneira embrionária uma fenomenologia do reconhecimento que, partindo do fato de que há uma passibilidade original e constitutiva se pode inferir e desdobrar de maneira performática práticas e modelos que promovam o reconhecimento como consideração do primado afetivo-vinculativo de cada vida em seu ato de viver e ser afetado pelos outros, isto é, no seu padecer com, *pathos avec*.

Tal primado e consequente fenomenologia quando pensada em espaços sociais de interação, como o ambiente universitário, ganham um novo brilho e uma nova coloração pois, o primado afetivo passa nestes espaços a se constituir como estruturas afirmativas da própria experiência de se provar a si mesmo com os outros.

Desta forma, se pode revisitar e aprofundar o chamado ético original no sentido levinasiano, aprofundando-o a partir do seu núcleo mais constitutivo, a saber: só há ética porque há vinculação originária.

Frente a isso, o embrutecimento e a barbárie, ou valendo-se mais uma vez do mito de Narciso e Eco, o emudecimento de Eco e a implosão egótica de Narciso, podem ser entendidas e aprofundadas sob a lógica do esquecimento que não se instaura de maneira accidental, mas sim, como um projeto de barbárie

O esquecimento do espaço público, o desaparecimento do espaço do saber, o anoitecer da vida são projetos retificatórios, cujo escopo é a criação do estado míope do ego sentado sobre o trono das suas dominações. Narciso só aprecia aquilo que lhe congênere.

Portanto, ao se pensar o espaço universitário por meio da lógica de uma pedagogia do reconhecimento em primeiro lugar se deve redescobrir a vivacidade, implicada e ética da vida dos outros e de outros que se hospedam em nós sobre a forma de herança, vínculo, ancestralidade e convivialidade.

A vida comum se dá, como afirma Henry (2004) por meio de uma comunidade de filiação, que não de ordem moral ou contratualista, mas sim, que se vincula pelo pertencimento a uma mesma vida.

Desta forma, o microcosmo do espaço universitário pode ser reverdecido por meio de uma narrativa que aponta para um vínculo, para um primado e para uma ética. E, desta maneira, parece fazer ainda mais sentido a afirmação levinasiana de que a Ética precede a ontologia, pois, se a constituição mais profunda da experiência humana é o padecer o sentir com. Viver antes de ser significa estar implicado em um vínculo encarnatório e de filiação. Não possuímos uma memória, nos tecemos como narrativas memoráveis graças a um vínculo original que não é de palavras ou de convenções, mas de carne, encarnado.

Desta forma, após fazer estas reflexões e aprofundamentos sobre uma pedagogia do reconhecimento é possível pensar critérios para a efetivação da mesma e a mitigação dos muitos estados de barbárie hoje instaurados dentro dos ambientes universitários.

Critérios para uma pedagogia do reconhecimento

Trilhado esse caminho que buscou pensar a educação sob o signo de uma pedagogia do reconhecimento é possível aferir alguns critérios norteadores das práticas.

O 1º critério é a **colegialidade** – Os atos educativos ainda que seja *ad personam*, isto é, voltados ao desenvolvimento de cada sujeito se organizam *per comunitas*, de forma comunitária, colegiada e *ad comunitas*, para a inserção do estudante dentro das dinâmicas sociais e contextuais. Portanto, é o colegiado dos educadores que deve pensar a gradualidade, processualidade e estilos formativos necessários para se alcançar tal escopo.

Disso decorre o 2º critério a **integralidade** da proposta. A proposta educativa não visa apenas a formação profissional, ou humanística ou ainda axiológica dos educandos, mas sim, busca oferecer um ambiente de relações transformadoras que estimule os membros da comunidade educativa a desenvolverem-se em suas potencialidades de maneira orgânica e cooperativa. Tal critério deve ser considerado

no processo de planejamento dos percursos pedagógicos, das matrizes, bem como, na disposição dos ambientes educativos e dos espaços de ensino-aprendizagem.

Como 3º critério se pode destacar a **permeabilidade**, isto é, a porosidade dos saberes e a multidisciplinaridade dos currículos promovendo cada vez mais o intercâmbio de conhecimento e pontos de vista. Para isto é preciso assumir a atitude da diversidade como uma riqueza pedagógica e não como um empecilho ou ainda um protocolo de convivência.

O 4º critério é a **conectividade**, entendida como a capacidade de engajamento, seja do ponto de vista da proposta como do ponto de vista das relações afirmativas, entendidas, como o estilo de relações que promovem o desenvolvimento das partes.

O 5º critério é a **hospitalidade**, compreendida como abertura e predisposição ao outro. Os atos educativos ocorrem quando vidas são significadas em seu íntimo, para tanto é necessária uma atitude educativa, expressa por meio das pessoas, processos e lugares que estimule a convivência e a abertura dos membros da comunidade educativa.

Considerações Finais

O caminho para a consolação de Eco e uma possível alternativa a vereda de um narcisismo acadêmico encontrou no primado do reconhecimento o seu campo frutífero e profícuo. Pensar uma prática educativa sem atrelá-la ao âmago da vida parece algo artificializado e de pouca valia dentro do contexto de uma presença significativa e transformadora.

Frente a isso, este ensaio que apresenta de maneira embrionária os caminhos possíveis para se construir um caminho pedagógico cujo escopo é a transformação de vidas dentro dos nossos espaços educativos.

Referências

AVELINO, B, C, & LIMA, G, A, S, F. (2017) Narcisismo e desonestidade acadêmica. Revista Universo Contábil, ISSN 1809-3337 Blumenau, v. 13, n. 3, p. 70-89, jul./set.

BARANAUSKAS, M; Grabauskaitė, A; Griskova-Bulanova, I. (2017). Brain responses and self-reported indices of interoception: Heartbeat evoked potentials are inversely associated with worrying about body sensations. *Physiology & Behavior*, 15 October 2017, Vol.180, pp.1-7.

BARLOW, D. H., Allen, L. B., Choate, M. L. (2004). Toward a unified treatment for emotional disorders. *Behav. Ther.* 35, 205–230. doi: 10.1016/S0005-7894(04)80036-4.

BARRETT, L. F. (2017) *How emotion are made: The secret life of the Brain*. HMH: Boston.

BARRETT, L. F., Quigley, K. S., Bliss-Moreau, E., & Aronson, K. R. (2004). Interoceptive Sensitivity and Self-Reports of Emotional Experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(5), 684-697. DOI.org/10.1037/0022-3514.87.5.684.

BAUMAN, Z. (2016) *Vidas desperdiçadas*. São Paulo: Zahar.

BENEDEK, M., & Kaernbach, C. (2011). Physiological correlates and emotional specificity of human piloerection. *Biol. Psychol.* 86, 320–329. doi: 10.1016/j.biopsycho.2010.12.012.

BERGGREN, C; Söderlund, J. (2008) Rethinking project management education: Social twists and Knowledge co-production. *Internacional Journal of Project Management*, 26 (2008) 286-296. DOI: 10.1016/j.ijproman.2008.01.004.

BERTHOUD, H. R. (2006). Homeostatic and non-homeostatic pathways involved in the control of food intake and energy balance. *Obesity* 14, 197S–200S. doi: 10.1038/oby.2006.308.

BEVINS, R. A., & Besheer, J. (2014). Interoception and learning: import to understanding and treating diseases and psychopathologies. *ACS Chem. Neurosci.* 5, 624–631. doi: 10.1021/cn5001028.

BORG, C.; Chouchou, F.; Dayot-Gorlero, J.; Zimmerman, P.; Maudoux, D.; Laurent, Bernard, M, George A. (2018). Pain and emotion as predictive factors of interoception in fibromyalgia. *Journal of Pain Research*, 2018, Vol.11, p.823-835.

BORNEMANN B, Herbert Bm, Mehling We, Singer T. (2015). Differential changes in self-reported aspects of interoceptive awareness through 3 months of contemplative training. *Front Psychol*.

BOROWSKI, T. (2018) Relationships among student Social-Emotional Competence, academic performance, and Attendance. University of Illinois at urbana-champaign. CEUNEN, E; Vlaeyen, J. W.S., & Diest, I. V. (2016). On origin of Interoception. *Frontiers in Psychology*. 7:743. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00743.

CEUNEN, E.; Van Diest, I., & Vlaeyen, J. W. S. (2013). Accuracy and awareness of perception: Related, yet distinct (commentary on Herbert et al., 2012). *Biological Psychology*, 92(2), 426–427. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2012.09.012>.

CEUNEN, E.; Van Diest, I., & Vlaeyen, J. W. S. (2013). Accuracy and awareness of perception: related, yet distinct (commentary on Herbert et al., 2012). *Biol. Psychol.* 92, 426–427. doi: 10.1016/j.biopsycho.2012.09.012.

CHAPLIN, T. M., et al. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta- Analytic Review. *Psychol Bull*, 139, 735–765.

CONSTANT, A; Ramstead, M. J. D; Veissière, S. P. L; Friston, K. (2019) Regimes of Expectations: An Active Inference Model of Social Conformity and Human Decision Making. *Frontiers in Psychology*, V. 10. DOI=10.3389/fpsyg.2019.00679.

COOK, R., Bird, G., Lühner, G., Huck, S., and Heyes, C. (2011). Automatic imitation in a strategic context: players of rock–paper–scissors imitate opponents' gestures. *Proc. R. Soc. Lond. B Biol. Sci.* 279, 780–786. doi: 10.1098/rspb.2011.1024.

CORDARO, D. T.; Sun, R.; Keltner, D.; Kambles, S.; Nuddar, N., & Mcneil, G. (2018). Universals and Cultural Variations in 22 Emotional Expressions across Five Cultures. *Emotion*, 18, 75–93.

COWEN, A. S., & Keltner, D (2017). Self-Report Captures 27 Distinct Categories of Emotion Bridged by Continuous Gradients. *Proceedings of the National Academy of Sciences*.

CRAIG, A. D. (2003). A new view of pain as a homeostatic emotion. *Trends Neurosci.* 26, 303–307. doi: 10.1016/S0166-2236(03)00123-1.

CRAIG, A. D. (2008). "Interoception and emotion: a neuroanatomical perspective," in *Handbook of Emotions*, eds M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, and L. F. Barrett (New York, NY: Guilford Press), 272–292.

CRITCHLEY H, D, & Garfinkel S. N (2017). Interoception and emotion. *Current Opinion in Psychology* 2017, 17:7–14. doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.020.

DAMASIO, A. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Royal Society*. 29 October 1996, Volume 351 Issue 1346. DOI:/10.1098/rstb.1996.0125.

DAMASIO, A. (2018). *The Strange order of things: Life, Feeling, and the Making of Cultures*. Pantheon Book: New York.

DAMASIO, A. R. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Sci. Am.* 271, 144. doi: 10.1038/scientificamerican1094-144

DAMASIO, A. R., & Carvalho, G. B. (2013). The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Nat. Rev. Neurosci.* 14, 143–152. doi: 10.1038/nrn3403.

DOMSCHKE, K.; Stevens, S.; Pfleiderer, B., & Gerlach, A. L. (2010). Interoceptive sensitivity in anxiety and anxiety disorders: an overview and integration of neurobiological findings. *Clin. Psychol. Rev.* 30, 1–11. doi: 10.1016/j.cpr.2009.08.008.

DUNN, B. D.; Evans, D.; Makarova, D.; White, J., & Clark, L. (2012). Gut feelings and the reaction to perceived inequity: the interplay between bodily responses, regulation, and perception shapes the rejection of unfair offers on the ultimatum game. *Cogn. Affect. Behav. Neurosci.* 12, 419–429. doi: 10.3758/s13415-012-0092-z.

DUNN, B. D.; Stefanovitch, I.; Evans, D.; Oliver, C.; Hawkins, A., & Dalgleish, T. (2010). Can you feel the beat? Interoceptive awareness is an interactive function of anxiety- and depression-specific symptom dimensions. *Behav. Res. Ther.* 48, 1133–1138. doi: 10.1016/j.brat.2010.07.006.

EVERAERD, W.; Both, S., & Laan, E. (2006). The experience of sexual emotions. *Annu. Rev. Sex Res.* 17, 183–199. doi: 10.1080/10532528.2006.10559842.

EYSENCK, M. W. (2001). *Principles of cognitive psychology* (2nd ed.). London: Psychology Press.

FUKUSHIMA, H.; Terasawa, Y., & Umeda, S. (2011). Association between interoception and empathy: evidence from heartbeat-evoked brain potential. *Int. J. Psychophysiol.* 79, 259–265. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2010.10.015.

FUSTOS, J.; Gramann, K.; Herbert, B. M., Pollatos, O. (2012). On the embodiment of emotion regulation: interoceptive awareness facilitates reappraisal. *Soc. Cogn. Affect. Neurosci.* 8, 911–917. doi: 10.1093/scan/nss089.

GARFINKEL, S. N., & Hugo D. C. (2013) Interoception, emotion and Brain: New insights link internal physiology to social behavior. Comment on: "Anterior insular cortex mediates bodily sensibility and social anxiety" *SCAN* 8,231-234 doi: 10.1093/scan/nss140.

GARFINKEL, S. N.; Seth; Anil, K.; Barret, A. B.; Suzuki, K., & Critchley, H. D. (2015). Knowing your own heart: Distinguishing interoceptive accuracy from interoceptive awareness. *Biological Psychology* 104 (2015) 65–74. DOI:org/10.1016/j.biopsycho.2014.11.004.

GEORGIU, E.; Matthias, E.; Kobel, S.; Kettner, S.; Dreyhaupt, J., & Steinacker Jm, et al (2015). Interaction of physical activity and interoception in children. *Front Psychol.*;6(April):1–8.

GERBARG, P. L.; & Brown, R. P. (2011). "Mind-body practices for recovery from sexual trauma," in *Surviving Sexual Violence: A Guide to Recovery and Empowerment*, ed. B.-D. Thema (Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers), 199– 216.

GIGERENZER, G. (1994) Why the distinction between single-event probabilities and frequencies is important for psychology (and vice versa). Wright; Ayton (Eds.).

GOLEMAN, D. (1995a). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

HABERMAS, J (1986b), *The Theory of Communicative Action: The Critique of Functionalist Reason*, vol. 2, Cambridge, Polity Press.

HABERMAS, J. (1986a), *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, vol. 1, Cambridge, Polity Press.

HAN, B. C. (2015) *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes.

HENRY, M. (1990). *Phénoménologie Matérielle*. Paris: PUF.

HENRY, M. (2001). *La barbarie*, Paris: PUF.

HENRY, M. (2004) *Phénoménologie de la vie*. T. III. *De l'art et de la politique*. Paris: PUF.

HONNETH, A. (2018) *Reificação: Um estudo da teoria do reconhecimento*. São Paulo: UNESP.

HUSSERL, E. (2001). *Die Bernauer Manuskripte über das Zeitbewusstsein (1917/18)*. Dordrecht: Kluwer academic Publisher.

KOOPAL, W. & Vlieghe, J. (2019) *Éducation sentimentale? Rethinking emotional intelligence with Michel Henry: from incarnation to education*, *Ethics and Education*, 14:3, 367-382, DOI: 10.1080/17449642.2019.1625630.

KRISHNAMURTI, J. (2017) *A educação e o Significado da vida*. Lisboa: Edições 70.

LUKÁCS, G. (1980) *The Ontology of Social Being*. Vol. 3, Labour. London: Merlin.

MERLEAU-PONTY, M. (2016). *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard.

OVÍDIO (2017) *Metamorfoses*. São Paulo: Editora 34.

PAULUS, M. P. (2011). "Interoception and decision making," in *Decision Making, Affect, and Learning*, eds M. R. Delgado, E. A. Phelps, and T. W. Robbins (New York, NY: Oxford University Press Inc.), 387–401.

PAULUS, M. P., & Stein, M. B. (2010). Interoception in anxiety and depression. *Brain Struct. Funct.* 214, 451–463. doi: 10.1007/s00429-010-0258-9.

PAULUS, M. P.; Tapert, S. F., & Schulteis, G. (2009). The role of interoception and alliesthesia in addiction. *Pharmacol. Biochem. Behav.* 94, 1–7. doi: 10.1016/j.pbb.2009.08.005.

PLOUS, S. (1993). *The psychology of judgment and decision making*. New York: McGraw-Hill.

POLLATOS, O.; Herbert, Bm.; Matthias, E., & Schandry, R. (2007). Heart rate response after emotional picture presentation is modulated by interoceptive awareness. *Int J Psychophysiol.* janeiro de ;63(1):117–24.

POLLATOS, O.; Kurz, A.-L.; Albrecht, J.; Schreder, T.; Kleemann, A. M., & Schopf, V. (2008). Reduced perception of bodily signals in anorexia nervosa. *Eat. Behav.* 9, 381–388. doi: 10.1016/j.eatbeh.2008.02.001.

POLLATOS, O.; Laubrock, J., & Wittmann, M. (2014). Interoceptive focus shapes the experience of time. *PLoS ONE* 9: e86934. doi: 10.1371/journal.pone.0086934.

RAMDASS, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>

