

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LILIANE BARROS DE ALMEIDA

A GÊNESE DO ENSINO SUPERIOR E O SENTIDO DA FORMAÇÃO

Goiânia
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LILIANE BARROS DE ALMEIDA

A GÊNESE DO ENSINO SUPERIOR E O SENTIDO DA FORMAÇÃO

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e crítica dos processos educacionais

Orientador: Prof. Dr. Ged Guimarães

Goiânia
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

Almeida, Liliane Barros de.

A447g A gênese do ensino superior e o sentido da formação
[manuscrito] / Liliane Barros de Almeida. - 2013.
xv, 90 f.

Orientador: Prof. Dr. Ged Guimarães.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2013.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Ensino Superior - Formação. 3. Conhecimento.
I. Título.

CDU: 378.046-021.64

LILIANE BARROS DE ALMEIDA

A GÊNESE DO ENSINO SUPERIOR E O SENTIDO DA FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ged Guimarães – FE- UFG

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho – FE- UFG

Prof. Dr. Alberto Filipe Araújo – Universidade do Minho – Braga/Portugal

Agradecimentos

À Deus por propiciar-me a oportunidade de aprender e evoluir moral, intelectual e espiritualmente nesta morada terrena.

Ao Élcio que pacientemente esteve ao meu lado nos momentos de dificuldade, insegurança, sobretudo respeitando, compreendendo e apoiando-me.

Aos meus filhos, Melissa e Daniel que, contribuem de forma significativa, em minha vida, sendo fonte de inspiração e motivação constantes. Vocês são minha razão de viver.

À minha mãe pelo apoio dispensado nas horas de minha ausência.

Aos meus irmãos Renato, Rogério e Luciana que me apóiam e estão sempre ao meu lado, reforçando os laços de irmandade; aos cunhados Fernanda, Flávia e Marcos, e sobrinhos Ana, Gabriel e Artur que com alegria e companheirismo compartilham minha luta diária.

Ao meu orientador, prof. Ged Guimarães, que com dedicação e respeito me auxiliou nessa etapa de minha formação, despertando-me o desejo constante pela encantadora e árdua busca pelo saber. Obrigada pelas indicações de leitura, pelas correções rigorosas e atentas, que tanto contribuíram para meu crescimento intelectual.

Ao professor Ildeu Moreira Coelho a quem, de maneira muito especial, presto minha eterna gratidão pelo carinho, e, sobretudo por me oportunizar vivenciar uma formação verdadeiramente comprometida com o rigor e a crítica ao saber.

À professora Veralucia Pinheiro pelas contribuições e questionamentos que apresentou no momento da qualificação deste trabalho.

Ao prof. Alberto Filipe Araújo por aceitar o convite de participar da banca de defesa da dissertação. Sua presença em minha banca muito me honra.

Às amigas Silvana, Daniela, Aline e Estelamaris pela compreensão e apoio que sempre me dispensaram nos momentos mais difíceis. Sem vocês essa luta teria sido bem mais árdua.

À Universidade Federal de Goiás e ao programa de pós-graduação em Educação pela oportunidade de vivenciar uma formação intelectual pública e gratuita, compromissada com a criação e recriação humana.

Para Melissa, Daniel, Elcio.
Com quem tenho aprendido
constantemente o que é o
amor verdadeiro.

Pensar não é sair da caverna, nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das coisas mesmas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto [...]. É perder-se nas galerias que só existem porque, incansavelmente, nós as escavamos, girar em círculos no fundo de um beco sem saída cujo acesso fechou-se por trás de nossos passos – até que esta rotação abra, inexplicavelmente, fissuras praticáveis na parede.

Cornelius Castoriadis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO I - A GÊNESE DO PENSAMENTO E DA FORMAÇÃO HUMANA.....	17
1.1 - A idéia de formação do homem para os gregos na Antiguidade Clássica	18
1.2 – A criação das instituições educativas.....	34
CAPITULO II – A EDUCAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE: OS SENTIDOS DA MODERNIDADE	43
2.1 – A educação e as transformações da sociedade no mundo moderno.....	44
2.2 - A educação e os desafios da modernidade à instituição escolar.....	53
CAPITULO III – A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	83

RESUMO

Discute-se, nesta dissertação, as origens do pensamento educativo, a maneira como a formação humana foi pensada pelos gregos e posteriormente pelos medievos, e a partir daí, pensa e questiona a educação superior nos dias de hoje. Trata-se de uma pesquisa teórica de caráter histórico e filosófico que se fundamenta no estudo bibliográfico de publicações sobre o tema. Procura-se demonstrar as transformações históricas, o contexto social, político e econômico no qual o ensino superior e a formação se inserem, bem como o nascimento da universidade na Idade Média como instituição de formação humana. A partir da Modernidade, e sobretudo com o nascimento e desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a formação passa a atender às regras do consumo ditadas pelas mídias, pela profissionalização, pela instrumentalização, reduzindo o campo da educação às formalidades funcionais necessárias para operar o instituído socialmente. Neste estudo procura-se evidenciar a origem e o sentido do ensino superior no processo de modernização que prioriza a burocracia, a produtividade e a eficácia, em detrimento do fazer humano, intelectual e do pensamento vivo, criativo e questionador. A formação no ensino superior comprometida com a formação intelectual caminha em direção à superação do instituído, por meio da cultura, do rigor, do pensamento e da ação. Essa formação exige a transformação das ações em pensamento vivo e instigante, questionando e compreendendo o sentido da sociedade, da educação e da existência humana.

Palavras-chave: Educação, Ensino Superior, Conhecimento, Formação

ABSTRACT

Is discussed in this dissertation the origins of educational thought, the way the human was thought by the Greeks and medievos, hence to think and question the higher education that is today. It is a theoretical research of historical and philosophical study is based on bibliographic publications on the subject. It seeks to demonstrate the historical changes, the social, political and economic context in which higher education and training fall as well as the birth of the university in the Middle Ages as an institution of human formation. From modernity, and especially with the berth and development of science and technology training begins to meet the rules of consumption dictated by the media, by the professionalism, the instrumentation, Reducing the field of education to functional formalities necessary for operating the socially instituted. In this study seeks to highlight the origin and meaning of higher education in the modernization process that prioritizes the bureaucracy, productivity and efficiency at the expense of human doing, and thinking intellectual alive, creative and inquisitive. The training in higher education committed to the intellectual move towards overcoming the established, through culture, of rigor, of thought and action. This training requires the transformation of actions in living thought and thought-provoking, questioning the meaning and understanding of society, education and human existence.

Keywords: Education, Higher Education, Knowledge, Training

INTRODUÇÃO

Para compreender o que temos hoje instituído como ensino superior, e as ações que o permeiam é imprescindível indagar seu sentido, sua essência. Pois, “é preciso manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica e filosófica, do ensino de graduação e de pós-graduação, da docência, da aula, que conferem razão de ser à universidade como instituição social” (COELHO, 2008, p.6).

O problema que norteia essa dissertação é o questionamento do sentido e da finalidade da formação superior que temos hoje, interrogada a partir da contradição existente entre o modelo, que se fortalece cada vez mais, da formação profissional e da racionalidade técnico-científica numa estrutura fundamentalmente conformista e adaptativa dos sujeitos, e a perspectiva filosófica que busca o sentido da formação superior e se propõe a trabalhar com um saber genuinamente social e comprometido com a humanização.

Segundo Lima Vaz (1966, p.3) é pelo mundo da cultura que o homem se reconhece e, pela compreensão de seu sentido, se realiza como homem, dá significado à sua existência. Ao buscar compreender as razões de ser da formação superior, a reflexão se constitui no campo histórico-filosófico, envolvendo o trabalho de leitura e escrita que busca a apreensão da verdade e da lógica constituinte dos autores e dos textos lidos. Esse esforço não se dá com a finalidade de encontrar uma solução para os nossos problemas, como se no passado tudo fosse harmoniosamente resolvido e, por algum motivo desconhecido, hoje não; ou como se fosse possível obter uma receita, ou um manual que indicasse o caminho a ser percorrido. O trabalho de pesquisa se faz na compreensão de que a análise e a construção teórica servem para motivar a transformação da realidade, para além daquilo que ela aparenta. “Quem mergulha no passado, num trabalho de filosofia, deve fazê-lo em razão da natureza peculiar da intenção filosófica que norteia sua busca, principalmente para colher subsídios que lhe permitam enriquecer a reflexão com que ele, leitor, se posiciona, criticamente, em face da práxis de seu tempo” (ULHOA, 2000, p.44).

O estudo histórico-filosófico de um determinado assunto remete-nos a compreendê-lo nas questões de sua época. Essa perspectiva permite a leitura de forma contextualizada, com o objetivo de instituir um diálogo entre leitor e autor, realidade e prática social, para além das aparências do texto, permitindo ao leitor assumir uma postura de participante do pensamento do autor.

O objeto do conhecimento filosófico é justamente essa identidade problemática do real, pelo que o traço fundamental da atitude filosófica é a desconfiança nas certezas da fé perceptiva do realismo ingênuo. Em consequência, a crença realista na veracidade do “objetivo”, que caracteriza a atitude científica, é algo que do ponto de vista da intenção filosófica se situa, também, no terreno do “ingênuo”, visto instalar-se na pretensão do conhecimento rigoroso sem se interrogar a si mesma enquanto crença, deixando à margem dos problemas para os quais se volta a intenção científica um problema que, para o filósofo, é capital, ou seja, o problema dos fundamentos. No entanto, quaisquer que possam ser os problemas implicados na identidade do real, a problematidade deles só é percebida no momento em que emergindo da sombra da realidade que nos é dada através de perfis, eles se levantam como denúncia de uma falsa percepção e nos forçam a tematizar nossa experiência vivida em busca de conceitos que a expliquem (ULHOA, 2000, p.44).

É preciso tomar o texto como ferramenta para compreender o sentido e a realidade que se constitui. Assim, entendendo que uma teoria ou pensamento são marcados por conceitos próprios transcendentais e também relacionados à sua realidade social e histórica, propõe-se pensar o ensino superior.

Considerando a formação superior como obra de cultura, a compreendemos de forma indissociável do grupo social que a constitui, sendo assim deve fazer-se pelo processo constantemente dialético com a sociedade num movimento contínuo de construção, fazendo-se universidade e sociedade¹ – ao mesmo tempo. A universidade “se define pela obra que realiza” e torna-se então instituição de “comunicação social do saber” (LIMA VAZ, 1966, p.3).

¹ “A universidade, igualmente, não existe *na* sociedade brasileira, nem aí acontece. Esta não é algo pronto, preexistente e que receberia aquela em seu seio, como um acréscimo a *posteriori*. Não sendo coisas, realidades acabadas, completas em si mesmas, mas processos sociais, uma não pode existir ao lado, dentro ou fora da outra. Se, por um lado, a educação, a universidade, o ensino e a pesquisa não existem fora de uma determinada sociedade, por outro, não acontecem em seu interior, não a refletem, não a reproduzem pura e simplesmente. Por não se tratar de *coisas*, entre elas não há uma relação de exterioridade, linear e mecânica, como entre a causa e o efeito, o espelho e a realidade espelhada, o recipiente e o conteúdo. Se como instituição social a universidade não é completamente autônoma em relação à sociedade que a cria e a mantém, como instituição especializada não é também mero prolongamento, uma continuidade, uma repetição, um duplo da sociedade, o que lhe tiraria todo o sentido e a razão de ser. Pelo contrário, entre elas há, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura” (COELHO, 1999, p.21).

Os fundamentos teóricos trabalhados nesse estudo foram buscados no intuito de interpretar e questionar a realidade vigente e a coerência aos princípios de formação propostos pelos humanos. A realidade é complexa e desafia o conhecimento e a inteligência humana, o que dela se apreende é uma perspectiva e seu desvendamento também deve ser sempre um questionamento (ULHOA, 2000). O exercício teórico se faz interrogação e aproximação da realidade, em especial busca as raízes que constituem a essência da formação no ensino superior. Pensa as questões constitutivas do pensamento educacional, trabalhadas e propostas em cada época.

No primeiro capítulo examina-se a formação na Antiguidade Clássica, como as questões do conhecimento foram pensadas e vividas pelos gregos, em sua permanente busca de uma educação voltada ao universal, ao político no sentido do bem comum. A educação era, pois, *paideía*, cultura, e o homem educado como cidadão da *pólis*, resultante de todo esforço humano.

Para este trabalho busca-se, como referencia, estudiosos da Antiguidade Clássica, tais como Werner Jaeger, Jean-Pierre Vernant, Maria Helena da Rocha Pereira, Marilena Chauí, Ildeu M. Coêlho, Pierre Hadot, Giovanni Reale, assim como também fundamentou-se em *Defesa de Sócrates, Teeteto, Banquete e A República*, de Platão, e *Metafísica, Ética a Nicômaco e Política*, de Aristóteles.

Com essa fundamentação apresenta-se, no primeiro capítulo, o movimento de constituição e elaboração cultural que levou ao nascimento e à consolidação da educação como formação humanizadora, política por natureza. Nessa perspectiva, a educação grega se fez “formação de um elevado tipo de homem. O conhecimento próprio, a inteligência clara do grego encontravam-se no topo do seu desenvolvimento.” (JAEGER, 2010, p.7). Esse é o sentido e a finalidade da educação, da cultura e da formação inerentes à existência humana social, demonstrando a perenidade da essência da escola e da universidade.

O ato de educar e de formar é um movimento permanente entre o instituído e o instituinte, o existente e o “in-existente”, o real e o imaginário, o presente e o futuro, o que somos e o que devemos ser. Educar, e em especial formar, é tornar concretamente possível, trabalhar para realizar o movimento instituinte de criação da autonomia, da liberdade, da humanidade, da sociedade, das instituições, dos grupos e indivíduos autônomos, livres e justos. Essa formação só se efetiva no e pelo exercício e cultivo do pensamento na vida coletiva e individual, sem jamais abrir mão de pensar as idéias, os valores, os hábitos, os costumes, a teoria, a prática, a ação humana, sobretudo em sua dimensão pública, coletiva, procurando realizar o bem comum, a *pólis*, a sociedade e os indivíduos excelentes (COELHO, 2009a, p.21).

Nesse mesmo capítulo apresenta-se o estudo do nascimento das instituições educativas universitárias na Idade Média. Para tanto se analisa o contexto desse surgimento e as ações que a pensaram como instituição de ensino por excelência.

Ao contrário do que é propagado por muitos manuais, que apresentam a Idade Média como um período obscuro na história da humanidade, “as universidades nasceram na Idade Média no contexto de um intenso processo de transformações na esfera da produção, da economia, da vida social, da cultura, que se concretizou, sobretudo nas cidades” (COELHO, 2005, p.53). Ainda sobre a Idade Média o professor Luís Alberto De Boni afirma que pesquisá-la “é, de certo modo, trabalhar no cartório onde se encontra a certidão de nascimento do Ocidente, ou, usando uma imagem mais adequada, é rever a adolescência de nossa civilização ocidental” (1994, p.11).

Nesse período nasce e se fortalece uma civilização orientada pelos valores e práticas da Igreja Católica, pela contribuição dos gregos e árabes, época de grande efervescência intelectual e filosófica, em que o Ocidente e o Oriente, ao mesmo tempo em que se opõem, estão também em constante troca.

A barbárie medieval, econômica e política – como demonstram os belos trabalhos do grande historiador belga Pirenne – teve como origem muito menos a conquista do mundo romano por tribos germânicas do que a ruptura das relações entre o Oriente e o Ocidente, entre o mundo latino e o mundo grego. E é o mesmo motivo – a falta de relações com o Oriente helênico – que produziu a barbárie intelectual do Ocidente. Como foi a retomada dessas relações, isto é, a tomada de contato com o pensamento antigo, com a herança grega, que impulsionou o desenvolvimento da filosofia medieval. Por certo, na Idade Média, o Oriente – exceção feita de Bizâncio – não mais era grego. Era árabe. Assim, foram os árabes os *mestres* e *educadores* do Ocidente latino (KOYRÉ, 2011, p.16).

O desenvolvimento cultural e intelectual decorrente desses movimentos vividos pelo Oriente e a translação da filosofia grega para o Ocidente desencadeou uma série de transformações culturais e sociais, entre elas o crescente domínio da leitura e da escrita e o nascimento da universidade como instituição de formação intelectual. A educação medieval desenvolvia-se numa relação intrínseca com a Igreja e a fé cristã, em que as instituições escolares eram autorizadas a educar, formar e conformar.

Nesse período, o ideal de formação é o da fé cristã, o do homem letrado nas escolas catedralícias ou episcopais, fiel servidor da Igreja e do Estado. O ensino se instalou na cidade, a atividade intelectual lentamente abre-se ao estudo de elementos das culturas exteriores aos dogmas da Igreja, recuperando a leitura de alguns autores da Antiguidade, como Aristóteles, e, com menor ênfase, Platão. O século XIII é marcado pelo surgimento da universidade como corporação resultante do momento econômico de fortalecimento e intensificação da vida urbana.

Aos poucos a universidade começa a concentrar o conhecimento, assumindo-se como centro de difusão e de debate do pensamento intelectual. Esse movimento, porém, não é de forma alguma linear e tampouco harmonioso, há toda uma trajetória que precisa ser estudada para que se compreenda como, em muitos momentos, a história da universidade se confunde com a própria história do pensamento, que se constitui no embate e no conflito de interesses econômicos e políticos.

Durante a Idade Média, a universidade conquista lugar de prestígio e autonomia em relação à sua identidade social. Torna-se pólo criador da intelectualidade, servindo ao desenvolvimento laico da sociedade e do saber. Reinhold Ullmann e Aloysio Bohnen afirmam que “a *universitas* medieval tinha as portas abertas a todas as culturas: grega, romana, cristã, árabe e judaica, tornando-se depositária e reelaboradora do pensamento por elas legado” (1994, p. 298).

No segundo capítulo procura-se demonstrar também as possíveis consequências da reestruturação do liberalismo — sob a alcunha de “neoliberalismo”— na organização do ensino superior, e ainda a preocupação crescente com a valorização do processo de gerenciamento e de controle da vida acadêmica.

A partir da transformação social ocorrida pela modernidade as ações educativas passaram a fazer-se e organizar-se pela burocratização, pelo trefismo, pela rotina e não é diferente com o ensino superior. Levando à autodestruição de sua existência essencialmente criadora de cultura humana e social.

Os interesses preconizados na atualidade têm conduzido o ensino superior nas últimas décadas por meio de políticas públicas de Estado que são compreendidas pela

subordinação da lógica do mercado. Acontece, assim, uma redefinição de sua existência e razão de ser, passando de instituição social ao modelo de organização operacional.

A universidade operacional, dos anos 90, difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas; a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, [...] isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma. 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 micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes e exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2001, p.190).

O capítulo terceiro busca compreender a formação no ensino superior brasileiro e seu desenvolvimento ao longo da história, num exercício de análise das suas ações e tensões. Destaca-se o forte caráter instrumental e profissionalizante assumido desde sua criação no Brasil. A partir desse estudo pode-se afirmar que a realidade que temos não se distancia do modelo utilitarista e técnico-profissional encontrado em épocas não tão distantes, porém com roupagem diferenciada. Vivemos um momento de educação mercantilizada, em que o conhecimento se tornou mercadoria. O atrativo para sua aquisição é a facilidade em aprender com o mínimo esforço e em menor tempo.

Nesse trabalho busca-se, também, pensar e compreender o ensino superior brasileiro em seu contexto social, econômico e histórico, questionando as formas com que ele vem sendo realizado. O que se apresenta hoje são ações educativas mecanizadas e quantificadas em prazos e formalidades que visam a obtenção de diplomas. A negação do modelo atual se faz necessária à medida que a constatação levará à movimentação transformadora e ao resgate, ou mesmo à criação de um pensamento mais consciente e seguro do que seria fazer uma formação superior compromissada com a cultura e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da formação teórica imprescindíveis à educação em todas as dimensões da existência humana.

CAPÍTULO I

A GÊNESE DO PENSAMENTO E DA FORMAÇÃO HUMANA

Para compreender como a formação se faz procura-se investigar as origens do pensamento educativo, a maneira como a formação humana foi pensada pelos gregos e pelos medievos, para daí repensar a educação superior que se constitui hoje. O que fica em discussão é a construção de um projeto de educação que dê sentido à formação para a autonomia, que hoje tem se tornado cada vez mais ausente, visto que nos deparamos com uma sociedade que privilegia a educação heterônoma, dependente e fragmentada.

A autonomia não se refere apenas ao que viria de um indivíduo, sujeito, instituição, sociedade ou nação, mas sobretudo ao que se faz no sentido de inventar e realizar um modo de ser, de existir, ao mesmo tempo social, pessoal, institucional, nacional e universal, realmente autônomo. Supõe ainda a luta incansável e persistente contra toda e qualquer manifestação e sinal de enfraquecimento da crítica, de renúncia ao questionamento das ideias, das instituições e da prática, de banalização da existência, de “conformismo generalizado” e de “ascensão da insignificância” (CASTORIADIS, 1992, p.13-26; 2002, p.95-118). Constitutivas da existência social e individual, do trabalho de educar, de formar professores e alunos, adultos, crianças e jovens, a autonomia e a liberdade são também seus fins e meios inseparáveis do estabelecimento de um *nómos* que define o sentido mesmo da sociedade, da vida coletiva e da escola, seus limites e possibilidades, garantindo a realização de sua identidade, a autonomia e a liberdade de seus agentes, educadores e educandos, mestres e discípulos, professores e estudantes (COELHO, 2009a, p.189).

Partindo desse pressuposto busca-se compreender a educação superior como trabalho que se abre às relações pessoais e pedagógicas que visem a realizar a formação humana, o processo de ensino e de aprendizagem, privilegiando o pensamento, a cultura, o saber e o questionamento na criação e recriação do conhecimento.

Aristóteles afirma que “se estudarmos as coisas em seu estágio inicial de desenvolvimento, teremos uma visão mais clara delas” (*Pol.*, 1252 a 27-29). Na esteira desta afirmação inicia-se esse estudo pelo entendimento que “os gregos instituíram as bases e os princípios fundamentais do que chamamos razão, racionalidade, ciência, ética,

política, técnica, arte” (CHAUÍ, 2009, p.27), nos deixando um importante legado. Esse povo alterou profundamente a herança cultural recebida dos povos orientais que os precederam, redimensionando o pensamento e as ações para um entendimento racional e humano do mundo.

Suas propostas são perenes, pois revelam uma preocupação universal com as leis e princípios necessários ao humano, apresentam a ideia de que o conhecimento não pode ser imposto ou ensinado alguém “e sim algo que deve ser compreendido por todos, graças a argumentos, debates e provas racionais” (CHAUÍ, 2009, p.28). Não se tem a intenção de fazer um estudo comparativo ou histórico-salvacionista, em que se encontra um modelo no passado longínquo a ser seguido, para que tudo dê certo, mas no sentido da busca da essência do que a coisa é, como é e por que ela é, enfim, o que, como humanos, constituímos e entendemos como educação, ensino superior e formação do homem.

1.1 - A ideia de formação do homem para os gregos na Antiguidade Clássica

Os gregos desenvolveram os fundamentos do pensamento filosófico, político e do conhecimento científico. Dessa maneira entendemos que é essencial conhecer suas criações para compreendermos e interpretarmos a sociedade e a cultura que temos.

Os gregos entraram em contato profundo com as culturas mais avançadas do Oriente e as transformaram, imprimindo-lhes mudanças da mais alta qualidade, que até parece terem criado sua cultura partindo apenas de si mesmos. Humanizaram os deuses, dando racionalidade às narrativas. Transformaram a sabedoria prática em conhecimento racional, abstrato e universal. Criaram a política² por meio da prática do debate e da decisão pública, visando ao bem comum da cidade. Conceberam a razão como doutrina universal. (CHAUÍ, 2009, p.34)

² “Os gregos inventaram a política (palavra que vem de *polis*, que, em grego, significa cidade organizada por leis e instituições) porque instituíram práticas pelas quais as decisões eram tomadas a partir de discussões e debates públicos e eram adotadas ou revogadas por voto em assembleias públicas; porque estabeleceram instituições públicas (tribunais, assembleias, separação entre autoridade do chefe da família e autoridade pública, entre autoridade político militar e autoridade religiosa) e, sobretudo porque criaram a ideia da lei e da justiça como expressões da vontade coletiva pública e não como imposição da vontade de um só ou de um grupo, em nome de divindades” (CHAUÍ, 2002, p.24).

Desde sua origem a cultura da Antiguidade foi referência àquelas que a sucederam. Os gregos “expressaram uma espécie de visão comum, que refletia a propensão tipicamente grega de encontrar decodificadores universais para o caos da vida” (TARNAS, 2011, p.17). A cada contexto que o sucede faz-se a releitura desse universo, acrescentando ou suprimindo características, redimensionando formas e significados. É claro que há de se considerar a distância histórica e o contexto existente entre a Antiguidade e a nossa época. Diante disso torna-se imprescindível questionarmos, a nós mesmos, sobre nossa compreensão do mundo, da sociedade e da educação.

Ao refletir, pois, sobre o objeto deste estudo pergunta-se: a educação superior que se faz hoje busca o trabalho intelectual de investigação, de interrogação do saber, na dimensão dos objetivos clássicos voltados à socialização, à humanização e ao desenvolvimento integral do ser humano e de suas potencialidades? A proposição deste trabalho é pensar e questionar o sentido da formação no ensino superior, numa dimensão filosófica e social. Para isso busca-se “compreender o fenômeno imperecível da educação antiga e o impulso que a orientou, a partir da sua própria essência espiritual e do movimento histórico a que deu lugar” (JAEGER, 2010, p.20).

A educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, [...] fonte de toda ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana. A educação participa da vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual (JAEGER, 2010, p. 4).

Nesse ideal de formação vemos a relação intrínseca entre a educação e a sociedade: “o Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político” (JAEGER, 2010, p.16). Sua educação grega buscava inseri-lo na cultura a que pertencia, por meio do desenvolvimento da consciência da vida pública, da sociabilidade e do desenvolvimento da *areté*³. As normas e regras sociais eram consideradas inerentes ao convívio social e a causa

³ “*Areté*, é s. f. – força, capacidade, aptidão, excelência corporal, intelectual, psíquica, moral, política e artística, virtude, qualidade, mérito, perfeição, nobreza, valor que faz do indivíduo um excelente cidadão, colocando-o num patamar de excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política, artística. O termo refere-se, pois, aos traços de caráter que destacam positivamente um indivíduo diante dos demais, a uma certa qualidade presente no homem, àquilo que constitui um ideal de excelência para os membros da

final da educação. “A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente” (JAEGER, 2010, p.16), e sim “uma função natural e universal da comunidade humana” (JAEGER, 2010, p.23) que busca alcançar o conhecimento do bem, da verdade, da justiça e da vida social.

Mas essa obra não se fez num contexto de pura contemplação harmônica e concordância pacífica. Houve conflito, antagonismo, inconformidade, oposição. As teorias e pensamentos foram resultantes de “lutas pela liberdade política contra despotismos e tiranias. Não a harmonia, e sim o conflito, a disputa, a rivalidade teriam estimulado as criações sociais, políticas, artísticas e intelectuais gregas” (CHAUÍ, 2002, p.27). Tratava-se de uma sociedade dividida em grupos sociais e, por isso mesmo, sujeita a disputas, discussões, combates e mudanças. “O caso-Grécia é talvez o mais emblemático: a contraposição entre *aristoi* (excelentes) e *demos* (povo) é nítida e fundamental, mas também sujeita a tensões e reviravoltas” (CAMBI, 1999, p.51).

Um dos motivos que levou o povo grego a constituir seus feitos de forma tão profícua e fecunda foi o antagonismo e a dualidade presentes em seu tempo. Constituíram possibilidades de organização e estruturação do pensamento e da vida social jamais vistos, ao mesmo tempo em que tinham uma realidade marcada pela relação entre grupos dominantes e grupos dominados⁴.

Para compreender a formação do homem grego, buscaremos conhecer a estrutura e a organização dessa cultura. Primeiramente organiza-se a *pólis*, a mais perfeita forma de associação humana, a comunidade política por excelência, o que “constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo” (VERNANT, 2009, p.53), pois marca o início de uma nova forma de organização de pensamento e ação voltados ao convívio social, na qual a linguagem exerce função primordial de poder político. “A palavra não é

polis e, portanto, para todos os humanos, ideal a ser observado e perseguido na formação, na educação (*paidéia*) de todos como os melhores, os excelentes. Graças a *areté* o objeto realiza a finalidade para a qual foi concebido e produzido. A tradução usual por virtude, termo que em português é bastante vago e ambíguo, é sugerida pela tradução latina de *arete* por *virtus* que significa força, capacidade do corpo e do espírito, vigor, coragem, virtude, mérito, perfeição moral” (COELHO, 2009b, p.4).

⁴ Este aspecto não será objeto deste trabalho. Portanto o apresentamos com o intuito de demonstrar a tensão existente e como parte constituinte do pensamento grego. Isso será, por nós, posto a parte, nos valerá, durante nossa abordagem, analisar e pensar sobre o propósito educativo desse povo.

mais o termo ritual, a fórmula justa, mas o debate contraditório, a discussão, a argumentação” (VERNANT, 2009, p. 54).

Tudo passa a ser resolvido pelo debate, pelo uso da palavra. A *pólis*⁵ só existe na medida em que o caráter público das ações se torna imperativo. Todos os assuntos e acontecimentos são apresentados e discutidos em praça pública.

Tornando-se elementos de uma cultura comum, os conhecimentos, os valores, as técnicas mentais são levadas à praça pública sujeitos à crítica e à controvérsia. Não são mais conservados, como garantia de poder, no recesso de tradições familiares; sua publicação motivará exegeses, interpretações diversas, oposições, debates apaixonados. Doravante, a discussão, a argumentação, a polêmica tornam-se as regras do jogo intelectual, assim como do jogo político (VERNANT, 2009, pp.55-56).

É nesse sentido que a sociedade ateniense se organiza estabelecendo a prática do debate, que leva à transparência das ações. A *pólis* não mais se submete ao monarca, e sim vivencia processos dialéticos que demonstram caráter de retidão às ações debatidas e definidas na praça pública. A cidade se organiza a partir do interesse comum dos seus cidadãos.

Nenhuma questão se impõe, mas há necessidade do debate e da análise pública. A vida na cidade exige então moderação, um estilo de vida coerente, reto, austero “que faz desaparecer entre os cidadãos as diferenças de costumes e de condição para melhor aproximá-los uns dos outros” (VERNANT, 2009, p. 69), levando a comunhão de hábitos e cultura que tornam a cidade um só corpo organizado para o bem de todos.

A cidade grega passa a ser uma ordem social que regula o poder de todos os indivíduos. É essa ordem que mantém o equilíbrio e amplia a dimensão do privado para a dimensão do social, concebendo “o indivíduo em função da Cidade e não a Cidade em função do indivíduo” (REALE e ANTISERI, 1990, p.208). A organização social deixa, então, de se fazer pela dependência do soberano. Dessa forma, os membros da cidade têm o domínio da vida pública, e a ordem social é discutida e estabelecida entre os cidadãos tornando intensa a vivência comunitária. Disso surge uma grande invenção dos gregos, a

⁵ “*Pólis*: uma cidade-Estado com forte unidade espiritual (religiosa e mitopoética) que organiza um território, mas que sobretudo é aberta para o exterior (comércio, emigração, colonização) e administrada por regime ora monárquico, ora oligárquico, ora democrático, ora tirânico, mas no qual o poder é regulado por meio da ação de assembleias e de cargos eletivos” (CAMBI, 1999, p.77).

democracia⁶. Nela a palavra tem papel de destaque, se torna instrumento da política, descobre a argumentação e a discussão e assume o caráter de publicidade.

Segundo Vernant (2009), o século VI, é marcado por conflitos que levam os gregos a discutirem todo seu sistema de valores, no plano religioso e moral, e que resultam numa reflexão de caráter laica de maneira a racionalizar os problemas da ordem e desordem do mundo. Os mitos perdem espaço, dando lugar ao pensamento racional. A realidade torna-se inteligível.

Pode-se afirmar que ocorre então uma revolução intelectual, em que a origem do universo deixa de ser mítica, para ser inteligível racionalizada; busca-se explicá-la de forma simples e clara. Há uma desmitificação⁷ do pensamento marcado pelo laicismo⁸ e a racionalidade da vida social. Cai o mito ascende a razão. Os gregos passam a explicar o mundo a partir de uma justificativa racional, o que causa uma “reviravolta na história do pensamento” (HADOT, 1999, p. 28).

Nesse contexto de efervescência racional, aparece também uma exigência fundamental para a vida em comum, que é a preocupação com a formação e a educação, ou

⁶ “*demokratía*, em que *krátos* (força, poder, senhorio) não designa uma função – a função de governo – e sim o princípio da própria soberania, ou seja, os cidadãos. Assim, se *aristokratía* quer dizer o poder dos melhores ou dos excelentes (*áristoi*), *demokratía* quer dizer o poder do *demos*. Poderíamos supor que se a palavra democracia não designa a função soberana de governo, então ninguém a exerce e o regime seria uma espécie de anarquia ou falta de governo. Não é, porém, o caso. Qual é o poder do *demos*? A força das leis. Na democracia, a função soberana não cabe a alguém ou a alguns, mas à lei; e a desobediência a ela é a anarquia” (CHAUI, 2002, p.133).

⁷ “Na história do homem, as origens geralmente nos escapam. Entretanto, se o advento da filosofia, na Grécia, marca o declínio do pensamento mítico e o começo de um saber de tipo racional, podem ser fixados a data e o lugar de nascimento da razão grega e estabelecido seu estado civil. É no princípio do século VI, na Mileto jônica, que homens como Tales, Anaximandro, Anaxímenes inauguram um novo modo de reflexão concernente à natureza que tomam por objeto de uma investigação sistemática e desinteressada, de uma *história*, da qual apresentam um quadro de conjunto, uma *theoria*. Da origem do mundo, de sua composição, de sua ordem, dos fenômenos meteorológicos, propõem explicações livres de toda a imaginária dramática das teogonias e cosmogonias antigas: as grandes figuras das Potências primordiais já se extinguíram; nada de agentes sobrenaturais cujas aventuras, lutas, façanhas formavam a trama dos mitos de gênese que narravam o aparecimento do mundo e a instituição da ordem; [...] Já não é o original que ilumina e transfigura o cotidiano; é o cotidiano que torna o original inteligível, fornecendo modelos para compreender como o mundo se formou e ordenou” (VERNANT, 2009, p.109-110).

⁸ “Com este termo entende-se o princípio da *autonomia* das atividades humanas, ou seja, a exigência de que tais atividades se desenvolvam segundo regras próprias, que não lhes sejam impostas de fora, com fins ou interesses diferentes dos que as inspiram. Esse princípio é universal e pode ser legitimamente invocado em nome de qualquer atividade humana legítima, entendendo-se por “legítima” toda atividade que não obste, destrua ou impossibilite as outras. Portanto, o laicismo não pode ser entendido apenas como reivindicação de autonomia do Estado perante a Igreja, ou melhor, perante o clero, pois, como sua história demonstra, já serviu à defesa da atividade religiosa contra a política e ainda hoje, em muitos países, tem essa finalidade; também tem o fim de subtrair a ciência ou, em geral, a esfera do saber às influências estranhas e deformantes das ideologias políticas, dos preconceitos de classe ou de raça, etc” (ABBAGNANO, 2007, p.691).

melhor, dizendo, com o que os gregos chamam de *paidéia*, o princípio de formação em que “a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (JAEGER,2010,p.13).

A *paidéia* é intrínseca à vida humana, muito diferente daquilo que entendemos por educação ou formação num sentido fragmentado e deteriorado, exterior à vida humana, à parte, centrada num espaço denominado como escolar, por exemplo. Essa formação proposta por eles é integral, formativa, interrogativa, respeita o homem e sua humanidade, como ser pensante. Alcança uma dimensão democrática de vida.

A formação era voltada para a vida pública e para tanto precisava desenvolver a retórica e o pensamento. E nisso Sócrates teve influencia decisiva, pois desenvolveu sua doutrina baseada em perguntas e questionamentos intermináveis, levando o indivíduo inquirido a conhecer e desenvolver seu pensamento sobre determinado assunto.

Sócrates interrogava a todos e dizia nada saber, convencido que assim conduziria seu interlocutor ao conhecimento, e revolucionando o conceito de saber, ao recusar reduzi-lo a um “conjunto de proposições e fórmulas feitas que se pode escrever ou vender” (HADOT, 1999, p.52) como vemos no *Banquete*, diálogo platônico que discute o conceito de amor e beleza em que Sócrates, a caminho do compromisso com Agatão e os outros filósofos de Atenas, se atrasa, pois fica a ter ideias, na rua em frente à casa. Quando entra no salão, todos já estavam no meio da refeição:

Agatão, que se encontrava reclinado sozinho no último leito, exclama: — Aqui, Sócrates! Reclina-te ao meu lado, a fim de que ao teu contato desfrute eu da sábia idéia que te ocorreu em frente de casa. Pois é evidente que a encontraste, e que a tens, pois não terias desistido antes.

Sócrates então senta-se e diz: - Seria bom, Agatão, se de tal natureza fosse a sabedoria que do mais cheio escorresse ao mais vazio, quando um ao outro nos tocássemos, como a água dos copos que pelo fio de lã escorre do mais cheio ao mais vazio. Se for assim também a sabedoria, muito aprecio reclinar-me ao teu lado, pois creio que de ti serei cumulado com uma vasta e bela sabedoria. A minha seria um tanto ordinária, ou mesmo duvidosa como um sonho, enquanto que a tua é brilhante e muito desenvolvida, ela que de tua mocidade tão intensamente brilhou, tornando-se anteontem manifesta a mais de trinta mil gregos que a testemunharam (*Banq.* 175 c-d).

Para Sócrates o saber não pode ser transmitido de um que sabe para outro que não sabe. O conhecimento está no indivíduo⁹ que, ao responder e elaborar perguntas descobre o

⁹ “O método e a dialética de Sócrates também estão ligados à sua descoberta da essência do homem como *psyché*, porque tendem de modo consciente a despojar a alma da ilusão do saber, curando-a dessa maneira a

saber. Ele não aceitava a possibilidade de ensinar algo a alguém, como faziam os sofistas, que ensinavam qualquer assunto aos que lhes pagavam. Sócrates criticava esta atitude porque “impõe a heteronomia aos alunos: apresentando-se como um mestre que tudo ensina, e não os deixa pensar por si mesmos” (CHAUI, 2002, p. 202). Em seu pensamento filosófico só é possível fazer com que o outro construa seu saber, num método que ele denominou de *maieutica* em que ocorre o “parto” das ideias.

No *Teeteto*, diálogo platônico, Sócrates afirma que se contenta em desempenhar a função de parteiro das ideias, afirmando que ele mesmo não sabe nada e nada ensina como veremos:

Mas o que há de mais expressivo em minha arte é a sua capacidade de testar, de todas as maneiras possíveis, se o intelecto do jovem está gerando uma mera imagem, uma falsidade, ou genuína verdade. Com efeito, partilho do seguinte com as parteiras: sou estéril em matéria de sabedoria. A censura que tem sido dirigida amiúde a mim, isto é, de que interrogo as outras pessoas, mas que eu mesmo não dou resposta alguma a nada porque não possuo nenhuma sabedoria em mim, é uma censura procedente. E a razão para isso é a seguinte: a mim compele atuar como parteiro, mas sempre proibido a dar a luz. Por conseguinte, não sou em absoluto um sábio e não disponho, tampouco, de nenhuma sábia descoberta que fosse o rebento saído de minha própria alma. Todavia, com aqueles que a mim se associam é diferente. Inicialmente, alguns deles parecem muito ignorantes, mas à medida que o tempo passa e nosso relacionamento progride, todos realizam um magnífico progresso, não só em sua própria avaliação, como também na alheia (*Teet.*, 150 c-d).

Sua forma de agir levava o indivíduo à reflexão e à análise de seu ser, e a tomar consciência de si mesmo. Acreditava que o mais importante numa discussão não era o assunto ou seu conteúdo, mas sim seu interlocutor, aquele que se envolvia na discussão. Levava-o a pensar e também questionar, conduzindo-o assim à autonomia do pensamento.

No texto *Defesa de Sócrates* fica muito clara sua postura e sua forma de ensinar, quando no discurso de justificativa às acusações de corromper os jovens atenienses com seus ensinamentos, afirmou:

Cidadãos atenienses, eu vos respeito e vos amo, mas obedecerei aos Deuses em vez de obedecer a vós, e enquanto eu respirar e estiver na posse de minhas faculdades, não deixarei de filosofar e de vos exortar ou de instruir cada um, quem quer que seja que vier à minha presença, dizendo-lhe, como é meu costume: Ótimo homem, tu que és cidadão de Atenas, da cidade mais famosa

fim de torná-la idônea a receber a verdade. Assim, as finalidades do método socrático são fundamentalmente de natureza ética e educativa e apenas secundária e mediatamente de natureza lógica e gnosiológica. Em suma: dialogar com Sócrates levava a um “exame da alma” e a uma prestação de contas da própria vida, ou seja, um “exame moral”, como bem destacavam seus contemporâneos” (REALE e ANTISERI, 1990, p. 96).

pelo saber e pelo poder, não te envergonhas de fazer caso do dinheiro, da glória e das honrarias e, depois, não fazer caso e nada te importares com a Sabedoria nem com a Verdade? E, se algum de vós protestar e prometer cuidar, não o deixarei já, nem irei embora, mas o interrogarei e o examinarei e o convencerei e, em qualquer momento que pareça que não possui virtude, convencido de que a possuo, o reprovarei, porque faz pouquíssimo caso das coisas de grandíssima importância e grande caso das parvoíces. E isso o farei com quem quer que seja que me apareça, seja jovem ou velho, forasteiro ou cidadão, tanto mais com os cidadãos quanto mais me sejam vizinhos por nascimento. Isso justamente é o que me manda o Deus, e vós o sabeis, e creio que nenhum bem maior tende na cidade, maior que este meu serviço do Deus. Por toda parte eu vou persuadindo a todos, jovens e velhos, a não se preocuparem exclusivamente, e nem tão ardentemente, com o corpo e com as riquezas, como devem preocupar-se com a alma, para que ela seja quanto possível melhor, e vou dizendo que a virtude não nasce da riqueza, mas da virtude vem, aos homens, as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos como privados (*Def.*, 29 d-e).

Platão propôs um modelo ideal de sociedade em sua obra *A República*, explicitando seu pensamento e teoria a respeito da formação e organização da cidade ideal. Demonstra vários aspectos da vida social, destacando a educação e sua importância para estabelecer-se uma sociedade justa e governada pela ideia de Bem¹⁰ comum. Foi o primeiro a identificar no homem o princípio de sua humanidade, ligando-o àquilo que o transcende, a sua alma. Neste sentido a formação do homem permeada pela relação virtuosa entre política¹¹ e educação é fundamental para a instituição de uma sociedade justa e harmoniosa. “Platão quer conhecer e formar o Estado perfeito para conhecer e formar o homem perfeito” (REALE, 1994, p.243). Para que essa relação se efetivasse era necessário educar um homem que pensasse e agisse de forma coerente e precisa, constituindo-se um indivíduo virtuoso, que se percebesse inserido na sociedade e nela atuante. O trabalho seria o do conhecimento do bem, da verdade e da justiça para alcançar a plenitude da vida política, pondo em sintonia e conexão o ser humano e a sociedade.

Segundo Hadot (2009, p.93-96) a formação postulada por Platão é intencionalmente política, assegurando que a vida da cidade pode ser mudada pela educação de seus homens. Para Platão é preciso como filósofo agir com vistas ao bem comum de toda a cidade. Propõe formar homens hábeis na arte da política e da retórica para além do que prometem

¹⁰ Para Platão “o estudo mais importante é a ideia do bem e que é através dela que as ações justas e outras ações se tornam úteis e proveitosas. Se, porém, não a conhecemos, ainda que conheçamos as outras, isso de nada nos servirá, como quando possuímos algo sem ter o bem” (*Rep.*, 505 a).

¹¹ Política para os gregos está relacionada à ideia de vida pública, voltada para o bem comum. “Para Platão a política não se limita à prática, insegura e circunstancial. Deve pressupor a investigação sistemática dos fundamentos da conduta humana” (PESSANHA, 1983, p.XII).

os sofistas. O conhecimento de todas as coisas deve se dar pelo cumprimento do exercício da dialética, que Platão define como método.

Só o método dialético, eliminando as hipóteses, caminha por aí, na direção do próprio princípio, a fim de dar firmeza aos resultados e realmente, pouco a pouco, vai arrastando e levando para o alto o olho da alma que está enterrado num pântano bárbaro, tendo como colaboradoras e auxiliares nessa conversão as artes de que falamos. Muitas vezes, por hábito as chamamos de ciência, mas carecem de outro nome que seja mais nítido que o de opinião e mais impreciso que o de ciência: já a definimos como pensamento numa passagem anterior de nossa discussão. Não se trata, porém, parece-me, de uma disputa sobre um nome, mas do exame de questões tão importantes quanto as que temos diante de nós (*Rep.*, 533 c-d).

Diferentemente de Sócrates que ensinava nas ruas da cidade ou em qualquer lugar e a todos sem distinção, Platão fundou em Atenas a Academia, sua escola, uma instituição de investigação filosófica e científica que se destacou pela seriedade, a qualidade de seus membros e suas realizações. Apresentava uma concepção de atividade intelectual voltada à formação política que pressupõe uma investigação aprofundada da conduta humana, numa inquietação permanente do exercício de pensar profundamente e de forma clara (PESSANHA, 1983, p.XII).

A concepção de formação, em Platão, passa pelo diálogo, presente na estrutura de toda sua obra, em forma de diálogo entre dois ou mais interlocutores, e envolve escolha que parte das realidades vividas no meio social, discute questões e assuntos que inquietam a sociedade daquela época.

O conhecimento se constitui na relação entre sentir e inteligir, razão e vontade, pois “nenhuma lição o homem livre deve aprender como se fosse um escravo [...] para a alma nenhum aprendizado é duradouro se imposto à força” (*Rep.*, 536e). Desse modo, a aprendizagem é livre, envolvente e desperta o homem para a descoberta da verdade. A educação é, então, antes de tudo exercício de transformação, ascese, conquista vivenciada pelo esforço do interlocutor que descobre o saber e pensa por si mesmo.

A essência dessa educação pode ser vista na alegoria da caverna apresentada no livro VII d’*A República*:

Depois disto – prossegui eu – imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só

lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação em fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, no gênero dos tapumes que os homens dos <<robertos>> colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles. [...] Visiona também ao longo deste muro, homens que transportam toda a espécie de objectos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda a espécie em lavor; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados. [...] De qualquer modo pessoas nessas condições não pensavam que a realidade fosse senão a sombra dos objectos. [...] Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objectos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam? [...] Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objectos, reflectidas na água, e, por último, para os próprios objectos. [...] Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a ideia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo do visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública (*Rep.*, 514-517 c).

Nessa alegoria platônica compreendemos que a *paidéia* consiste em fazer com que o individuo transcenda o mundo das sombras fornecendo-lhe meios para girar seu olhar para a direção certa, para a contemplação da verdade.

A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso (*Rep.*, 518 d).

Sua concepção de educação apresenta o bem como valor supremo, sem o qual de nada adianta saber, se o individuo não desenvolve essa virtude. Sem o conhecimento do Bem, qualquer outro saber se torna inútil, pois é o Bem que dá sentido ao conhecimento, como afirma Platão:

É a ideia do bem que confere verdade ao que está sendo conhecido e capacidade ao que conhece. Deves pensá-la como causa da ciência e da verdade, na medida em que esta é conhecida, mas, embora a ciência e a verdade sejam belas, pensarás com acerto se pensares que a ideia do bem não se confunde com elas e as supera em beleza. Como aqui é correto considerar que a luz e a visão são semelhantes ao sol mas não é correto tê-las como o sol, assim também é correto considerar que lá sejam semelhantes ao bem mas não é correto considerar que uma ou outra seja um bem. Ao contrário, deve-se atribuir um valor ainda maior à natureza do bem (*Rep.*, 508 e).

A partir das proposições desse filósofo pode-se entender que a educação deve propiciar meios para se alcançar a essência do Bem. Para libertar o homem da obscuridade que o prende à posição estática e o faz ceder às ilusões dos sentidos, é preciso levá-lo a inteligir a realidade. E quem se livra das ilusões deve também livrar os outros, deve fazer de seu conhecimento instrumento de descoberta. Numa educação pensada assim o aluno entende, compreende o saber, deixando de ser mero reproduzidor, e o professor, por sua vez, não se faz transmissor de conteúdo, mas possibilita a busca constante do saber.

A verdadeira educação consiste em despertar os dotes que dormitam na alma. Põe em funcionamento o órgão por meio do qual se aprende e se compreende; e conservando a metáfora do olhar e da capacidade visual poderíamos dizer que a cultura do Homem consiste em orientar acertadamente a alma para a fonte da luz, do conhecimento. Assim como os nossos olhos não poderiam voltar-se para a luz a não ser dirigindo o corpo inteiro para ela, também nos devemos desviar “com toda a alma” do corpo do devir, até que ela esteja em condições de suportar a contemplação das camadas mais luminosas do Ser (JAEGER, 2009, p.888).

Platão afirma que não há como ensinar ou fazer com que alguém aprenda determinada coisa, pois a capacidade de aprender está na alma de cada um. O professor apenas desperta o conhecimento no aluno para que saia da escuridão. Ao contrário de transmitir conhecimentos, estimula o aluno a descobri-los, por meio da busca incessante do saber. O ideal de educação em Platão tem dois aspectos: “em primeiro lugar, ensinar o livre espírito de pesquisa, o compromisso do pensamento apenas com a verdade e, em segundo, estimular a autodeterminação ética e política” (CHAUI, 2002, p.226). Seu preceito educativo é o socrático da discussão oral, do debate e do diálogo, enfim da dialética.

O princípio educativo para Platão é o compromisso com a busca da verdade e do Bem, já para Aristóteles o princípio educativo está no compromisso com a ética que se dá no mundo sensível:

O verdadeiro saber, aos olhos de Aristóteles, só nasce por uma longa frequência os conceitos, os métodos, mas também os fatos observados. É necessário experimentar demoradamente as coisas para conhecê-las, para familiarizar-se tanto com as leis gerais da natureza como com as necessidades racionais ou as exigências do intelecto. Sem esse esforço pessoal, o ouvinte não assimilará os discursos e eles lhe serão inúteis (HADOT, 1999, p.136).

Segundo Aristóteles a nossa capacidade de articular o pensamento e os discursos nos permite conhecer a realidade. O saber se desenvolve pela ordem prática, e só pode ser ensinado porque pode ser demonstrado por regras e normas vinculadas ao pensamento, à linguagem e à realidade. Embora “todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (*Met.*, I, 980 a), o verdadeiro saber depende da compreensão de conceitos, do método e da observação. E para se chegar a essa compreensão, parte-se do mundo sensível e é nele que o homem pratica e exerce as virtudes que desenvolve. A virtude ou a excelência¹² possui duas dimensões uma teórica e outra ética, a primeira “encontra no ensino a maior parte da sua formação e desenvolvimento, por isso que requer experiência e tempo” (*Et. a Nic.*, II, 1103 a 16), já a segunda é uma disposição “permanente do caráter” (*Et. a Nic.*, II, 1103 a 17) adquirida pelo hábito. A virtude ou a excelência não é, pois, inata, mas sim deve ser desenvolvida em nós.

Aristóteles, opõe, de um lado, a virtude intelectual (dianoética) “que nasce e progride graças ao ensino, e requer, em consequência, experiência e tempo”, de outro, a virtude ética, que provém do hábito (*éthos*). Se se reúne esses dois textos, evidencia-se que a arte e a ciência se transmitem pelo ensino, o *ethos* e a habilidade técnica pelo hábito. Um ponto, contudo, exige uma observação. A experiência e o tempo são explicitamente requeridos como auxiliares do ensino. Quer dizer que para Aristóteles, há duas formas de repetição, uma própria do hábito, outra, própria da experiência (VERGNIÈRIES, 2003, p.83).

Demonstra ainda que o homem tende ao bem e, portanto deve desenvolver a virtude ética¹³ como seu fim. A ética é uma tendência para o bem maior, em que se busca a virtude como condição para a convivência entre os humanos. O homem virtuoso é aquele que busca a melhor forma de viver e conviver em sociedade. A grandeza e a sabedoria do homem se revelam em sua capacidade de associar-se para a busca do bem comum.

Aristóteles, assim como Platão, fundamenta-se no desenvolvimento do homem político como agente da transformação da cidade e do próprio homem. Pode-se afirmar que a formação para Aristóteles é política, sendo assim “a felicidade da Cidade depende da felicidade dos cidadãos individualmente, seria necessário tornar cada cidadão o mais

¹² Virtude e excelência serão tratadas como sinônimas neste trabalho.

¹³ “A ética é a ciência prática da moderação ou, como diz Aristóteles, da prudência. A virtude é virtude de caráter ou força do caráter educado pela moderação para o justo meio ou justa medida. [...] Para Aristóteles, a virtude é um hábito adquirido ou uma disposição constante e permanente para agir racionalmente em conformidade com uma medida humana, determinada pelo homem prudente. A tarefa da ética é orientar-nos para a aquisição desse hábito, tornando-nos virtuosos e, se possível prudentes” (CHAUÍ, 2002, p.446).

possível virtuoso, mediante uma adequada educação” (REALLE e ANTISERI, 1990, p.210). Os processos de formação deveriam ser, pois de responsabilidade do poder público, pois só assim seria possível garanti-la para todos, evitando atender aos interesses individuais.

Aristóteles considera que esse trabalho de educação cabe à cidade realizar, pela coação de suas leis e pela coerção. Portanto, é papel do homem político e do legislador assegurar a virtude de seus concidadãos, e também sua felicidade, pois, ao organizar uma cidade ou os cidadãos, eles poderão efetivamente ser educados de modo a tornar-se virtuosos (HADOT, 1990, p.137).

Finalmente, para constituir o homem virtuoso é necessário haver uma educação virtuosa, o que requer tempo para vivenciar experiências éticas e teóricas. Essa educação é rigorosa nas análises do que procura conhecer, desenvolve-se pela descoberta dos princípios da explicação racional e do exercício prático, e ainda, tem o hábito como meio e o desenvolvimento do caráter como resultado. Nela o cidadão é preparado com vistas ao bem comum.

Desde o início do pensamento grego a preocupação é com a formação do homem político, inserido na *pólis*, pensando e agindo pelo bem comum. Os filósofos buscam a verdade pelo conhecimento teórico demonstrado racionalmente. Porém eles criticavam os sofistas¹⁴ que acreditavam na necessidade de aprimorar a capacidade do bom uso da palavra, propondo uma educação voltada ao domínio da *tékne*¹⁵.

¹⁴ “‘Sofista’ é um termo que significa ‘sábio’, ‘especialista do saber’. A acepção do termo, que em si mesma é positiva, tornou-se, porém, negativa, sobretudo pela tomada de posição fortemente polêmica de Platão e Aristóteles. Como já havia feito Sócrates, eles sustentaram que o saber dos sofistas era “aparente” e não “efetivo” e que, ademais, não era professado tendo em vista a busca desinteressada da verdade, mas sim com o objetivo de lucro” (REALLE e ANTISERI, 1990, p.73, grifos do autor).

¹⁵ “Arte manual, habilidade manual e em coisas do espírito, técnica, ofício, obra de arte. Pertencem ao mundo da *tékne*, da arte ou da técnica todas as obras e objetos construídos, produzidos, fabricados pelo homem, os artefatos que manifestam sua criação, sua fabricação, sua *poiesis*, em oposição ao que provém da natureza e do acaso, e com exceção do fazer humano que acontece na esfera da sabedoria, da teoria, da ética e da política. Entre as artes ou técnicas dos gregos antigos, isto é, entre as ações fabricadoras de objetos e realidades que não existem na natureza, podemos citar: agricultura, literatura, medicina, oratória, gramática, serralheria, carpintaria, todo artesanato, arte a do oleiro, do arquiteto, do capitão de navios, do médico, do pintor, do escultor, do músico, do poeta, do dramaturgo. A *tékne* supõe o conhecimento da natureza do objeto, da razão do fazer, orientada no sentido de servir ao que há de melhor no objeto a que se refere – cf. Górgias, 465 a. Como um saber fazer inseparável da aptidão, de regras e normas gerais e baseado em conhecimentos especializados, a *tékne* é uma expressão da inteligência prática, pela qual o homem ordena os meios para a realização de um determinado fim, de uma produção adequada e eficaz. Distingue-se, portanto, do que é efeito do acaso e de todo fazer que se deixa reduzir à rotina ou a uma habilidade que provém da mera experiência, bem como da *epistème*, da *theoría*, do saber desinteressado, da contemplação daquilo que é independente da ação dos homens, bem como da *práxis*, da ação humana no plano da ética e da política. A

A palavra *sofista* tinha um sentido ambíguo, conotando aquela pessoa cuja habilidade extrema provocava uma mescla de admiração, temor e desconfiança. Exatamente por isso os inimigos, aproveitando-se dessa ambiguidade, chamarão os sofistas de charlatães e mentirosos. Os sofistas foram os primeiros professores pagos na história da educação. Fato que seus inimigos, aristocratas, nunca perdoarão. Assim, Xenofonte escreveu nos *Memoráveis* que “aqueles que vendem sua *sophía* por dinheiro a qualquer um que a queira são chamados sofistas” (CHAUÍ, 2002, p.161).

Os sofistas realizaram uma grande transformação no campo da reflexão e do pensamento da Antiguidade “deslocando o eixo da reflexão filosófica da *physis* e do cosmos para o homem e aquilo que concerne a vida do homem como membro de uma sociedade” (REALLE e ANTISERI, 1990, p.73). Segundo Pereira (1970, p.340) pode-se afirmar que a grande contribuição dos sofistas foi fazer com que a filosofia se dedicasse a estudar o homem seja como indivíduo ou como ser social, e difundir as bases da educação sistemática dos jovens.

São eles verdadeiramente os primeiros professores e conferencistas. Desenvolvem o espírito crítico e a facilidade de expressão. A nova ordem de estudos e a criação da prosa de arte são dois dos seus melhores títulos de glória. Mas a preocupação da universalidade, da polimatia, pode levar à superficialidade, e a crítica sistemática à tradição e à religião desorienta os espíritos, se não lhes dá algo de melhor. A arte da dialética, que ensinam, pretende a vitória da posição que se defende, ainda que seja preciso, conforme a terminologia da época se exprimia: fazer prevalecer a causa pior sobre a melhor (PEREIRA, 1964, p.340).

A contribuição da sofística à construção da cultura humana não deve ser desprezada: “nunca podemos deixar de nos maravilhar diante da riqueza dos novos e perenes conhecimentos educativos que os sofistas trouxeram ao mundo. Foram os criadores da formação espiritual e da arte educativa” (JAEGER, 2010, p.343). Entretanto há o predomínio do caráter técnico de sua proposta formativa que propunha um ensino para o domínio da palavra para desenvolver a arte da política. Segundo Marrou (1966, p.91) os sofistas ensinavam a vencer sempre que possível toda discussão, pelo convencimento da palavra; constituíram um método de discussão que visava confundir o adversário, independente de quem fosse, tomavam-se as concessões por ele feitas como hipóteses para iniciar a contraposição; demonstravam que em toda questão há sempre os prós e os contras e alicerçaram seu ensino nessa premissa, que chamaram antilogia.

tékne dos gregos não envolve a criação individual, entendida para além de toda regra. Pelo contrário, supõe um saber especializado, uma atividade ordenada segundo regras e uma aptidão orientados para a esfera da prática, do fazer interessado e lucrativo. Os gregos e os romanos não diferenciavam arte e técnica” (COELHO, 2009, p.21).

O sofista ensinava que em toda questão sempre se pode sustentar argumentos contra e a favor. E seu ensino se baseava nisto: a antilogia. Esinar a vencer em toda discussão era o primeiro aspecto da formação sofística. Apresentavam um método de discussão que tinha como objetivo confundir e persuadir o adversário, a partir de suas próprias proposições. Guiavam-se pela eficácia prática e utilitária do saber especulativo. Eram muito procurados e admirados pelo seu público, pois ofereciam uma formação utilitária e imediata, que atendia às necessidades práticas da *pólis*. Neste ínterim “o raciocínio propriamente dito cede lugar a audaciosos paralogismos, que o público dos Sofistas, novo e ingênuo, não sabe ainda distinguir dos argumentos logicamente irresistíveis” (MARROU, 1966, p.90).

Sabe-se, sobretudo pelas obras de seus críticos mais contundentes (Sócrates, Platão e Aristóteles), que os sofistas eram docentes profissionais itinerantes, humanistas leigos que proporcionavam instrução intelectual e orientação para o sucesso na vida prática. Sua verdade apresentava certo relativismo, mudava de acordo com a cultura, variava de pessoa para pessoa e de situação para situação. Seus ensinamentos forneciam um método para o sucesso prático e imediato, no qual a razão, o conhecimento do mundo e a busca rigorosa pela verdade passam ao plano secundário. O mais importante não era o Homem compreender profundamente o mundo que o cercava, mas conhecer as necessidades humanas, assim “ele podia conhecer apenas o conteúdo de sua própria mente – mais as aparências do que as essências – e essas constituíam a única realidade que poderia ser uma preocupação válida” (TARNAS, 2011, p.43). A instrução proporcionada pelos sofistas era fundamentada na criação de argumentos que tornassem acreditáveis suas preleções, declarações ou questionamentos públicos.

Os sofistas operam apenas com opiniões (*dóksai*) contrárias, ensinando a argumentar persuasivamente tanto em favor de uma como de outra, dependendo de quem lhes está pagando; não se interessam pela verdade (*alétheia*), que é sempre igual a si mesma e a mesma para todos. Sendo professores de opiniões, são mentirosos e charlatães. Além disso, continuavam os socráticos, recebendo dinheiro, o sofista perdia a liberdade de pensamento, sendo obrigado a conviver com quem quer que lhe pagasse e a ensinar o que lhe fosse exigido; mas a verdadeira sabedoria, julgava o grupo socrático, é algo que deve ser livremente compartilhado, e apenas entre amigos ou entre amantes, isto é, entre os iguais (CHAUÍ, 2002, p.163).

Nota-se assim uma disputa entre duas formas de conhecimento: um prático e utilitário com o objetivo da eficácia da *tékne*; e outro preocupado com o aprimoramento

teórico da verdade e do conhecimento profundo, que transcendesse a mera opinião, chegando à *epistème*¹⁶. Este conhecimento é autêntico e não algo pronto e acabado que bastava ser transmitido por alguém para que pudesse ser adquirido; pelo contrário era preciso conquistá-lo pela constante reflexão crítica, questionamento rigoroso e grande esforço intelectual. Platão é contundente em sua crítica aos sofistas:

Que cada um desses particulares mercenários, a quem essa gente chama Sofistas e considera como rivais, nada mais ensinam senão as doutrinas da maioria, que eles propõem quando se reúnem em assembleia, e chamam a isso ciência. É como se uma pessoa, que tenha de criar um animal grande e forte, aprendesse a conhecer as suas fúrias e desejos, por onde deve aproximar-se dele e por onde tocá-lo, e quando é mais intratável ou mais meigo, e porque, a cada um dos sons que costuma emitir a propósito de cada coisa, e com que vozes dos outros se amansa ou irrita, e, depois de ter adquirido todos estes conhecimentos com a convivência e com o tempo, lhes chamasse ciência e os compendiasse, para fazer deles objecto de ensino, quando na verdade nada sabe do que, destas doutrinas e desejos, é belo ou feio, bom ou mau, justo ou injusto, e emprega todos estes termos de acordo com as opiniões do grande animal, chamando bom àquilo que ele aprecia, mau ao que ele detesta, mas sem ter qualquer outra razão para tanto, antes designando por justo e belo o inevitável, porquanto nunca viu qual é a diferença essencial entre a natureza da necessidade e a do bem, nem é capaz de apontar a outrem (*Rep.*, 493 a-d).

Enfim, os sofistas não se preocupam em construir conhecimentos e valores, que levem ao aperfeiçoamento das tendências e virtudes humanas, mas, ao contrário, por meio de suas técnicas de persuasão alimentam no homem sentimentos fúteis que valorizam a ambição, a pretensão, o prazer e a bajulação, fontes de injustiça. A ação sofista se funda na experiência, “não visam a consecução do melhor no Homem, mas aspiram somente a lhe agradar” (JAEGER, 2010, p.655).

Na educação atual o que está predominantemente presente em nossas instituições, são aspectos sofísticos que, na busca do lucro cada vez maior procuram legitimar o utilitarismo e a manutenção da ordem estabelecida, atendendo aos interesses individuais em detrimento do coletivo. Essas instituições simplificam e traduzem conhecimentos em conteúdos, procurando facilitar a aprendizagem, o que acaba mascarando e escondendo a

¹⁶ “Ciência; conhecimento teórico das coisas por meio de raciocínios, provas e demonstrações; conhecimento teórico por meio de conceitos necessários (isto é, daquilo que é impossível que seja diferente do que é; o que não pode ser de outra maneira, ser diferente do que é) e universais (isto é, válidos para todos em todos os tempos e lugares). Opõe-se à *empeiria*. O verbo *epistamai*, da mesma família de *epistème*, significa: saber, ser apto ou capaz, ser versado em (portanto, inicialmente, este verbo não distinguia nem separava *epistème* e *empeiria*, mas referia-se a todo conhecimento obtido pela prática ou pela inteligência, referia-se à habilidade). A seguir, passa a significar: conhecer pelo pensamento, ter um conhecimento por raciocínio e, com Aristóteles, passa a significar investigar cientificamente” (CHAUÍ, 2002, p.500).

capacidade e a possibilidade do homem encontrar a verdade e construir o conhecimento. Reduzem a educação ao controle das ações do sujeito pelo conhecimento do seu modo de agir, o que será discutido no segundo capítulo dessa dissertação.

Os valores sociais e educacionais, o jeito de pensar e fazer a educação vem se transformando e hoje se torna quase irreconhecível nossa educação se comparada à da Antiguidade grega. Voltada para o mercado e a profissionalização instrumentalizada por conteúdos especializados ela encontra-se no plano particular e funcional. Busca o controle e a obtenção de respostas imediatas e acabadas, o que do ponto de vista grego é um sofismo, uma farsa.

Ensinar não é transmitir conhecimento, pois se trata de promover uma conversão, uma mudança no olhar preso ao mundo das aparências, do sensível, ao mundo das idéias, da essência e do inteligível. A verdadeira educação na perspectiva clássica se faz pela promoção do ser, assegurando a humanização do homem.

1.2 – A criação das instituições educativas

A criação da universidade como instituição de ensino superior se deu na Idade Média e é neste contexto que se procura compreender sua origem e sua gênese, buscando “manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica e filosófica, do ensino de graduação e de pós-graduação, da docência, da aula, que conferem razão de ser à universidade como instituição social” (COELHO, 2008, p.6). O trabalho no ensino superior supõe o pensar e o agir realizados de forma consciente, reafirmando o compromisso com o trabalho intelectual consistente e rigoroso, na busca da autonomia que nega a formação fragmentada, técnica e mercadológica.

São características da Idade Média profundas transformações não só nas instituições políticas, sociais e culturais estabelecidas no mundo antigo, mas também uma mudança na própria forma de pensar. Institui-se uma nova visão de homem e de sociedade, marcada pelo ideal cristão de fraternidade baseada o que provocou uma ampla renovação espiritual e intelectual.

Com base no desenvolvimento agrícola ocorreu o crescimento da ocupação demográfica e começou-se a vivenciar uma importante transformação econômica e social.

A produção industrial nas cidades estava organizada em associações profissionais que chamamos de corporações de ofício, na Idade Média conhecidas apenas por ofícios (*métiers* na França, *ghilds* na Inglaterra, *Innungen* na Alemanha, *arti* na Itália). Suas origens são controvertidas, mas as razões para o agrupamento são claras: religiosa, havendo desde o século X confrarias, isto é associações profissionais de pessoas para o culto do santo patrono e para caridade recíproca entre seus membros; econômica, procurando garantir para eles o monopólio de determinada atividade; político-social, com a plebe de artesãos tentando se organizar diante do patriciado mercador que detinha o poder na cidade. [...] Outra importante transformação ocorrida na Idade Média Central foi uma acentuada monetarização da economia [...] Também reflexo e acelerador das transformações sociais foi o aparecimento de um segmento burguês. Como o crescimento demográfico e econômico, as cidades de idade Média Central se revigoravam, pois, para aqueles que fugiam aos laços compulsórios da servidão, a vida urbana oferecia muitos atrativos. Sobretudo porque, como dizia um célebre provérbio da época “o ar da cidade dá liberdade”. Isto é, depois de morar certo tempo numa cidade (o que podia variar de um a dez anos, conforme o local), o camponês tornava-se homem livre. Mais do que isso, tornava-se burguês (habitante do burgo, ou seja, da cidade), o que significava uma situação jurídica própria, bem definida, com obrigações limitadas e direitos de participação política, administrativa e econômica na vida da cidade (FRANCO, 1986, p.54, 56 e 79-80).

Com esse crescimento econômico e social a vida intelectual também se fortalece. Ampliam-se os recursos materiais e as possibilidades de liberdade são consentidas aos cidadãos, pelas trocas de todo tipo. “O crescimento econômico tornou possível uma certa mobilidade social; alguns conseguiam subir, ao passo que outros viam sua antiga situação ameaçada” (VERGER, 2001, p.23). Essa mobilidade levou também a uma maior movimentação geográfica do homem e das idéias, ampliando o espaço ocidental e a circulação do saber.

Essa dinâmica de expansão foi de grande valor ao desenvolvimento intelectual. Trouxe em seu germe a necessidade de mudanças na educação e na natureza de suas instituições, que passam a não serem dedicadas exclusivamente à formação eclesiástica, no contexto de profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Geralmente com maior ou menor apoio a Igreja, apoiando-se em um embrião já perceptível de sentimento nacional, o príncipe se impõe sobre um vasto território, não somente por seu prestígio sagrado e sua força militar, mas por sua capacidade de administrar, de arrecadar imposto, de fazer justiça e garantir a paz e a segurança. Para isso, ele precisava evidentemente não apenas de servidores fiéis, mas de uma equipe competente de homens experientes nas técnicas da escrita e nas sutilezas do direito. Ele precisava também de letrados capazes de

encontrar na Sagrada Escritura, na lei romana ou na filosofia grega a justificação teórica de suas pretensões à soberania. Consequentemente, ele também tem necessidade de homens de saber e de escola capazes de formá-los. Desde as primeiras manifestações do renascimento do Estado, a cultura e o ensino se tornam objetivos políticos (VERGER, 2001, p.29).

A educação se desenvolvia em estreita relação com a Igreja, a fé e as instituições eclesiais. As práticas educativas de formação eram indicadas e determinadas pela Igreja, em consonância com o poder político das cidades e dos príncipes. Apoiavam-se na conservação e difusão de alguns saberes, sempre resguardando a ortodoxia e dificultando o desenvolvimento de saberes julgados perigosos e ilegítimos, ou heréticos. Mas, apoiava-se, ainda mais, na garantia das condições necessárias para a formação de gente instruída e capacitada para atender às necessidades da Igreja, das cidades e dos príncipes, servindo-lhes diretamente ou para a manutenção da estrutura e do funcionamento da sociedade.

A pedagogia e o conteúdo dos estudos haviam-se profundamente modificado ao longo do século XII. Graças às traduções, numerosos textos novos haviam surgido no programa das escolas; sobretudo, graças aos progressos da Dialética, cujo segredo havia sido revelado pela descoberta do *Organon* completo (conjunto de textos de Lógica de Aristóteles), os métodos e os próprios objetivos do ensino haviam mudado completamente. O estudo não era mais apenas propedêutico a uma leitura inteligente da Sagrada Escritura: com a dialética podia-se, agora, isolar da massa dos textos um certo número de problemas (*quaestiones*) filosóficos e científicos, nos quais o homem se interrogava sobre si mesmo, o mundo, Deus. Para reunir sobre cada problema o dossiê das referências textuais necessárias, para confrontá-las e procurar extrair delas uma solução era norma recorrer à dialética, em que todas as audácias eram permitidas, contanto que fossem respeitados os princípios lógicos do raciocínio correto. Nas escolas do século XII, o saber tornou-se outra vez uma finalidade desinteressada; visava ele a propor, evidentemente não contra mas ao lado do texto revelado, um sistema coerente do mundo. Exatamente no momento em que o intelectual toma consciência da especificidade social de seu trabalho, que não se resume ao de clérigo ligado à sua igreja, descobre também que os métodos e a finalidade de sua pesquisa e de seu ensino são autônomos (VERGER, 1990, p.30).

O processo formativo sofria grande transformação nesse momento o que nos leva a entender que “a cada uma das grandes mutações culturais que o Ocidente medieval sofreu, tenha correspondido a uma mutação da escola que a acompanhou e frequentemente a precedeu” (VERGER, 2001, p.35). Seus efeitos históricos constituíram no campo educativo estruturas de longa duração, como a universidade e seu modelo organizacional. A formação estava em consonância com os princípios da religião, o ensino derivava da contemplação. “Era sobre as bases relativamente frágeis e pouco institucionalizadas da

responsabilidade moral dos mestres e da fidelidade pessoal dos estudantes que se edificou a nova escola do século XII” (VERGER, 2001, p.54).

Ullmann e Bohnem (1994, p.23) afirmam que “ao cristianismo pertence a glória de ter organizado o ensino”, e apresentam quatro tipos de escolas que antecederam e contribuíram ao surgimento da universidade: as escolas monacais, as presbiteriais, as episcopais e a palatina. Nessas escolas o ensino se fundamentava no estudo das *sete artes liberais*¹⁷.

A escola monástica voltava-se à vida religiosa, para uma formação mais espiritual que intelectual. Pode-se destacar dois grandes nomes dessa escola Santo Agostinho (350-430) que introduziu a formação de sacerdotes em Tagaste, na África, e São Bento (480-543) que foi considerado o fundador irradiando-a pela Itália, França e Irlanda. Aos monges copistas dessa escola devemos a conservação de quase todas as obras dos autores latinos. As escolas presbiteriais e as episcopais preparavam meninos, com vocação ao sacerdócio, para a sucessão no trabalho paroquial, nelas ensinava-se os preceitos da Sagrada Escritura. Aos poucos, essa escola estendeu seus ensinamentos também àqueles que nem sempre tinham disposição para a vida eclesiástica. As escolas episcopais ou catedralícias, que se fortaleceram no século XII, visavam à formação de padres, mas também recebiam os leigos. Eram dirigidas por um *scholasticus* ou professor. Foi considerada a ante-sala para o surgimento da universidade. As escolas palatinas ou do palácio estavam localizadas junto

¹⁷ “Todos os conhecimentos humanos eram divididos em sete ramos ou sete disciplinas fundamentais; são as *septem artes liberales*. Essa divisão em sete remonta aos últimos tempos da Antiguidade clássica. Comparava-se as sete artes aos sete pilares da sabedoria, aos sete planetas, às sete virtudes, etc. (...) Mas as sete artes não eram colocadas no mesmo plano; dividiam-se em dois grupos, cujo significado pedagógico era muito diferente, e que a Idade Média distingue sempre um do outro com o maior cuidado. Havia primeiro três disciplinas, a gramática, a retórica e a dialética, que formavam o chamado *trivium*. Eis a origem dessa palavra que conheceu semelhante destino. Em Roma chamava-se *trivialis scientia* a ciência elementar ensinada pelo literato. Era a ciência comum, vulgar, encontrada na rua. Talvez fosse também uma alusão ao fato de que essas escolas primárias costumavam estar situadas *in triviis*, nos cruzamentos; para designar as quatro artes que o *trivium* não abraça, serviu-se da expressão *quadrivium*. O *quadrivium* compreendia a geometria, a aritmética, a astronomia e a música. O *trivium* tinha como objeto ensinar à mente a própria mente, isto é, as leis às quais obedece ao pensar e expressar seu pensamento, e, reciprocamente, as regras às quais deve sujeitar-se para pensar e expressar-se corretamente. Tal é, com efeito, a meta da gramática, da retórica e da dialética. Esse triplo ensino é, pois, totalmente formal. O *quadrivium*, pelo contrário, era um conjunto de conhecimentos relacionados com as coisas. Seu papel era tornar conhecidas as realidades externas e suas leis, leis dos números, leis do espaço, leis dos astros, leis dos sons. (...) *Trivium* e *quadrivium* orientavam-se, pois, em duas direções diferentes; uma para o homem, para a mente, o outro, para as coisas, para o mundo. A função de um era formar a inteligência de uma maneira geral, dar-lhe sua forma normal, sua atitude normal; a outra tinha como meta enchê-la, alimentá-la. (...) O *quadrivium* era uma espécie de ensino não obrigatório e de luxo, reservado para uma pequena elite de especialistas iniciados” (DURKHEIM, 1995, p.51-53).

às cortes, onde estudavam os filhos dos nobres. O ensino era voltado para as artes da guerra e da administração (ULMANN e BOHNEN, 1994, p.23-35).

Até o século XII o ensino era de domínio predominantemente da Igreja Católica. Aos poucos a universidade, assume-se como instituição de difusão e de debate do pensamento intelectual, tornando-se independente do clero. Esse movimento, porém, não é de forma alguma linear e tampouco harmonioso, em muitos momentos, a história da universidade se confunde com a própria história do pensamento, que se constituiu no e pelo embate e conflito de interesses econômicos e políticos inerentes àquele contexto.

Mestres e alunos surgiam de toda parte e aumentavam de número rapidamente, levando à multiplicação das escolas e à sua reorganização. Foi desse movimento que surgiram, na virada dos séculos XII e XIII as primeiras universidades do Ocidente medieval, por volta de 1200, descendentes das principais escolas do século XII.

É impossível reduzir a uma só causa a sua emergência. À formação delas, é lícito a linguagem aristotélica das causas. A *causa material*: é o acúmulo do saber humano, em todas as suas latitudes, à disposição dos espíritos curiosos. A *causa formal* expressa-se no desenvolvimento corporativista dos mestres e dos alunos, que nisso imitaram outras associações. A *causa eficiente* pode ser vária: geralmente, cifra-se na formação espontânea da *universitas* e no reconhecimento social, por parte da Igreja e/ou poder público temporal ou, ainda, na origem *ex privilegio* (= *ex auctoritate*), podendo ser fundação papal ou do imperador (rei, príncipe). Por fim, qual a causa final das universidades? Servir a Deus e à Igreja, sendo úteis à sociedade (ULLMANN e BOHNEN, 1994, p.76).

Elas nasceram, de um lado, do movimento intelectual fortemente presente na sociedade medieval que motivou mestres e estudantes a constituí-las e organizá-las de maneira a se tornarem uma instituição autônoma¹⁸ garantindo-lhes a liberdade de expressão e de ensino que necessitavam. De outro lado, somente essa espontaneidade também não se sustentaria sem uma vontade política que lhe permitisse legitimá-la e dar-lhe estatuto jurídico. “Essa vontade política foi, ao mesmo tempo, aquela do príncipe

¹⁸ “As primeiras universidades, para além da diversidade das instituições, tinham em comum serem organismos autônomos de natureza corporativa. Ser autônomo significa ser mestre de seu recrutamento, poder dotar-se de estatuto, poder impor a seus membros o respeito a uma certa disciplina coletiva e a regras de cooperação mútua, ser reconhecido como uma pessoa moral pelas autoridades exteriores, tanto eclesiástica quanto laicas, poder, enfim, organizar livremente aquilo que era a própria razão de ser da cooperação universitária, quer dizer, o ensino, os programas, a duração dos estudos, as modalidades de exames que sancionavam esses estudos e a colação dos graus que coroavam o êxito nos ditos exames” (VERGER, 1999, p.81-82).

(particularmente visível na Inglaterra, mais discreta, mas real em Paris) e aquela do papa (especialmente ativo em Paris e em Bolonha)” (VERGER, 1999, p.83).

Esse apoio não era desinteressado, havia por parte dos poderes políticos um controle e comando dessa instituição nascente e forte, que poderia contribuir para a formação de homens capacitados a serviço desses mesmos poderes. Mas isso não comprometeu o fortalecimento nem a prosperidade da *Universitas*¹⁹ que, como corporação de homens intelectuais²⁰ comprometidos com o saber, se estabeleceu aos poucos com independência, conquistando seu lugar na cidade.

A *alma mater* medieval não formava uma ilha, em meio à ambiência circundante. Nela discutiam-se os problemas políticos e religiosos do momento. As opiniões dos mestres eram escutadas e respeitadas pelos reis e pelos Papas. Por outras palavras, as universidades não constituíam refúgios para diletantes intelectuais, mas fortalezas e baluartes a serviço da sociedade e da Igreja. Elas eram o órgão de opinião pública. É nelas que melhor se reflete a trajetória do espírito humano daquela época (ULMANN e BOHNEN, 1994, p.299-300).

Essa instituição se constituiu pela associação de pessoas que se dedicavam ao trabalho intelectual rigoroso e à discussão das questões políticas e religiosas, se tornando importante na formação de opiniões. Num mesmo espaço conviviam nobres, clérigos e leigos com os mesmos privilégios, o objetivo era desenvolver as capacidades intelectuais, sem distinção.

De acordo com Verger (1990, p.56-59), o ensino era ministrado com base em dois exercícios: a aula, *lectio*, e o debate, *disputatio*. A *lectio* se mantém como ponto de partida, visando a fazer os estudantes conhecerem os autores, pela leitura e interpretação comandada pelo mestre. A *disputatio* consistia no aprofundamento de certas questões para

¹⁹ “O termo latino *universitas* significava na Roma antiga a universalidade, a totalidade, o todo, o universo, o conjunto das coisas, o colégio, a associação ou a comunidade de pessoas. No século XII esse termo era empregado para se referir ao conjunto das pessoas que numa cidade exerciam o mesmo ofício e tinham, pois, interesses comuns, ou seja, a uma corporação de ofício. Cada associação ou corporação era uma *universitas*, sendo a dos comerciantes, por exemplo, denominada *universitas mercatorum*. Para se diferenciar das demais, a corporação dos mestres e estudantes foi chamada de *universitas magistrorum et scholarium*, associação dos mestres e dos estudantes, ou *universitas scholarium*, no caso de Bolonha que congregava apenas os estudantes, pois os mestres formavam o Colégio dos Doutores. Esses qualificativos caíram em desuso quando, com o enfraquecimento do sistema corporativo, a expressão *universitas* passou a ser usada somente para se referir à corporação dos mestres e dos estudantes, isto é, dos trabalhadores intelectuais, e não mais a qualquer associação ou corporação de ofício” (COELHO, 2005, p.53-54).

²⁰ “Um homem cujo ofício é escrever ou ensinar, e de preferência as duas coisas a um só tempo, um homem que, profissionalmente, tem uma atividade de professor e de erudito, em resumo, um intelectual – esse homem só aparecerá com as cidades” (LE GOFF, 2010, p.30).

o professor e, para o aluno, era o momento de pôr em prática a dialética²¹ e experimentar a vivacidade de seu espírito e a precisão de seu raciocínio. As aulas, *lectiones*, se distinguiam em duas: ordinárias e extraordinárias. As ordinárias eram dadas pelo professor sobre o assunto mais importante do programa e acontecia no início da manhã. As extraordinárias ocorriam à tarde e eram ministradas pelos bacharéis. O método, nos dois casos, era o mesmo: havia uma aula introdutória sobre o assunto e aprofundava-se as explicações durante a leitura, comentando cada trecho do texto e os alunos acompanhavam em seus exemplares, tomando notas.

Os debates, *disputationes*, também poderiam ser distinguidos em dois tipos: os ordinários e os extraordinários. Os ordinários eram frequentes, ocorriam de forma em que o mestre escolhia um tema, a *quaestio*, e um aluno para apresentá-lo e responder ao debate com os demais participantes que poderiam ser da mesma classe ou estranhos vindos de outra classe. No dia seguinte, o mestre fazia a síntese da discussão e compunha uma tese própria. Os extraordinários, denominados *quodlibética*²², ocorriam uma ou duas vezes ao ano, em ocasiões solenes: os mestres se ofereciam para discursar sobre um problema levantado por qualquer pessoa, sobre qualquer assunto; era um exercício bem mais exigente e delicado, em que todos os membros da faculdade assistem; o mestre e um bacharel respondiam as questões e defendiam sua tese e no dia seguinte o mestre fazia dessa livre discussão uma síntese coerente e rigorosa, apresentando-a a todos (VERGER, 1990,p.57; LE GOFF, 2010, p.107-108).

Os dois últimos parágrafos apresentam sucintamente o desenvolvimento do método escolástico²³ que imperou por toda a Idade Média, tanto nas escolas, como nas universidades. Segundo Ulmann e Bonhen (1994, p.56) por meio da Escolástica foi possível sistematizar a filosofia cristã e confirmar a capacidade do homem de alcançar as verdades supra sensíveis.

²¹ “conjunto de procedimentos que fazem do objeto do saber um problema, que os dialéticos expõem defendem sua solução contra os opositores, resolvem-no e convencem o ouvinte ou o leitor. À dialética é preciso dar um conteúdo não apenas de palavras mas, de pensamento eficaz” (LE GOFF, 2010, p.118).

²² “discussão ampla,sobre todas as partes da disputa” (LE GOFF, 2010, p.122).

²³ “O termo *escolástica* vem de *schola* em latim, originário do grego *skholé* que significa tempo livre, estudo, escola, atividade intelectual desinteressada, não ligada à utilidade. Na Idade Média latina, *scholasticus* é o mestre, o chefe dos estudos, o homem culto, versado nas sete artes liberais e nas questões teológicas. A Escolástica é então a filosofia e a teologia constituídas e ensinadas nas escolas dos séculos X a XVI da Idade Média latina, caracterizadas por grandes sínteses e sistemas de pensamento voltados para a compreensão racional da fé. É ao mesmo tempo uma forma, um método de investigação, de cultivo da razão e de exposição do pensamento, com suas regras e suas exigências” (COELHO, 2008, p.15).

Além de ministrar o ensino, as universidades outorgavam graus, que propiciavam a garantia de capacidade de seus membros. Os títulos outorgados, além de serem corporativos, serviam também para o exercício de carreiras em áreas distintas do ensino. O grau mais antigo era a licenciatura - *licencia docendi* - e para recebê-lo o candidato, após ter terminado a escolaridade mínima exigida²⁴, fazia a exposição de determinado assunto a um júri e respondia às questões por ele propostas. Depois de ser considerado apto, o candidato era apresentado ao chanceler, que lhe conferia a licença. Já o grau de bacharelado era concedido depois que o candidato tivesse respondido satisfatoriamente sobre determinado assunto a um doutor que tinha o domínio teórico do programa de estudos; formava-se então uma banca, composta por quatro mestres, para a qual o candidato teria que dar uma aula, ou seja, mostrar sua capacidade de argumentação. Por fim, o grau de doutorado ou mestrado vinha após a *licencia docendi*. A concessão desse grau só viria depois de o candidato ter provado sua capacidade em dois debates sucessivos com bacharéis e com doutores. O rigor e a seriedade em que se dava à outorga dos graus levavam, muitas vezes, à desistência por parte dos alunos. Somente uma minoria conseguia chegar aos graus (VERGER, 1990, p.59-60).

Não pretendemos fazer aqui um estudo cronológico das universidades, mas sim compreender sua gênese, buscar seu sentido e sua essência. Para certamente esclarecer, muito mais pelo estudo filosófico do que histórico, o que representou a universidade e os universitários nas sociedades medievais. “As universidades não deixavam de estar ligadas de mil maneiras à sociedade que as rodeava. Mais do que qualquer outra instituição, talvez, estiveram elas ligadas a todos os debates e a todas as tensões que a Europa viveu no século XIII” (VERGER, 1990, p.61). Interessa-nos conhecer a gênese da universidade e da formação intelectual que nela se fazia, para pensar e refletir sobre seu sentido, buscando a compreensão de sua essência.

A universidade medieval ocidental não é simplesmente um lugar onde se dispensa um ensino superior, não é um lugar de reprodução do saber: é um lugar de produção de saber, um espaço de pesquisa e de confrontação. Não é um lugar enfeudado a um poder político ou religioso: é um lugar de poder diante dos outros poderes. É um lugar de alta especialização. Sobretudo, é uma instituição em progressão numérica constante (LIBERA, 1998, p.368).

²⁴ “O estudante podia apresentar-se a este exame quando havia preenchido todas as obrigações estatutárias, isto é, estudar, no tempo exigido, os livros obrigatórios do programa e depois de ter feito ele mesmo suas leituras cursivas ao participar das disputas comuns” (VERGER, 2001, p.275).

A universidade medieval estava aberta ao saber, à discussão, atenta às mudanças e questões sociais. Essa instituição renova e é renovada pela sociedade em que está inserida. Sua magnitude estava em difundir a cultura para além de seus muros, sendo ao mesmo tempo celeiro da ciência que produzia. Constitui-se como espaço de socialização e de descoberta, de aprendizagem pelos exercícios e métodos rigorosos em que muito se valorizava a busca do saber e da verdade.

Havia presente na Idade Média um intenso interesse pelo desenvolvimento intelectual, um “apetite de saber imenso, as pessoas se deixam embriagar pela virtuosidade verbal, sem limites, dos dialéticos“ (VERGER, 2001, p.56). O esforço para aprender era exercício inerente, aos processos de leitura, pesquisa e argumentação realizados em seu âmbito. “A prática da disputa alimentava um autêntico sentido de progresso e a convicção completamente nova de poder chegar a verdades escondidas ou esquecidas, mediante os recursos da razão” (VERGER, 2001,p.56).

Para Henrique Cláudio de Lima Vaz (1966) a universidade medieval torna possível a realização do saber como cultura, um saber em que a aquisição e o exercício levam os sujeitos à mais alta realização humana, movidos pela dimensão universal do conhecimento.

Assim, essa forma de pensar e fazer a formação superior ou universitária se contrapõe à instrumentalização da formação profissional que temos hoje, preocupada em capacitar especialistas neste ou naquele ofício. Mostra-se, ao contrário, uma formação de excelência que se faz pela investigação do conhecimento em busca constante de aprimoramento do ser e de sua humanização, num trabalho exegético, rigoroso de leitura, argumentação e estudo.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE: OS SENTIDOS DA MODERNIDADE

Neste capítulo o estudo centra-se nas transformações sociais ocorridas na modernidade no âmbito da educação, e especialmente do ensino superior. Para tanto procuraremos compreender a relação entre educação e sociedade nos contextos: social, econômico e político, no entendimento de que esta relação “não é mecânica, de contiguidade, mas dialética, não podendo existir uma sem a outra” (COELHO, 2011b, p.317).

Por meio de considerações históricas e concepções de educação e de sociedade, pretende-se refletir sobre a relação existente entre a organização escolar e a ordem social vigente. Visando identificar e compreender como a ideologia neoliberal²⁵ e a

²⁵ “O que chamamos de neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, à volta do austríaco Hayek e do norte-americano Milton Friedman. Esse grupo opunha-se encarniçadamente contra o surgimento do Estado de Bem-Estar de estilo keynesiano e social-democrata e contra a política norte-americana do New Deal. Navegando contra a corrente das décadas de 50 e 60, esse grupo elaborou um detalhado projeto econômico e político no qual atacava o chamado Estado-Providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que esse tipo de Estado destruíra a liberdade dos cidadãos e a competição sem as quais não há prosperidade. Essas ideias permaneceram como letra morta até a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação. O grupo de Hayek, Friedman e Popper passou a ser ouvido com respeito porque oferecia a suposta explicação para a crise: esta diziam eles, fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado. Teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeado os processos inflacionários incontroláveis. Feito o diagnóstico, o grupo de Mont Saint Pélerin propôs os remédios: 1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; 2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; 3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. O modelo foi aplicado, primeiro, no Chile, depois na Inglaterra e nos Estados Unidos, expandindo-se para todo o mundo capitalista (com exceção dos países asiáticos) e, depois da “queda do muro de Berlim”, para o Leste Europeu” (CHAUÍ, 1999, p.27-28).

globalização²⁶, aspectos emergenciais da sociedade, influenciam a organização escolar e exigem dela nova postura diante das manifestações da sociedade.

Entender a realidade social, econômica, cultural e política em que a educação se constitui é tarefa central que envolve o pensamento e possibilita refletir sobre seu sentido, firmado na dimensão do movimento histórico vivido. Assim sendo, torna-se significativo compreender a sociedade como mediadora entre a educação e a constituição do Estado moderno.

2.1– A educação e as transformações da sociedade no mundo moderno

Com crescimento das atividades comerciais vinham ocorrendo várias transformações econômicas, desde o final da Idade Média, o que conduziu ao desenvolvimento do capitalismo²⁷ em contraposição à decadência do feudalismo²⁸, baseado na posse da terra e na servidão a um senhor.

²⁶ “A globalização estaria ligada aos efeitos gerados no plano cultural em decorrência da intensificação da comunicação global instantânea e do transporte de massa. Esse fenômeno seria o indutor das mudanças de hábitos, de costumes e dos estilos de vida dos indivíduos e comunidades inteiras que, em sintonia com outras partes do mundo, passam a assumir valores e hábitos universalistas. Transforma-se, assim, o espaço, o tempo, as identidades locais em direção a uma realidade mais aberta e ampla. Essa noção pressupõe a globalização como um fenômeno de compressão tempo-espaço, ao mesmo tempo em que nega o aprofundamento da hierarquização planetária que centraliza a riqueza e amplia a desigualdade no cenário da mundialização financeira. O que se evidencia nessa formulação é a ideia da inevitabilidade da mundialização do capital financeiro apresentada a partir da imagem de uma “aldeia global”, onde todos têm acesso a todas as mercadorias, incluindo a informação, em tempo real” (LIMA e MARTINS, 2005, p.49).

²⁷ “As transformações da economia desenvolvem efeitos paralelos. Sua evolução no século XVII, e sobretudo no século XVIII, empobrece progressivamente a nobreza. Isso é verdade, sobretudo na Europa Ocidental. Enquanto a economia continua essencialmente rural e a principal forma de riqueza continua a ser a terra, a nobreza, que conserva a propriedade de grande parte do solo, continua a ser a categoria social mais rica. Mas o quadro muda com o aparecimento do capitalismo comercial, o desenvolvimento do mercantilismo, das permutas, de uma economia monetária: a terra perde, em relação a sua relativa importância na economia e na renda da nação. Como consequência, a nobreza vê sua fortuna diminuir. Ao mesmo tempo em que empobrece a nobreza, a evolução enriquece a burguesia, cuja importância econômica aumenta: é a burguesia que contribui mais ativamente para o enriquecimento do país. Ele vê também aumentar sua importância política, pois é nela que se apóia a monarquia: é na burguesia que os soberanos recrutam seus ministros e prepostos” (REMOND, 1976, p.55).

²⁸ “O feudalismo está ligado a uma economia baseada na propriedade e na exploração da terra. O senhor é um proprietário rural e seus dependentes cultivam a sua terra ou as que ele lhes aluga. É assim que o feudalismo encontra sua expressão mais exata nas sociedades em que o sistema das relações pessoais é completado pela servidão. Nos meados do século XVIII, a situação do feudalismo declina. A servidão desaparece aos poucos a oeste da Europa. A evolução econômica emancipa os indivíduos; a irrupção do dinheiro nas relações sociais

O avanço das forças produtivas marcado pela Revolução Industrial na Inglaterra e pela Revolução Política na França levou à intensificação do processo de fortalecimento do modo de produção capitalista. A economia baseava-se na troca, na mercadoria e no dinheiro; o capitalismo instalava-se dissociado dos princípios éticos e humanos, valorizando a busca do lucro. As pessoas deixavam o campo e iam para as cidades, transformando o modo de vida e o cotidiano que passava da coletividade agrária para a produção individualizada. Tudo isso surge a partir do progresso industrial e político que se instaura na sociedade moderna. Com a crescente acumulação de capital nascem a burguesia e o proletariado, classes sociais, carregadas de uma nova mentalidade política, econômica e social que se faz presente em toda a sociedade.

Na modernidade, a formação volta-se à valorização da razão humana e ocorre um movimento de individualização das relações e fragmentação do saber. O homem moderno constitui o processo formativo com bases racionais, negando os princípios escolásticos. Os pensadores dessa época buscaram esclarecer e explicar a natureza por meio da ciência e da técnica. A marca mais evidente torna-se, então, o poder atribuído à razão como redentora potencial para a emancipação do homem.

Um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento “esclarecido”. Libertar o indivíduo das algemas que o agridavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das Igrejas (distintas da religião “racional” ou “natural”), da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério relevante. A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram seus *slogans*. O reinado da liberdade individual não poderia deixar de ter as consequências mais benéficas. Os mais extraordinários resultados podiam ser esperados – podiam de fato já ser observados como provenientes – de um exercício irrestrito de um talento individual em um mundo de razão. A apaixonada crença no progresso que professava o típico pensador do iluminismo refletia os aumentos visíveis no conhecimento e na técnica, na riqueza, no bem-estar e na civilização que podia ver em toda a sua volta e que, com certa justiça, atribuía ao avanço crescente de suas idéias. No começo do século as bruxas ainda eram queimadas; no fim, os governos do iluminismo, como o austríaco, já tinham abolido não só a tortura judicial mas também a escravidão. O que não se poderia esperar se os obstáculos remanescentes ao progresso, tais como os interesses estabelecidos do feudalismo e da Igreja, fossem eliminados? (HOBSBAWM, 2010, P.48-49)

liberta as pessoas, que podem resgatar-se ou esquivar-se ao cumprimento dos contratos; o crescimento de uma sociedade urbana abala a ordem feudal, destruindo-lhe as bases. No plano político, o fortalecimento de uma monarquia centralizada, no plano das forças sociais, a ascensão da burguesia, reduzem a extensão e a influência do feudalismo” (REMOND, 1976, p.63-64).

Essa perspectiva trouxe mudanças do ponto de vista ideológico-cultural, alterando a produção dos saberes, caracterizada fundamentalmente pela racionalização do pensamento e pelo desenvolvimento da ciência. Levando o homem a questionar as concepções da fé e da religião.

O movimento político e ideológico, ocorrido neste período, produziu mudanças no modo de pensar e de agir das pessoas. A partir daí o homem passou a ser o agente do progresso. A ciência e o desenvolvimento da técnica se articularam pondo-o como conhecedor e dominador da natureza. Apresenta-se então uma nova visão do mundo em que, pelo domínio da natureza, o homem dirige e comanda o progresso.

A educação tem, pois, papel fundante na constituição da autonomia, do sujeito ativo e partícipe do meio em que está inserido, tornando-o um ser esclarecido. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX a formação se dá pela facilitação apressada e imediatizada, preocupada apenas com o utilitário, e se volta para modelos vinculados aos interesses da estrutura econômica, em que o indivíduo é preparado para a repetição e adaptação dos valores, das formas de relacionar, de pensar e de conduzir a vida.

O modelo social da modernidade se faz por relações hierarquizadas e burocratizadas²⁹. Suprimem-se as corporações de ofício, onde a autonomia dos estudantes e dos professores estava em primeiro lugar e constituem-se organizações educacionais modernas que, voltadas para o mercado, formam indivíduos para a profissão que for mais rentável. “A vida burguesa que se afirma, se volta para a formação profissional. Aqui, a formação é para o valor mercantil” (GUIMARÃES, 2004, p.97). O saber está ligado ao prático e imediato, à técnica. Há um deslocamento da busca dos critérios da verdade, que não está mais no plano aristotélico da teórica, nem tampouco do saber medieval, mas sim no plano da racionalidade, que “consiste pura e simplesmente em separar de modo radical

²⁹ Segundo André Petitat “as responsabilidades administrativas permaneceram dispersas, as funções públicas são compradas e vendidas ou se tornam hereditárias. Este sistema cederá terreno muito lentamente, diante de novos representantes do poder central. É precisamente no século XVI que aparecem os embriões de uma administração moderna: instituição de intendentess, ampliação do pessoal administrativo, que se subdivide em grupos especializados, surgimento dos secretários de Estado, futuros chefes de departamentos ministeriais. [...] Os senhores, as cidades, as corporações tendem a perder sua autonomia em proveito de uma autoridade que já não é exercida por intermédio de funções públicas ou de comunidades intermediárias, mas que age diretamente, através de uma hierarquia de funcionários. A análise das pequenas “repúblicas” revela a mesma tendência. Esta administração burocrática dos indivíduos assemelha-se com a ordem dentro dos colégios, ainda que seja difícil estabelecer relações de causa e efeito entre uma e outra. O que se constata é uma tendência geral, um novo espírito na gestão dos negócios e dos homens, que se introduz em muitos domínios e cujas origens ainda estão por ser estabelecidas” (1994, p.94. grifo do autor).

aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam ou são dirigidos, retirando destes últimos todo e qualquer poder sobre sua própria atividade” (CHAUI, 1980a, p.28). Essa concepção leva de um lado à hierarquização do saber e do fazer, e, de outro, à alienação que faz com que o homem não se reconheça como produtor de seu saber, e não gera a emancipação humana.

Essa sociedade baseia-se no acúmulo da propriedade privada e o Estado se torna o guardião e regulador dos cidadãos e seus bens. Anuncia-se a igualdade como princípio social na intenção de cessar com as diferenças de nascimento, pois acreditava-se que assim seríamos percebidos e reconhecidos pela individualidade, “a capacidade empreendedora do indivíduo deve ser cultivada, garantida, assegurada. Fala-se em sociedade, mas pensa-se no indivíduo” (GUIMARÃES, 2004, p.113-114).

Para atender a essa nova ordem busca-se formar um homem novo e a escola passa a ser organizada e estruturada com a finalidade de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar, reproduzindo e moldando o indivíduo, tal qual o modelo de sociedade que se impõe, modelo este determinado pela racionalização econômica, pela eficácia e pelo imediatismo. Forma-se então o indivíduo, fragmento da sociedade.

Liberdade e igualdade foram elementos fundantes do homem moderno: “operava-se no imaginário das pessoas que uma vida perfeita, reino da felicidade, seria possível no plano terreno” (GUIMARÃES, 2004, p.113), ou seja, enquanto para o medievo a felicidade estava no plano divino para a modernidade ela era possível aqui na Terra, àquele que conseguisse quebrar os laços com a Igreja e alcançar novos horizontes. A felicidade era, então, posta em interdependência com a liberdade. Só seria feliz aquele que fosse eficaz em seus empreendimentos, operando uma ideologia ao indivíduo em relação à sua condição social.

Mais tarde, porém, quando a “igualdade” envolvida na “liberdade universal” se revela oca – uma igualdade puramente *formal* – e o princípio da liberdade se realiza na forma de uma desigualdade econômica e social gritante, bem como na universalização da “escravidão mercadológica” (isto é, a total negação da liberdade humana pelas relações sociais de produção reificadas; a dominação dos homens por uma “lei natural” que prevalece cegamente, e que é sua própria criação), então, mas só então, o conceito de “autonomia individual” é trazido para o primeiro plano. Agora que as relações de poder da sociedade estão solidificadas e estruturalmente protegidas pela reificação capitalista das relações sociais de produção, o conceito de “liberdade universal e igual” só pode

representar um desafio e uma ameaça de “subversão”. A condução dos “assuntos públicos” é, portanto, atribuída aos especialistas dos órgãos burocráticos de repressão estabelecidos – na visão de Kierkegaard, à Igreja e à Monarquia: os “baluartes” da sociedade contra a “ralé” – e a “interiorização” é glorificada como o único modo de vida “autêntico”. O culto da “privacidade” e da “autonomia individual” preenche, assim, a dupla função de proteger *objetivamente* a ordem estabelecida contra o “desafio da ralé” e *subjetivamente* proporcionar a realização espúria de uma retirada escapista para o indivíduo isolado e impotente, que é mistificado pelos mecanismos da sociedade capitalista que o manipulam (MÉSZAROS, 2006, p.240-241).

O desenvolvimento do capitalismo levou à valorização da privacidade do homem moderno, sendo, a individualidade forçosamente imposta à organização social e, por consequência, à educação, já que é intrínseca ao modo de produção da sociedade. O indivíduo e sua privacidade passam a ser o mote, posto a serviço do capitalismo que cria necessidades de posse e de consumo, sustentando assim uma ideologia³⁰ da conformação e da igualdade de direitos, numa sociedade de indivíduos, em vez de uma instituição voltada para o bem comum que visa a coletividade.

A hierarquia social se legitima pela propriedade, e a educação tem ganhado espaço central na defesa da ideologia que atende à organização social mercadológica. A formação dos indivíduos voltada ao atendimento das vontades particulares em detrimento da vontade geral³¹ trabalha com a reprodução e a recompensa, moldando o sujeito de acordo com a necessidade da sociedade. A eficácia se traduz pela economia e a rapidez que passam a ser as bases da formação, o que resulta em fragmentação, aligeiramento.

O indivíduo se torna alienado, afasta-se do que ele é, de sua essência humana. Torna-se estranho a si mesmo, desconsiderando o sentido do saber, do conhecer e do

³⁰ “A ideologia é um discurso que se desenvolve sob o modo de afirmação, da determinação, da generalização e da redução das diferenças, da exterioridade frente ao objeto (exterioridade que sempre é o ponto de vista do poder, pois o lugar separado, o olhar de sobrevôo do observador impessoal, é a figura do saber como ato de dominação), trazendo a garantia da existência de uma ordem, atual ou virtual. Esse discurso tende sempre para o anonimato ou para a neutralidade, a fim de testemunhar uma verdade que estaria inscrita nas próprias coisas. Discurso anônimo, sem autor e sem produtor, não precisa de suportes humanos através dos quais o real se cria e se recria, pois o mundo está dotado de uma racionalidade que já nem é mais sua, mas de sua representação. Não há mais necessidade de alguém que o pense: ele está posto aí diante de nós, como racional em si e por si” (CHAUÍ, 1980b, p.33).

³¹ Rousseau, em sua obra *Do contrato social*, faz uma distinção entre vontade de todos e vontade geral que explicita com clareza o conceito de vontade geral adotada em todas as suas obras “a vontade geral é sempre certa e tende sempre à utilidade de público, donde não se segue, contudo, que as deliberações do povo tenham sempre a mesma exatidão. [...] Há comumente muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral. Esta se prende somente ao interesse comum, a outra ao interesse privado e não passa da soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas mesmas vontades; os a-mais e os a-menos que nela se destroem mutuamente, restando a mesma das diferenças, a vontade geral” (ROUSSEAU, 1983, p. 46-47).

educar, assumindo a dimensão de objeto, como os que estão expostos em prateleiras e vitrines do comércio. A supervalorização da técnica e da tecnologia obscurece a plenitude da ação humana e a formação autônoma do indivíduo, pois a sociedade manipula as vontades do homem, usando-o para fins utilitários e de acumulação dos modos de produção, constituindo um corpo social individualista e utilitarista. Esses fatores levam a uma sociedade massificada e a uma cultura alienada e dominada pelos meios de comunicação de massa. Nesse mundo comandado pelo poder midiático as pessoas são tratadas como massa homogênea e passiva, porque não agem com a razão, mas se sustentam de vontades produzidas pelo consumo e pela satisfação pessoal e imediata. O indivíduo renuncia sua individualidade ao agir em conformidade com a multidão, alterando suas ações conforme a moda e vontade do outro, vivendo na sociedade das máscaras³².

Nessa sociedade a cultura também compõe-se a partir do superficial, do imediato e do utilitário. O ser é banalizado em função do ter, o que faz com que as desigualdades entre os homens se ampliem e se consolidem, negando a existência da cultura de homens livres, pois a relação entre eles se estabelece pela ótica do lucro e da força produtiva, da mercadoria e do consumo. Cultura e homem estão aprisionados pelo interesse econômico. Estamos diante do “surgimento do ser humano desumanizado, sem alma. Mera mercadoria na qual as particularidades do indivíduo apenas são consideradas à medida que contribuem para a constituição de seu valor em um mercado de relações sociais” (MELO, 2004, p.66).

O indivíduo passa a viver de acordo com as regras do mercado e das mídias, ditadas pela etiqueta social, pela estética e convenções instituídas socialmente. Está sempre regulado pela opinião do outro. O homem sujeita o homem e se torna refém de seu próprio discurso, na sociedade das máscaras, onde quem consegue o melhor adorno, a melhor pintura apresenta a máscara mais bonita, é o mais admirado. É aquele que, ao conseguir a ascensão social esquece que é só uma máscara, um adorno que, ao ser retirado, mostra o homem com suas particularidades e fraquezas, e a ilusão se vai. O homem que vive das aparências é também fragmentado, dilacerado e desfigurado pelo desequilíbrio da vida social, comandado pela opinião alheia, é estranho a si mesmo. Está sempre buscando a

³² Expressão utilizada para caracterizar a falsidade e a superficialidade da vida em sociedade, onde os indivíduos buscam aparentar mais do que ser. A esse respeito afirma Starobinski (2011,p.36):”O eu do homem social não se reconhece mais a si mesmo, mas se busca no exterior, entre as coisas; seus meios se tornam seu fim. O homem inteiro torna-se coisa, ou escravo das coisas.”

aceitação que lhe é externa³³, enquanto o equilíbrio natural de sua humanidade lhe é afastado pela insaciável necessidade de possuir/consumir.

A educação, pensada para atender às necessidades da realidade social em que está inserida, organiza-se com vistas a essa sociedade. Institui-se, portanto, uma educação do espetáculo, que melhor cumpre seu papel à medida que molda os indivíduos. Para tanto se utiliza de práticas disciplinares, repetitivas, reprodutivistas, competitivas e recompensatórias. Teremos, então, pessoas treinadas para o individualismo com atitudes que atendam ao seu próprio interesse, o ser, o viver e o pensar naturalmente humanos.

Não nos encontramos mais no mundo do pensamento nem no mundo do conhecimento, e sim do laboratório experimental das condutas, as quais exprimem unicamente em termos de funcionamento. [...] é determinado em última instância por um funcionamento correto ou incorreto, cujo sentido é inútil procurar, a função deve substituir a finalidade, quer dizer, a significação de nossos atos (MATTÉI, 2002, p.194).

A sociedade moderna centra-se na valorização do indivíduo, e em seu desejo de tudo fazer, saber e conhecer, o que leva à transgressão da condição humana, porque o homem dessa sociedade não reconhece o outro em suas ações, mas sim valoriza a realização do desejo individual e insaciável, que é criado e reproduzido pela ordem social vigente. Assim a educação torna-se utilitária e o indivíduo procura adquirir conhecimentos úteis para conquistar uma profissão valorizada pelo mercado. A qualidade é medida pelo utilitarismo dos conteúdos e pela instrumentalização do indivíduo.

O conhecimento se torna fragmentado e burocratizado, em detrimento do saber e do desenvolvimento da razão. Os indivíduos são treinados e moldados a internalizar os conteúdos das ciências separadas em campos de conhecimento, hierarquizados e pré-determinados. Vencer o desconhecido para descobrir o saber não é considerado nesse entendimento de sociedade e de educação.

Em nome da competência e do desempenho eficaz, o homem moderno transformou a ação política³⁴ em ação gerenciada pelo orçamento e financiamento, reduzindo o

³³ “O homem se aliena em sua aparência. [...] O homem social, cuja existência já não é autônoma, mas relativa, inventa sem cessar novos desejos que não pode satisfazer por si mesmo. Precisa de riquezas e do prestígio: quer possuir objetos e dominar consciências. Só acredita ser ele mesmo quando os outros o “consideram” e o respeitam por sua fortuna e sua aparência. [...] Como os homens não procuram mais satisfazer suas “verdadeiras necessidades”, mas aquelas que sua vaidade criou, estarão constantemente fora de si mesmos, serão estranhos a si mesmos, escravos uns dos outros” (STAROBINSKI, 2011, p.45).

compromisso e o debate político aos interesses privados. Os valores humanos são invertidos e as concepções entre público e privado ficam na esfera do lucro. Tornamo-nos mercadoria que produz mercadoria, naturalizamos as relações abstratas e vivemos num mundo que se relaciona através de sistemas tecnológicos³⁵.

Os homens políticos são tentados a se transformar em homens de negócios, e os homens de negócios apoderam-se do poder político, em nome do desempenho e da competência, mesmo quando não têm qualquer experiência política. Eles se gloriam de sua experiência de homem de empresa e propõem gerenciar a cidade com esse modelo. O debate político arrisca então a se reduzir a um debate de conselho de administração em torno de problemas orçamentários e financeiros. As considerações econômicas sobredeterminam todos os aspectos da vida social. A abordagem contábil impõe suas normas aos negócios públicos, a gestão privada se torna a referência central para governar os homens. Os homens políticos pensam fundar a eficácia de sua ação no modelo gerencialista, ao passo que esse modelo desvaloriza a ação pública (GAULEJAC, 2007, p.261)

Contra essa política gerencialista que se perde nas questões administrativas, no contexto de uma crise de valores inerentes à dignidade, à democracia, à justiça e ao respeito à vida, entende-se que a prática educativa não é neutra, nem mesmo isolada da sociedade, e sim uma ação ampla e humanizadora, pois a educação está em constante relação com as transformações ocorridas na dimensão social e política, buscando ressignificar suas práticas. A educação é mediadora da cultura e dos saberes produzidos pelos homens, e embora não seja capaz de sozinha superar este quadro de desajuste social, não deve se mostrar imparcial ou omitir-se e sim assumir suas responsabilidades: "a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora" (MESZÁROS, 2008, p.76).

A sociedade moderna capitalista sempre valorizou o desenvolvimento científico e técnico, por meio da educação e a criação de escolas politécnicas para atender às demandas sociais do progresso técnico-científico e do desenvolvimento econômico-industrial.

³⁴ Trata-se aqui de política no sentido da dimensão grega, já exposta no primeiro capítulo deste trabalho.

³⁵ Laymert Garcia Santos nos alerta sobre a relação entre o homem e a tecnologia, mediada pela utilização da máquina: "Na máquina, o trabalho humano é completamente objetivado; de certo modo, a ação intencional do homem é incorporada na natureza como parte das coisas da natureza, e assim o controle sobre a natureza é radicalizado. É um controle sobre a natureza mais abrangente do que o autocontrole da própria natureza. [...] Ocorre que esse campo está minando a própria natureza da humanidade. Quando as leis da natureza assumem o máximo de controle sobre os seres e os seres assumem o máximo de controle sobre as leis, rompe-se a barreira entre a humanidade do homem e a naturalidade da natureza, instaurando-se uma profunda perversão, uma inversão da relação mais elementar na qual o homem assumira o controle das leis da natureza por meio do controle que essas mesmas leis forjaram sobre a vida e o trabalho do homem; agora as leis da natureza reassumem o controle através de um processo de mecanização do homem" (SANTOS, 1999, p.296-297).

A ênfase no desenvolvimento da ciência trouxe consequências à educação que por um lado contribuiu de forma fecunda para a constituição de novos padrões de pensamento, constituindo uma racionalidade ao processo educacional e por outro lado a confrontou com novos problemas. A aplicação de métodos de investigação científica provenientes da área da matemática, da física e da estatística tornaram-se os meios válidos para explicar os fenômenos e as leis sociais, ou seja, a complexidade das relações humanas foram objetivadas à análise dos métodos científicos. A ciência passou a ser a única forma de se chegar à verdade, em detrimento do pensar, do refletir e do debate inerentes ao humano. Trazendo ao campo educacional uma racionalidade em que as relações passam a ser mediadas pela tecnologia e métodos de ensino com critérios avaliativos metódicos, desconsiderando a dimensão humana da ação educativa. “A modernidade caracterizou-se como um período em que se valorizou antes de mais nada a razão como elemento explicador e transformador do mundo. Ser moderno implicava em lançar-se à aventura da razão instrumental, tecnológica” (RIOS, 2010,p.39).

Uma educação preocupada com o desenvolvimento da técnica, com o como fazer, camufla a dimensão política de pensar a ação pedagógica que se faz na contradição, na luta coletiva. “Privilegiar os problemas metodológicos, técnicos e administrativos é escamotear e silenciar o debate de questões fundamentais da educação” (COELHO, 2011b, p.322).

A organização escolar segue seu curso atendendo aos ditames da estrutura social vigente. O Estado neoliberal, nega sua responsabilidade de oferecer educação a todos, transfere à esfera privada os meios e os fins da tarefa de educar e instruir, alterando consideravelmente o projeto de formação humana que deveria ser preocupação da nação e tarefa principal de um Estado que se preocupa com seu povo. Como a educação, pensada e organizada pelos princípios do modo de produção capitalista, que tem como objetivo maior o lucro, a rentabilidade e a produção de bons consumidores, poderá desenvolver uma formação crítica que busca a autonomia e a realização humana?

A educação envolve todo o instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de interpretação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras. Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida (RODRIGUES, 2001, p.243).

É preciso pensar e fazer uma educação estimuladora do pensamento e da ação na busca do conhecimento como descoberta e construção, como processo constante de estudo e reflexão; uma educação que busque introduzir o homem no mundo da cultura e do saber, pois “a razão de ser da educação e da escola é a inserção rigorosa e crítica do homem no universo da cultura do humano que emerge à medida que ele compreende e transforma o mundo, a natureza e a si mesmo” (COELHO, 2012, p.335). Essa educação precisa privilegiar o pensamento, a cultura e instigar o saber e o questionamento na busca de criar e recriar-se constantemente. Fundamentando-se na leitura, no estudo e na compreensão cuidadosa, de textos clássicos e de autores consagrados em cada área, de forma que os alunos estudem não porque farão provas ou testes, mas sim porque reconhecem o sentido do aprender e desejam superar o que sabem.

2.2- A educação e os desafios da modernidade à instituição escolar

A educação moderna vem enfrentando novos desafios, assumindo posturas que buscam atender às exigências e anseios da sociedade capitalista. Segundo Charlot (1979, p.21) a relação de dependência entre sociedade e escola determina ao mesmo tempo sua finalidade e sua organização. O caráter político³⁶ é inerente à prática pedagógica, não sendo possível pensar e fazer educação destituída da dimensão política no sentido crítico e transformador.

³⁶ O professor Ildeu Coelho explicita o caráter político da educação: “Longe de ser uma prática essencialmente desinteressada e neutra, a educação, numa sociedade capitalista, é um importante instrumento de reprodução social. [...] a educação impõe a todas as classes sociais, sob o manto do saber desinteressado, da ciência neutra e da técnica a serviço da humanidade, a visão de mundo da classe dominante, seus valores, suas normas de conduta, sua linguagem. [...] Deixando em silêncio, ocultando a gênese real da divisão das classes, a educação leva cada indivíduo a sentir-se o principal responsável pela posição que ocupa na estrutura social. [...] Essencialmente comprometido com a reprodução das relações de poder, de exploração e dominação, o trabalho pedagógico é, portanto, um trabalho político. Com efeito, a educação impõe ao educando o modo de pensar considerado correto pela classe dominante (a maneira considerada científica, racional, verdadeira, de se entender e explicar a sociedade, a família, o trabalho, o poder e a própria educação), bem como os modelos sociais de comportamento, ou seja, as formas tidas como corretas de se comportar na família e no trabalho, de se relacionar com Deus, autoridade, o sexo oposto, o subalternos, etc. Ora, sabemos que tudo isso é uma manifestação da visão das classes, das relações de poder que constituem a vida concreta dos homens, e, evidentemente, sua imposição é fundamental para reprodução destas mesmas relações de poder. A interiorização pelos indivíduos dessas normas de conduta e desse código de interpretação do real, aceitos como “verdade” do pensar e do agir, significa a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa, forjada para suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar, capaz de sublimar qualquer frustração; enfim, o indivíduo perfeitamente preparado, trabalhado, para ocupar o “seu” lugar na divisão social do trabalho, o homem ideal para que a dominação de classe se mantenha. Com efeito, o discurso da classe dominante, interiorizado por todas as camadas sociais, leva aos indivíduos a terem sentimento de que participam igualmente da vida social e a suporem que a contradição social não existe, ou então, a apreende-la apenas como diferentes modos, todos igualmente legítimos, de participação numa

Assim o que vemos em curso é uma alteração dos fins da educação. Na Antiguidade a tarefa de educar era pensada a partir de uma formação humana integral em que o homem era considerado em sua plenitude. Com as transformações econômicas e políticas, a forma de educar encontra-se modificada, o homem é visto como indivíduo³⁷ com capacidades passíveis de serem moldadas e treinadas.

O que vemos na sociedade, na educação, na cultura e na escola é a tendência de aceitar uma cultura rápida e superficial, um saber que tende a transformar crianças, jovens e adultos em fiéis consumidores de bens e serviços, em funcionários do Estado, trabalhadores eficientes, indivíduos bem sucedidos na vida e nos negócios. Uma educação que visa acima de tudo à profissionalização, à preparação dos indivíduos para o chamado mercado limita capacidades e saberes e empobrece os horizontes culturais e humanos dos educandos, além de deixar jovens e adultos vulneráveis no mundo do trabalho. Ao reduzir o real a mercadoria, a sociedade capitalista torna descartáveis a força de trabalho, as ideias, os projetos, as escolhas, as ações, os valores, enfim, as pessoas (COELHO e GUIMARÃES, 2012, p. 332).

Essa educação não considera a complexidade da dimensão humana esquece o caráter conflituoso e contraditório da sociedade o que empobrece a ação, pois assim a escola e a educação não questionam seu sentido e razão de ser, dificultando a interrogação o pensamento e a criação. Assim a escola e a educação contribuem para a manutenção da ordem social que temos, correndo o risco de formar pessoas conformadas no sentido de sua ação social e coletiva, objetivadas pela ação do capital e do lucro.

mesma existência coletiva. As diferenças de classe não passam, pois de versões de uma realidade essencialmente homogênea: o cidadão, o aluno, o homem, o brasileiro. O caráter político da prática pedagógica não depende, porém, dos que trabalham na área da educação. não é que alguns educadores, devido a suas convicções políticas e ideológicas, façam de seu trabalho um trabalho político, assim como outros os manteriam em sua esfera específica, resguardando a sua pureza original. Queiram ou não os educadores, tenham ou não consciência dessa realidade, seu trabalho é necessariamente político. Nem mesmo a “santa” ingenuidade dos que tem plena convicção do caráter desinteressado de sua prática educativa elimina essa dimensão política. Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens” (COELHO, 1986, p.37-38).

³⁷ “No início da Idade Moderna, há um aprofundamento da separação entre razão e fé, filosofia e teologia, filosofia e ciência, ciência e fé, associado às grandes transformações nas áreas econômica, social, política e cultural. Com o capitalismo, a acumulação do capital e a exploração dos recursos naturais, humanos e técnico-científicos passam ao primeiro plano no conjunto dos ideais, valores e práticas da sociedade. No lugar da *paideia* grega ou da *paideia* de Cristo, da formação do cidadão da *pólis*, do homem prudente, comedido e justo, do monge e do intelectual da Idade Média, a preocupação passa a ser com os novos saberes, a ciência, a técnica, a formação do cidadão para o Estado moderno, do indivíduo ativo, do comerciante, do homem de negócios, do *homo faber* que pretende se tornar senhor do mundo, dominar a natureza e os outros homens, tirando proveito de tudo. Esse novo homem, mais preocupado com a sociedade real do que com a sociedade ideal, com o dinheiro e o poder do que com a vida excelente, virtuosa, e com a justiça, separa a ética da política, rompendo com uma tradição que vinha da Grécia Antiga, e assumindo uma perspectiva individual e subjetiva” (COELHO e GUIMARÃES, 2012, p.331).

Atualmente o que temos é uma “sociedade do espetáculo”,³⁸ voltada às aparências, em que o homem bem sucedido é o modelo a ser seguido, portanto invejado, instala-se assim o ciúme e a cobiça. Esse modelo de sociedade arraigado aos moldes dominantes direciona os indivíduos ao mundo das aparências, do irreal, tornando-o uma “unidade numérica: vale porque é consumidor e, como tal força produtiva” (GUIMARÃES, 2001, p.81). Institui-se uma individualidade exacerbada, pelo consumismo, em que os sujeitos são levados a buscar incessantemente suprir seus desejos materiais de propriedade privada, instigados pelas mídias. O indivíduo adota como princípio de vida a ascensão social pelo acúmulo de forças econômicas, o que torna competitiva e desumanizadora a vida em sociedade, prevalecendo princípios individualistas e de competição em detrimento a valores morais, éticos e fraternos.

Partindo desse entendimento de organização social a ação da escola e da educação, submetem-se à ideologia economicista e mercadológica atual, que busca e reafirma a necessidade de capacitação da mão de obra e da requalificação dos trabalhadores que satisfaçam às exigências produtivas do sistema, de formar o consumidor exigente e sofisticado, atendendo a um mercado diversificado e competitivo. Essa educação prepara trabalhadores/consumidores para a vida moderna permeada pelo consumo. Trata-se de formar o “homem à venda”³⁹.

Nas últimas décadas temos vivido no contexto sociopolítico, um reordenamento nas estruturas e no funcionamento do sistema educacional, intimamente relacionado ao desenvolvimento do neoliberalismo, fazendo com que a responsabilidade pela educação deixe de ser responsabilidade do poder público, passando ao domínio da iniciativa privada, sob a forma de serviços prestados aos indivíduos, à sociedade. Daí a necessidade de se compreender a natureza das políticas educacionais neoliberais e seus ordenamentos.

³⁸ “O espetáculo é o momento em que a mercadoria chega à *ocupação total* da vida social. Tudo isso é perfeitamente visível com relação à mercadoria, pois nada mais se vê senão ela: o mundo visível é o seu mundo. A produção econômica moderna estende a sua ditadura extensiva e intensivamente(...). Neste ponto da «segunda revolução industrial», o consumo alienado torna-se para as massas um dever suplementar à produção alienada. *É todo o trabalho vendido* de uma sociedade, que se torna globalmente *mercadoria total*, cujo ciclo deve prosseguir. Para o fazer, é preciso que esta mercadoria total regresse fragmentariamente ao indivíduo fragmentário, absolutamente separado das forças produtivas e operando como um conjunto”(DEBORD, 2003, p.24 e 25).

³⁹ Pego emprestada a expressão de Rousseau (1992, p.25) que a usa para demonstrar a necessidade de formar o homem necessário à causa da humanidade e não do indivíduo, pois para ele “Não somos aprendizes de operário, somos aprendizes de homem; e o aprendizado deste último ofício é mais penoso e demorado que o outro” (ROUSSEAU, 1992, p.222).

O princípio neoliberal, apresentado fundamentalmente na reestruturação da doutrina do liberalismo econômico clássico, se expressa de forma ambiciosa num movimento de reforma ideológica em nossa sociedade, estabelecendo e difundindo um novo senso comum que tem coerência e pretende dar legitimidade às reformas propostas e impulsionadas pela classe dominante. “Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, como também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p.11).

No campo educacional a situação não se mostra muito diferente, os objetivos econômicos e ideológicos, são os mesmos preconizados pelo neoliberalismo: expansão do mercado livre, rígida redução da responsabilidade governamental em função das necessidades sociais, intensificação das estruturas competitivas de mobilidade, redução da segurança econômica pessoal e popularização do pensamento de evolução social.

A invasão do capital no campo da educação fez com que as instituições de ensino fossem apropriadas por uma estrutura que visa ao valor e ao lucro, interferindo diretamente no processo ensino-aprendizagem, submetendo o processo pedagógico às leis do mercado. Dessa forma a educação enfrenta o desafio de pensar e instituir uma formação que vise à atuação do indivíduo numa sociedade informatizada sem esquecer que o verdadeiro sentido da formação vai além do falso progresso, propagado pela sociedade.

A estrutura educacional a serviço desta ordem afirma a lógica do mercado levando a organização escolar a se basear numa relação entre oferta e procura do serviço educativo e a demanda da sociedade; serviço que a ação do Estado se reduz ao garantir, apenas, o nível básico, deixando o superior à mercê da regulação das leis do mercado. O extremo individualismo imposto por esse modelo impede que se desenvolvam políticas democráticas de participação, compromisso e envolvimento com a realidade existente, enfraquecendo qualquer ação de luta política por melhores possibilidades de desenvolvimento social, no âmbito educacional.

Os neoliberais falam sobre um desenvolvimento social, entendido como maior valorização da produção, material e intelectual, enfim, fazer mais dinheiro, tudo mercantilizar, o que atinge o homem de todas as formas em suas relações e práticas sociais (educação, consciência política e modo de vida). Na medida em que os indivíduos

internalizam esses preceitos, passam a aceitar e a confiar no mercado como regulador natural de suas vidas, bem como na ideologia antidemocrática que dificulta a luta coletiva, ao estimular as ideias e ações individualistas.

As mídias têm papel fundamental na construção dessa reestruturação ideológica do liberalismo, educando o povo, domesticando as mentes e inculcando valores que atendem aos interesses neoliberais de consumo e fortalecimento do capitalismo. As questões políticas, sociais e econômicas são frequentemente apresentadas de forma inócua, muitas vezes naturalizando-as e induzindo o entendimento de que as vítimas são as culpadas pela miséria que as afligem. É um processo perverso de homogeneização e massificação do pensamento e do comportamento humano.

O discurso neoliberal redesenha o cenário da vida social e política a partir dos valores neoliberais a nível mundial mas dentro das particularidades locais e regionais. Para atingir seus objetivos desloca o político em nome do técnico, declara vários *fins* (das ideologias, das utopias, da história); facilita o hedonismo, isto é, o prazer individual e imediato como o único bem possível, princípio e fim da vida moral, o gozo do presente; desacredita o futuro como possibilidades de soluções para nossos grandes problemas sociais e políticos. Apesar de usar várias formas para dificultar a luta para a transformação dos homens e dessas perversas estruturas sociais vigentes não consegue impedir que surjam iniciativas contrárias à hegemonia do capitalismo mundializado, transnacionalizado, como sistema político, econômico e social e da superestrutura ideológica e política que o acompanha nesta fase de seu desenvolvimento histórico, o neoliberalismo (CORRÊA, 2000, p.51).

No Brasil a educação gratuita e de qualidade é posta como um direito inalienável a todos os cidadãos garantido pelo Estado e legitimado pela Constituição Federal de 1988, porém o que se vivencia na prática é uma determinação de Estado que privilegia resultados quantitativos e avaliações com interesses mercantilizados.

Assim, a educação em sentido amplo não é assumida pela sociedade, nem pelo Estado, cujo Ministério da Educação mais parece um setor da burocracia estatal que cuida da escola, das coisas da escola, conforme a lógica da quantidade, dos produtos, dos resultados, da produtividade. Estado e Ministério, em nome da *qualidade* da educação, opera sua gestão de olho nos números e percentuais de *acesso* à rede escolar; observa os índices de aprovação em etapas ou áreas, de “inclusão social” e de inclusão digital; estabelece metas para a aquisição de computadores, de *tablets* e de outras tecnologias existentes, acreditando que isso levará ao bom funcionamento da escola. Em nome do direito à educação de qualidade, de uma transformação na educação, da escola pública e de sua melhoria, cria projetos e programas de governo, chamados de “políticas”, que podem até deixar satisfeitos alguns professores, mas têm feito a alegria dos empresários que produzem e comercializam máquinas, artefatos tecnológicos e *softwares* voltados para a educação (COELHO e GUIMARÃES, 2012, p.324).

Essa formação nega, ao indivíduo, o direito de uma educação para o ser e o viver naturalmente humanos. Está a serviço da manutenção da ordem vigente que atende aos interesses de grupos minoritários. Quando o direito passa a ser usado para vantagens ou privilégios de alguns ele morre, ou melhor, deixa de existir⁴⁰.

No entanto, essa questão exige uma análise e um olhar mais atento aos aspectos que, muitas vezes, encontram-se ocultados pelos preceitos neoliberais. Pode-se entender isso como estratégia de alienação, com vistas a desenvolver ideologias que vão contra a formação do pensamento crítico. Para compreender esse emaranhado de ações intencionais é preciso interrogar, buscar respostas para além do senso comum e, assim, desvendar os entraves presentes no discurso.

Instituir leis que garantam a todos o direito de receber educação de qualidade, não garante a efetivação desse direito, podendo servir à ampliação do acesso, mas não à efetivação da plenitude de uma educação verdadeiramente plena, em seus aspectos intelectuais e humanos. A efetivação dos direitos sociais instituídos e a conquista de outros que possam ser criados, pressupõe uma atividade política da sociedade civil. Nenhuma lei por si só, garante liberdade e justiça, assim como também a falta dela não evita que os direitos sejam cumpridos.

Assim podemos afirmar que a construção dos direitos tem caráter parcial, pois serve a uma determinação sem preocupação social. Para que supere então essa parcialidade e se torne pleno, é preciso pensar numa transformação também econômica, política e organizacional de nossas instituições sociais no sentido da orientação da vida, levando-nos a rever os objetivos e os sentidos da política e das instituições.

A discussão sobre a efetivação dos direitos, e especialmente do direito à educação, deve buscar a construção de um projeto político de transformação da sociedade visando à construção da autonomia social e individual. A efetivação dos direitos em sua plenitude exige primeiramente uma crítica às políticas pensadas na e para as particularidades dos grupos ou classes sociais e, em segundo plano, um repensar das instituições sociais burocráticas, na busca por sua transformação. Para construir novas relações sociais e conquistar uma realidade social justa e humana, é preciso romper com as instituições burocráticas que levam à sociedade heterônoma e corrompida pela busca frenética da

⁴⁰ Segundo os gregos o interesse é sempre particular e o direito é da humanidade.

estatística e da eficiência burocrática que responde a preceitos econômicos e quantitativos⁴¹.

Segundo a professora Marilena Chauí a escola e a educação feitas desta forma estão “a serviço do aumento e legitimação da desigualdade social e política” (2003, p.1). Porque garantimos acesso à educação escolar a todos, porém negamos uma formação de qualidade quando damos uma aula qualquer, fazemos uma escola qualquer, não qualificamos nossos profissionais e priorizamos os fins em detrimento do processo. Nesse caso “a massificação substitui a democratização” e continua “em lugar do igual direito de todos de acesso ao saber, a massificação envolve de maneira que, embora o número de crianças e adolescentes escolarizados seja grande, a qualidade do ensino é baixa e precária” (2003, p. 1).

A educação e a política numa perspectiva ampla de seu entendimento devem questionar a lei, instituída de forma parcial e voltada a interesses particulares, compreendendo a instituição da sociedade inseparável da formação autônoma do homem; além de contribuir para a participação política efetiva dos indivíduos na gestão das instituições com abertura para as questões sociais e coletivas. Se retomarmos os antigos, encontraremos no cerne do sentido da formação humana, a dimensão política. A tradição filosófica sempre se empenhou em demonstrar a origem comum entre a política e a educação do homem. Faz sentido, pois, discutir a questão do direito à educação numa sociedade que prioriza a efetivação desse direito em termos numéricos sem se preocupar com sua realização plena. Esse direito deveria sim contribuir para a transformação das relações sociais instituídas e para que isso ocorra é preciso inseri-lo em uma política que visa a construção global da sociedade, vinculando-o à criação de instituições sociais autônomas e à afirmação da liberdade de pensamento, de igualdade política e social, para a construção da vida coletiva que possibilite maiores condições para a realização da justiça.

A sociedade e os seres humanos têm direito a uma educação que os constitua como *outros*, na relação com coletividades mais amplas, e os ajude a reconhecer e a trabalhar as diferenças, cultivando as que constituem a identidade pessoal, grupal, nacional e de gênero e, ao mesmo tempo, superando as que reduzem os seres humanos à condição de objetos, de coisas, desqualificando-os e confirmando preconceitos (COELHO e GUIMARÃES, 2012, p.332).

⁴¹ A respeito disso temos a instituição de sistemas de avaliação institucional que passaram ao centro do processo, fazendo com que a educação instituinte se preocupe e se organize a atender seus critérios, transformando a ação educativa escolar um meio para atingir sucesso numérico e estatístico nessas avaliações, muitas vezes, deixando de lado a preocupação com o processo educativo.

Além desses questionamentos e afirmações que remetem a uma reflexão mais aprofundada, o que fica evidente é a falta de uma preocupação social e coletiva a respeito da educação de qualidade para todos. A estrutura educacional se situa em um âmbito complexo e problemático, além de apresentar realidades e condições completamente antagônicas. O que se percebe é uma organização escolar comprometida com os arranjos da ideologia neoliberal no domínio de suas funções.

A educação, que deveria ser “mediadora do saber historicamente produzido pelo homem e condição fundamental para que ele atue e transforme a sua própria sociedade” (PARO, 2008, p.38), passa a atender à lógica de mercado adotada pelas empresas, o que interfere de forma radical no programa educativo da sociedade, levando à reprodução dos meios de produção impostos pelo mercado de trabalho consumidor.

O conhecimento é, então, valorizado e considerado como fator fundamental de atendimento às exigências da nova ordem mundial do capital. Porém deve-se questionar a que conhecimento se refere. Pois o modelo de organização social atual exige um conhecimento imediato, pragmático, desprezando a reflexão filosófica e humanística. Esquecendo a dimensão do desenvolvimento da virtude, tão crucial para os gregos. A formação passa assim a se comprometer com a racionalidade, apresenta caráter instrumental, funcional e seu objetivo passa a atender aos processos de produção mercadológicos, não considera o conhecimento universal e ético voltado para a formação da autonomia e da cidadania. “O resultado desse processo é o estreitamento de horizontes culturais, a banalização do saber e da existência humana, a adequação aos valores e às práticas do mundo dos negócios” (COELHO, 2006, p.47).

O questionamento que se faz diante desta realidade é que a subordinação do sistema educacional ao pensamento econômico altera os fins da educação. Pois em nome de uma qualidade educacional priorizam-se os métodos, a avaliação e a técnica em função de uma produtividade mensurada por números, deixando o aspecto humano da formação em segundo ou em plano nenhum. A qualidade considerada é a do atendimento aos preceitos da organização econômica. Organizada assim, a escola e a educação tem contribuído para a reprodução das desigualdades sociais, pois, uma vez que serve ao capital e suas demandas têm que necessariamente reproduzir o discurso ideológico de que a posição social está

intimamente relacionada à escolarização, transferindo o foco das injustiças sociais inerentes à sociedade capitalista para a falta ou baixa escolaridade (PARO, 2001).

Dessa forma a educação escolar tem contribuído mais para o mercado de trabalho, não porque forma o indivíduo diretamente para exercer determinadas funções no sistema produtivo, mas porque lhe nega um saber crítico⁴² a respeito do conhecimento, da sociedade, do trabalho alienado, da ideologia imposta pelas mídias e classes sociais⁴³, pois “não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele” (PARO, 2001, p. 24).

O capitalismo calcado pelo neoliberalismo se apresenta de forma articulada e concomitante, influenciando diretamente as ações educativas. Estudar e refletir sobre esses aspectos nos âmbitos sociais e econômicos é de grande importância para a compreensão da relação entre educação e sociedade, de sua lógica e fins. Nesse caminho é possível perceber que os conflitos que perpassam a escola e a educação, precarizam sua ação e a dos sujeitos envolvidos constituindo um conjunto de elementos dominantes que vão além dos limites da escola. Assim faz-se necessário assumir o caráter político inerente à prática educativa. Não é possível pensar e fazer educação destituída da dimensão política no sentido crítico e transformador que lhe é intrínseca.

O neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade cósmica nem muito menos o fim da história. Ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, algo que os homens fazem em condições determinadas, ainda que não o saibam e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas. (...) Temos, simplesmente, de ter a coragem de ficar na contracorrente e a contrapelo da vaga

⁴² “Hoje, por exemplo, muito se fala em ‘espírito crítico’, como se o trabalho da crítica pudesse vir, por um passe mágica, antes da leitura e do estudo, sem disciplina, esforço e dedicação. A crítica também tem suas exigências, sem as quais não passa de discurso vazio e sem sentido. Imaginar que seja possível discutir, ensinar e aprender o livro que não leu ou a teoria que não se estudou é não ter a menor ideia do que seja o saber, o pensamento, a atividade intelectual, a investigação, o exercício da crítica. Alguns chegam a dizer que a verdade encontra-se na experiência, na vida, mais do que nos livros. Ora, Marx somente escreveu sua *Crítica da economia política* após ter estudado durante anos no Museu Britânico os escritos de Ricardo, Adam Smith e Hegel. O mesmo esforço de pesquisa e leitura foi necessário a Kant, antes de escrever a *Crítica da razão pura*, e a praticamente todos os grandes intelectuais. Ser crítico é se libertar de todo e qualquer preconceito e valorizar inclusive os argumentos do interlocutor do qual se discorda. Esse interlocutor pode ser um texto ou autor do passado e do presente, mas que merece nosso respeito, nossa leitura atenta, rigorosa, buscando a raiz das questões, a ‘ordem das razões’” (COELHO, 2001, p.66).

⁴³ “Com efeito, ao transmitir o saber, a ciência, a tecnologia, a cultura e a visão de mundo da classe dominante, a escola justifica, confirma e legítima a existência das classes sociais, a divisão social entre os que têm acesso ao saber, à ciência e à tecnologia, e os trabalhadores que efetivamente produzem e, apesar de treinados para operarem as máquinas, são considerados desqualificados. Reproduz, pois, a força de trabalho, as relações materiais, sociais e culturais de produção, a exploração e a dominação de classe” (COELHO, 2011b, p.321).

vitoriosa do neoliberalismo. Afinal, como dissera La Boétie, só há tirania onde houver servidão voluntária (CHAUÍ, 1999, p.51).

Parece então que o caminho a se fazer é o da crítica e da reflexão rigorosa e consciente, buscando compreender a realidade, pensá-la e agir no sentido de transformá-la. A tarefa da educação, para além da organização econômica, deve ser a da negação da reprodução social, numa ação coletiva de conscientização e formação que respeite o homem e realize a plenitude de sua humanização⁴⁴.

O desafio da formação está na busca do sentido, da interrogação, da criação e do trabalho intelectual. Nessa formação a construção do saber é rigorosa e cuidadosa, não pode ser apressada, exige dedicação, insatisfação e inquietação. Essa concepção leva à negação da instrumentalização do saber, na qual o ensino, a aprendizagem e a formação supõem trabalho, disciplina e dedicação, rompendo com ensinamentos empiristas, que levam à ideia de que ensinar é transmitir conhecimento da maneira mais fácil possível. Entende-se que o essencial é formar o homem autônomo que, mesmo conhecendo a realidade e dela fazendo parte, não se deixa levar pelas aparências. Esse homem procura compreender a sociedade, tornar-se equilibrado e comedido, sem se deixar influenciar pelo fácil ou pelas aparências.

A autonomia para Kant (1974) diz respeito à liberdade do homem e à sua responsabilidade diante da lei moral. Assim a autonomia torna-se fundamento da dignidade humana e o fim máximo da formação. Uma formação que almeje conduzir o homem à *maioridade*, isto é, à sua capacidade de se orientar pela própria razão e tornar-se *esclarecido*⁴⁵.

Segundo Kant a educação deve conduzir o homem ao esclarecimento do conhecimento e de si mesmo, “a ideia de uma educação que desenvolva no homem todas

⁴⁴ “Humanizar significa criar condições para que os que pertencem à espécie humana realizarem em sua existência, em seus atos, a racionalidade, a autonomia, a liberdade em sua relação com a natureza e o outro e, portanto, na “con-vivência” social, o que supõe o reconhecimento da igualdade fundamental, afirmando-se todos como iguais, sujeitos da cultura, do saber e da ação” (COELHO, 2006, p.55).

⁴⁵ “Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [«Aufklärung»]” (KANT, 1974, p.100).

as suas disposições naturais é verdadeiramente absoluta” (KANT, 2006, p.16). Dessa forma o processo educativo consiste em conduzir o homem à constituição de sua moralidade e esclarecimento, despertando nele as disposições de sua natureza e de sua condição de ser racional e livre.

Kant demonstra que o esclarecimento deve ser evolutivo e progressivo construindo os conceitos por meio do uso da razão. Agindo dessa maneira se estará formando pessoas capazes de pensar “segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 2006, p.22). Para esse pensador a experiência e a liberdade são elementos fundamentais na formação do homem.

Os conhecimentos dependem da educação e esta por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue (KANT, 2006, p.20).

A formação do homem deve visar à autonomia e não à transmissão de conteúdos, negando processos superficiais, banalizados ou operacionalizados como ocorre no campo da tecnologia, que por meio do computador ou da televisão, ensina utilizando-se de imagens e sons. Essa ação é meramente técnica, informa desprezando o ato investigativo do ensinar, do pesquisar, da leitura, do sentido do processo humano formativo, da intelectualidade, apresentando uma forma de agir e de pensar imediata, operacional e superficial. Ao contrário dessa ideia que privilegia o rápido, o imediato e o digital, precisa-se pensar em ir além da informação, e formar pessoas que pensam a sua formação, busquem o sentido das ciências e das questões que dizem respeito à vida. Pessoas assim formadas não tiram conclusões precipitadas ou banalizam conceitos, mas sim compreendem e investigam rigorosamente as questões que ajudarão a compreender o mundo em que vivemos.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR⁴⁶ BRASILEIRO

O trabalho intelectual voltado à construção da autonomia⁴⁷ deve ser busca constante da formação no ensino superior. Essa formação vai além da transmissão ou simples ampliação de conhecimentos e informações, se faz pelo desenvolvimento da capacidade de pensar, de interrogar e de agir.

Segundo Goldmann (1979), o pensamento é uma operação viva, um movimento evolutivo e real, sem ser linear, e que se caracteriza por seu inacabamento. Assim como o pensamento, a formação humana também se realiza no processo permanente de criação e recriação, reafirmando a necessidade do rigor e do cuidado com o conhecimento e o desenvolvimento da razão de forma crítica e autônoma.

Visto que a realidade, hoje vivida, apresenta um caráter de burocratização⁴⁸ e instrumentalização dos indivíduos para o cumprimento de funções e a adequação ao

⁴⁶ “As universidades representaram apenas uma pequena parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, Ensino Superior. A partir do invento da escrita, muitas civilizações, antigas ou exteriores à Europa ocidental, criaram, sob uma forma e outra, um ensino superior. [...] Se aceitarmos atribuir à palavra Universidade o sentido relativamente preciso de ‘comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior’, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda Europa e, a partir do século XVI, sobretudo, dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória” (CHARLES e VERGER, 1996, p.7-8). É relevante apontar, mesmo que rapidamente, as considerações do professor José Camilo dos Santos Filho: “o próprio conceito de Ensino Superior pode ser considerado ambíguo. Em alguns países, como a Áustria e Itália, este termo equivale a educação universitária. Em outras partes, como no Reino Unido e Austrália, mais de um setor relativamente distinto de ensino superior pode ser incluído no termo. Por outro lado, países como os Estados Unidos e o Canadá, têm um extenso sistema de ‘colleges’ cujo lugar no ensino superior, embora questionável, não pode ser excluído. Assim, o ensino superior se refere a todas as instituições pós-secundárias que oferecem algum grau reconhecido, compreendendo desde instituições de dois anos até as escolas de pós-graduação” (SANTOS FILHO, 1994.p.8). Neste trabalho ora trataremos Ensino Superior, ora Universidade, abrangendo, portanto, todas as instituições de ensino constituído e oficializado em nível superior.

⁴⁷ Esta expressão é encontrada também em Paulo Freire. Contudo, esclarece-se que apesar de este autor formular em suas obras um conceito de autonomia, este distingue do conceito aqui demonstrado. Pois para Freire a autonomia tem um sentido sócio-político-pedagógico. Ela é construção social de um povo que se liberta das opressões que limita ou anula a possibilidade de liberdade. Para este autor conquistar a autonomia implica, em libertar os humanos das estruturas opressoras (ZATTI, 2007, 53-54).

⁴⁸ “A burocracia é uma forma de controle e perenidade do poder desenvolvida pelas instituições do Estado Moderno e pelas grandes empresas capitalistas tendo em vista o rendimento e a eficácia na realização de suas atividades. É caracterizada por leis e normas que definem a distribuição das tarefas administrativas em

mercado e ao consumo, faz-se necessário questionar qual é a lógica da instrumentalização e do funcionamento desse nível de ensino no contexto da sociedade administrada e gerida pelo capital.

Procura-se, neste capítulo, apresentar a constituição do ensino superior na trajetória da educação brasileira com o intuito de conhecer a intencionalidade de sua organização. Busca-se, ainda, questionar sua gênese e sentido numa realidade que se encontra confusa e inebriada pela sedução da tecnologia, que a tudo facilita, e que prioriza quase sempre a imagem ao texto. O uso irrestrito e não reflexivo da técnica e dos aparatos tecnológicos privilegia habilidades e competências⁴⁹ como instrumentos a serviço da aprendizagem e do ensino, o que, muitas vezes, leva à banalização da cultura, da arte, da educação, da ciência e, sobretudo, do homem.

A formação no ensino superior deve priorizar o trabalho intelectual e a investigação científica e filosófica evitando, assim, que seja substituída pela formação profissional rápida e superficial, baseada no didatismo exacerbado e na instrumentalização que atende aos preceitos do mercado de trabalho e de consumo.

O empobrecimento, a simplificação e a banalização dessas realidades negam seu sentido e seus vínculos intrínsecos com a sociedade, as obras de cultura, a criação e a formação, que não se reduz à profissionalização, ao preparo para o mundo do trabalho, do mercado, do sucesso, no qual os universitários podem ser diferentes uns dos outros e ao mesmo tempo capazes de defender e afirmar interesses e privilégios da minoria,

diferentes funções especializadas e hierarquizadas desempenhadas com base em uma rotina regular e contínua assumidas como deveres oficiais; pela impessoalidade das relações e decisões que são prescritas e sistematizadas metodicamente em regulamentos e documentos escritos; pela divisão de funções de mando e subordinação com supervisão dos postos inferiores pelos superiores; pelo treinamento especializado do funcionário; pela exigência de plena capacidade de trabalho durante o tempo contratado pela repartição pública ou empresa e pelo aprendizado das regras gerais e das técnicas especiais para o desempenho do cargo” (WEBER, 1982, p.137-138).

⁴⁹ “Como sabemos, em nossa sociedade é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a *regra da competência* e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isto pode ser feito. A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como “racional”, entendendo por racionalidade e eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre) [...] Assim, a regra da competência, somada ao mito da racionalidade encarnada no “taylorismo” e na burocracia (com suas seqüelas, isto é, hierarquia, fragmentação, separação, entre dirigentes e dirigidos), e acrescida dos padrões de organização e planejamento sob a forma “neutra” da administração silencia o discurso da educação para que o poder fale sobre ela” (CHAUÍ, 1980, p. 27-28. grifos da autora).

deixando a maioria, os outros, onde sempre estiveram. E muitas vezes o ensino superior, a universidade, faz e legitima tudo isso, apesar das disciplinas e práticas pretensamente lúcidas, críticas e comprometidas com a autonomia, a liberdade e a justiça. Assim, nestes dias de nebulosidade, de terra movediça e escorregadia, corremos o risco de perder a lucidez e a dignidade, das quais jamais podemos abrir mão sem negar a universidade como instituição social cujo sentido, desde sua criação, consiste no trabalho intelectual rigoroso, voltado para o equacionamento dos problemas postos pela manifestação da cultura como saber racional (COELHO, 2008, p.6).

Essa formação deve então ter compromisso com o questionamento da sociedade, da cultura, das empresas e do Estado. Deve privilegiar o cultivo da razão e o exercício da crítica à existência humana, às ideias, aos conceitos e às verdades estabelecidas. Deve também negar a postura de *organização*⁵⁰, cujo objetivo é a prestação de serviço que visa a produtividade, apresentando um conhecimento sedimentado, uma verdade pronta e acabada e assumir a postura de *instituição social*⁵¹ em permanente construção, na qual o estudo, a intelectualidade, o rigor da formação e a dimensão humana são assumidas como opção para os que dela fazem parte: alunos e mestres.

A educação superior deve dedicar-se ao saber, à verdade pelo diálogo, e ao trabalho intelectual que “liberta o interlocutor da esfera da aparência, da opinião, *dóksa*⁵², dos negócios e dos resultados, dispondo-o para pôr-se a serviço da verdade, seguindo as exigências da demonstração dialética, da ciência, *epistémē*⁵³, da teoria e suas implicações na esfera da ação” (COELHO, 2008, p.8). Assim a formação superior cumprirá sua

⁵⁰ “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas de operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para que e onde existe” (CHAUÍ, 2001, p.187).

⁵¹ “A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu principio e sua referencia normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referencia, 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. Ao contrário, a organização 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” (CHAUÍ, 2001, p.187-188).

⁵² “Opinião, crença, conjectura, reputação, aparência” (COELHO, 2009, p.7).

⁵³ “Arte, habilidade, conhecimento, ciência, saber, conhecimento das coisas e processos por meio de conceitos universais” (COELHO, 2009, p.8).

finalidade: elevar o pensamento e a ação dos indivíduos para além da opinião, levando-os a pensar⁵⁴ e a questionar o aparente, o que reafirmará o sentido da universidade, que “desde sua criação, consiste no trabalho rigoroso, voltado para o equacionamento dos problemas postos pela manifestação da cultura como saber racional” (COELHO, 2008, p.6).

Essa educação comprometida com o bem maior da humanidade construirá saberes que poderão contribuir para o aperfeiçoamento do conhecimento e das ações cotidianas; não se comprometerá com o saber facilitado a serviço do consumo e de interesses financeiros. Desse modo, será instituição privilegiada do saber, sobretudo, do saber que vai além dos interesses particulares, que se faz pelo exercício da ética, da razão e da dialética em permanente superação da ignorância, da banalização e da razão instrumentalizada.

Trata-se de educar e não somente de instruir e de educar o espírito do homem inteiramente e não apenas uma de suas aptidões particulares. A Universidade não é uma simples aglomeração de escolas técnicas, que prepararia o indivíduo para uma e outra das profissões necessárias á boa ordem da cidade. Não é suficiente ensinar química ou agronomia, menos ainda medicina ou direito, e nem mesmo filosofia ou a teologia, concebidas como preparação para a vida profissional. Formar-se-iam assim técnicos que poderiam tornar-se peritos notáveis em sua estreita especialidade, mas que correriam o risco de estarem totalmente desprovidos de cultura humana. A preparação, aliás indispensável a uma profissão, deve ser seguida de uma formação infinitamente mais aberta. A Universidade deve produzir homens capazes de desempenhar plenamente seu papel de cidadãos nas diversas comunidades, no seio das quais se encontram mergulhados. Deverão, pois, ser largamente informados, habituados à reflexão desinteressada e capazes de encarar com serenidade os grandes problemas que desafiam hoje a humanidade. (SALMAN, 1973, p.38).

⁵⁴ “Pensar não é transmitir nem consumir pensamentos ou conhecimentos, mas assumir a conversa, o diálogo, com as ideias e os textos; aceitar o convite que fazem ao cultivo da reflexão, do pensamento. É assumir o risco de se equivocar, a possibilidade concreta do erro, abrir caminhos para a compreensão e a superação da realidade existente. Não é fechar-se numa conversa consigo mesmo, mas abrir-se ao trabalho intelectual, à polémica, ao diálogo com o outro, com as ideias, os textos e os autores. [...] Pensar é ultrapassar, ir além do reino do imediato da eficiência, da produtividade, do mercado, e afirmar o plano da liberdade, da criação, da transcendência a tudo que nos prende ao imediato, ao empírico, aos interesses e necessidades, embora não se possam negar essas realidades, nem delas se afastar por completo. Por mais que isso tudo seja verdadeiro e ligado à condição humana, à corporeidade e ao ser-no-mundo, a afirmação do humano supõe um plano mais amplo e elevado, constituído por espírito, racionalidade, liberdade, consciência, pensamento, linguagem, significação” (COELHO, 2006, p.56).

Atualmente, o que se vê não corresponde à universidade comprometida com o bem⁵⁵ comum. O ensino superior brasileiro tem se orientado por políticas privatizantes e autoritárias, interessadas em organizá-lo a partir de preceitos que visam transformar a educação em mercadoria vendável e lucrativa, negando profundamente a essência e a razão de ser dessa instituição social.

O fato de que atualmente, no Brasil, as universidades tenham tomado a forma de pequenos guetos auto-referidos, internamente fracionados por divisões políticas e desavenças pessoais, aumenta sua semelhança com as congêneres espalhadas pelo mundo afora, mas não determina a identidade das causas. Contudo, é um sinal dos tempos. Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual (CHAUÍ, 2001, p.46).

O ensino superior no Brasil, assim como nos outros países capitalistas, está sistematizado sob os imperativos neoliberais exercitados pelo poder público, que se revelam por meio dos organismos e agentes internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. O jogo geopolítico de forças econômicas, correspondente à instauração de uma nova ordem mundial globalizada, tem levado a uma crise identitária do nível superior de ensino e de todos os níveis e modalidades da educação nacional. Nessas circunstâncias, a educação se vê em confronto permanente entre duas dimensões opostas: de um lado as premissas de uma educação organizada pelo capital e pelo mercado de consumo, e de outro a educação preocupada com a existência e a emancipação humanas.

Para pensar o ensino superior brasileiro é preciso considerar sua relação com o desenvolvimento dos aspectos sociais, políticos e econômicos. Cada tempo, cada momento com suas transformações e movimentos históricos, econômicos, políticos e sociais trouxe consigo novas concepções e novas demandas à educação. Como instituição eminentemente social, a universidade integra a sociedade em que faz parte e deve, portanto, se realizar por meio da “crítica de si mesma, da sociedade, da cultura, da existência humana, dos saberes,

⁵⁵ Trata-se da ideia de *bem*, em Platão, já trabalhada no capítulo I desta dissertação. Em seu diálogo sobre a República, Platão afirma: “o que transmite a verdade aos objetos cognoscíveis e dá ao sujeito que conhece esse poder, é a ideia do bem. Entende que é ela a causa do saber e da verdade” (*Rep.*, 508 e).

das ideias, dos conceitos, das teorias, dos métodos e da prática” (COELHO, 2005, p.55), concretizando assim o cultivo do trabalho de interrogar as idéias e as práticas, se fazendo na transformação do real, na descoberta, no contexto da cultura, e da formação humana.

Desde suas origens, no início do século XIX, o ensino superior no Brasil esteve ligado à concessão de diplomas que possibilitam o exercício de uma profissão. Ao ser criada em 7 de setembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira a surgir no Brasil, confirmou essa característica fundamental de nossa formação superior (Nagle 1974, pp. 127-134, 334-336; Cunha 1980, pp. 189-190). A pesquisa praticamente não existia ou se desenvolvia precariamente em seus interstícios, à margem da formação profissional, considerada finalidade primeira e quase única da universidade e em especial do ensino. Ao longo dos tempos, em que pese, apesar dos problemas que conhecemos, a exemplaridade histórica da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF), criadas em 1934 e 1935, respectivamente, antes de iniciarem os estudos superiores, os cabditados continuaram escolhendo a carreira e ingressando diretamente no curso, faculdade ou escola em que também fariam seus estudos. A reforma universitária de 1968 procurou modificar essa situação, ao definir que, do ingresso à conclusão do curso de graduação ou de pós-graduação, todos os discentes são considerados *alunos da universidade*. Entretanto, a ênfase na profissionalização continuou, sendo o *status* do que a universidade, ou seja, a parte parecia valer mais do que o todo (COELHO, 2006, p.43-44).

Compreendido assim, o ensino superior tem se tornado preparação para a profissionalização e para o mercado de trabalho, ou seja, para o mundo da produção, dos serviços e do consumo, o que reforça a mercantilização do conhecimento. Desse modo, o trabalho no ensino superior nega sua natureza de instituição acadêmica e se faz pela idéia de organização que transmite saberes instituídos, como mercadorias que se encontram nas prateleiras dos supermercados, propiciando saberes simplificados e reduzidos à superficialidade da informação.

A educação, entendida como prática social está permanentemente comprometida com a realidade vivida pelo país em que se desenvolve, e por isso mesmo se faz em instituições subordinadas ao sistema ideológico que organiza e compõe essa sociedade em sua totalidade. No aspecto histórico-social da educação, desde as primeiras instituições até as atuais, há uma grande preocupação com a utilidade dos conhecimentos e da formação, dando ênfase à instrumentalização do aluno, na busca de prepará-lo para o fazer da vida social e do trabalho. Desde o período colonial se percebe a existência de traços bastante marcantes nos projetos e iniciativas que dizem respeito ao ensino superior brasileiro: um

ensino voltado para as camadas sociais dominantes e composto por uma série de mecanismos que privilegiam a formação profissionalizante, a serviço das necessidades práticas da sociedade e do Estado⁵⁶.

Apesar de várias tentativas a universidade não foi constituída no Brasil durante o período colonial. O Rei de Portugal proibiu a criação de universidades na Colônia, pois esta deveria servir, à metrópole e manter-se dependente em relação a ela. O ensino superior brasileiro apresentava caráter propedêutico ao ingresso na Universidade de Coimbra. Aqueles que almejassem o ensino universitário, após concluir o curso de Artes ou de Humanidades, teriam que se deslocar até a metrópole e lá permanecer até a conclusão de seus estudos.

A presença da corte portuguesa no Brasil, com todo seu aparato exigiu alterações em todos os aspectos da vida da Colônia. A vinda de D. João VI e cerca de 15 mil pessoas que acompanhavam a família real trouxe para a colônia a esperança de uma vida nova, repleta de mudanças. Houve grande movimento de modernização, criou-se nova mentalidade e renovação da cultura, com isso surgiram diversas necessidades sociais, econômicas e políticas.

Essas mudanças alteraram o cenário do país e, é claro, também a educação se insere nessa realidade, não deixando de ser influenciada por ela. Em decorrência disso algumas ações foram efetivadas no campo do ensino superior.

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808, a Academia de Marinha e em 1810, a Academia Real Militar. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se

⁵⁶ Sobre a origem do Estado, Engels afirma: “a riqueza passa a ser valorizada e respeitada como bem supremo e as antigas instituições da *gens* (grega) são pervertidas para justificar-se a aquisição de riquezas pelo roubo e pela violência, faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra a tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas -; uma instituição que, em uma palavra não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o *Estado*” (2002, p.103).

então, em 1808, o curso de anatomia e cirurgia. Não eram menos necessários homens instruídos e técnicos em economia, agricultura e indústria: fundaram-se a cadeira de economia em 1808, o curso de agricultura em 1812, o de química em 1817 e o de desenho técnico em 1818. Todos se destinavam a suprir a deficiência absoluta de técnicos que satisfizessem às necessidades do meio brasileiro em transição para um tipo de vida mais urbana e industrial e para uma melhor organização da economia agrícola do país (AZEVEDO, 1964, pp. 562-563).

Esses cursos se destinavam a formar burocratas que serviriam ao Estado, e também especialistas que cumpririam a tarefa de formular e inovar as ideologias de dominação e manutenção do aparato social.

O ensino superior brasileiro se organizou para atender às necessidades de desenvolvimento de um Estado nacional, o que se fazia necessário devido às transformações sociais ocorridas dentro no país e fora dele. Os cursos constituídos serviam à formação de burocratas e especialistas preparados para o controle ideológico da população. Outra característica marcante desse período é a de que o ensino tornou-se todo estatal, mantido pelo estado, financiado por um imposto chamado “Quinto da Coroa”, cobrado sobre os produtos exportados do Reino e das colônias portuguesas.

O ensino superior permaneceu praticamente o mesmo em todo o Império. Cursos viraram academias, currículos foram modificados várias vezes, mas o panorama não mudou substancialmente. Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de alterar os padrões de ensino superior, a não ser indiretamente, pela construção de estradas de ferro, para as quais eram necessários engenheiros. As modificações mais notáveis foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois (CUNHA, 2007, p.71).

O fim do Império e início da República foi marcado por acontecimentos importantes para a sociedade brasileira: troca de regime político, abolição da escravatura, introdução de mão-de-obra livre, política imigratória e o primeiro surto industrial. Em 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca num golpe de Estado, proclamou a República, e a partir daí o Brasil deixa o sistema monárquico e passa a ser republicano.

Assim, implantou-se a federalização, uma nova forma de organização para o país. Os espaços territoriais chamados províncias ficariam agora unidos pelos laços da federação e constituiriam os Estados Unidos do Brasil. Dessa forma, cada estado da federação passaria a ter sua própria constituição, com governos eleitos e forças políticas autônomas.

Na última década do período denominado Primeira República (1889-1930), predominou um exacerbado *entusiasmo pela educação*⁵⁷, que elevou a escolarização à condição de redentora dos problemas nacionais, num momento de muita efervescência econômica e política em âmbito mundial, assim como de intensa transformação em todas as áreas da sociedade brasileira. A escolarização se fez necessária, não como preocupação com a formação intelectual, mas como preparação para a atuação na indústria e no comércio, isso no momento em que o capitalismo se encontrava em plena consolidação e crescimento. Os interesses maiores eram para a formação básica de grande parcela da população voltada a atender as necessidades da urbanização e da industrialização.

Após o advento do entusiasmo pela educação, vivenciou-se o período da era Vargas, (1930-1945) em que foi possível perceber um desenvolvimento mais significativo do ensino superior. A afirmação da ideia de universidade no Brasil surge do Estatuto das Universidades de 1931. Situação resultante de lutas que, desde o Império, buscavam a constituição de uma universidade brasileira, mas que se concretizou no período varguista. Houve experiências inovadoras como o caso da USP e da UDF que, entretanto, sucumbiram ao conservadorismo da época que garantia um padrão de universidade por aglutinação. As faculdades enfatizavam o caráter da formação profissional e a universidade se apresentava como um conjunto de escolas isoladas e justapostas.

As iniciativas políticas e reformistas presentes do período colonial até a formação do Estado Novo não estavam voltadas às necessidades da maioria da população, mas sim a serviço dos interesses dos grupos dominantes que atendiam à demanda da economia externa de consolidação da industrialização, da urbanização e das imposições do capitalismo. Em consequência, tem-se um Estado centralizador, controlador e intervencionista, que nega o desenvolvimento autônomo tão desejado e necessário ao ensino superior.

⁵⁷ “a sociedade brasileira da época passa de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta”, torna-se necessário identificar o papel que a escolarização desempenhou, no sentido de favorecer ou dificultar a tal passagem. Diante do fenômeno de liberalização institucional, que provoca a abertura de novos caminhos no plano do pensamento e da atuação, é preciso conhecer o sentido da contribuição desse processo civilizatório, tanto sob a forma de padrões de pensamento quanto sob a forma de padrões de realização escolar. O mais manifesto foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação ad educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)” (NAGLE, 2009, p.115).

Entende-se que o ensino superior deve se realizar pela e na contradição e assim traduzir as lutas e embates da sociedade, negando a reprodução e o conformismo. Segundo Milton Santos “por definição, vida intelectual e recusa a assumir ideias não combinam. Esse, aliás, é um traço distintivo entre os verdadeiros intelectuais e aqueles letrados que não precisam, não podem ou não querem mostrar, à luz do dia, o que pensam” (2001, p.1). O próprio esforço, por parte do Estado, para assegurar o controle dessa institucionalização demonstra o quanto esse nível de ensino tem um papel social importante a desempenhar para o desenvolvimento intelectual da população.

Somos herdeiros de uma organização escolar que tem como lógica o atendimento às necessidades do mercado de trabalho e aos preceitos econômicos. Desde o início, nossa educação superior esteve no caminho da formação profissional caminhando para o “estreitamento de horizontes e da redução da pesquisa, do ensino e da aprendizagem ao que é prático e útil, comprometendo a formação, a autonomia, o pensamento, a participação e a crítica, enfim, a existência da sociedade, da escola, do ensino superior e universitário” (COELHO, 2011a, p.130).

O trabalho que se desenvolve no ensino superior visa formar homens capazes de refletir, pensando e agindo de forma a questionar seu estado e seu lugar na sociedade. O compromisso está na descoberta e no desenvolvimento, não só da razão, mas também da condição humana. A formação autêntica do homem caminha em direção à superação do instituído por meio da cultura, do rigor, do pensamento e da ação tendo compreensão de que ela não será comprada ou vendida, não virá de uma instituição, de uma pessoa ou de um objeto, mas sim, exigirá muito esforço, conduzindo o indivíduo a aprender de acordo com suas próprias possibilidades de conquista.

O homem bem formado desenvolve as capacidades para bem aprender o que quer que seja. Por isso mesmo a preocupação principal não é com a instrumentalização ou com a transmissão de conhecimentos científicos, e sim formar e dotar o homem de virtudes que o humanizem verdadeiramente. O ensino superior brasileiro deve assumir o compromisso com a resistência, no sentido de uma formação que compreenda a necessidade da busca constante pela autonomia. O indivíduo assim formado não se deixa levar ou ser enganado pela aparência, mas sim, entende o sentido do real e do imaginário, e a partir disso, age na busca do bem social e coletivo:

o que importa é formar os estudantes para e no cultivo da dúvida, do trabalho verdadeiramente intelectual, dos métodos de investigação e de interrogação do saber; para e no cultivo do pensamento, dos conceitos, dos argumentos, das demonstrações e ensinando-os a levantarem questões fundamentais. [...] é preciso formar pessoas que a cada momento estudem, busquem o saber e, no exercício de qualquer atividade ou função e nos vários contextos e momentos de sua existência, possam superar a mera competência técnica especializada, viver e agir tendo em vista a plena realização da vida do espírito, da sociedade e da humanidade excelentes, da autonomia, da igualdade, da democracia, da justiça (COELHO, 2006, p.50).

Assumir a resistência não é um processo fácil e simples, porém, necessário e urgente. Cada tempo, cada momento com suas transformações e movimentos históricos, econômicos, políticos e sociais trazem consigo uma nova concepção e novas demandas à educação.

Na perspectiva grega, conforme demonstrado em capítulos anteriores, a formação do homem é de caráter intrinsecamente político. A formação humana é buscada permanentemente, na qual o ensino superior se faz formação de seres humanos, de intelectuais que pensem e interroguem o sentido e a razão de ser do real, do mundo à sua volta e da sociedade em que vivem. Seres que criam e recriam sua realidade de forma crítica e ativa, primando pelo respeito ao que é público sem se deixar levar pelos interesses particulares e individuais, em detrimento do bem comum.

Esse ideal está silenciado nas práticas facilitadoras e individualistas, que priorizam a formação profissional, instrumentalizada pela tecnologia, usada a serviço de um mercado consumidor, em que a eficiência está em administrar o tempo e o espaço para a melhor formação do ponto de vista pragmático do sucesso financeiro e do *status* instituído e consolidado socialmente.

Para pensar a formação superior é preciso questionar o que é formação, educação, ensino, pesquisa, docência e cultura. Na Antiguidade Clássica, a formação se dava como *paideía*, ou seja, na ação de formar e educar para a “permanente busca da virtude política, da perfeição” (GUIMARÃES, 2012, p. 1). Essa idéia é bem mais ampla do que o sentido atual das palavras “educação” e “formação”. Hoje, essas palavras têm significado bastante distinto do sentido grego, pois formar e educar na atualidade remete-nos à fragmentação do saber em disciplinas, à praticidade e ao utilitarismo do conhecimento, à produtividade da ciência e da pesquisa. Assim, a educação atual se faz na contramão do pensamento grego,

fundando-se na eficiência e na produtividade da tecnologia e da ciência, priorizando a instrumentalização e a técnica do conhecimento especializado. Esse ensino deixa de lado a relação profunda com o saber que dá sentido à plenitude da realização e da excelência humanas.

Enfim, o problema da formação humana passa necessariamente pela crítica da razão, pela interrogação de sua crise mesma, inerente a sua gênese e trajetória, desde o seu surgimento até hoje. Embora não suficiente para a instituição da vida pessoal e coletiva à luz da autonomia, da liberdade e da ética, é fundamental que essa formação aconteça de forma rigorosa e crítica, de modo a contribuir para que os humanos participem da instituição de outra sociedade, de outra humanidade que busque se fazer autônoma, livre e justa (COELHO, 2011, p. 139).

Conceber o ensino superior com a finalidade única de formar profissionais para o mercado é reduzir o sentido de sua existência e negar a natureza instituinte do pensamento e da dúvida, da possibilidade de elaboração de novos conceitos e conhecimentos que dêem conta de explicar e entender a realidade.

Confundir formação profissional com preparação do estudante para o desempenho de determinadas atividades é empobrecê-la e assumir o caminho que, a curto e sobretudo a médio e longo prazos, limita as possibilidades de colocação no mercado de trabalho, o que é perigoso e irresponsável para com as pessoas e a própria sociedade. Pelo contrário, a formação profissional deve ser aberta, inserida numa formação mais ampla, flexível, crítica, rigorosa, solidamente fundada e voltada para o cultivo do raciocínio, da autonomia, da criatividade, da comunicação e da capacidade de identificar problemas e produzir alternativas para superá-los. Somente assim o estudante estará se preparando para enfrentar os desafios que a convivência social e o mundo do trabalho lhe apresentarão ao longo da vida (COELHO, 1998, p. 10).

Entender o ensino superior somente na perspectiva do mercado é conduzi-lo a partir do lucro e do capital, deixando de lado o processo educativo, que é sua gênese. Pensado assim, o ensino privilegia o saber imediato e instantâneo, além da eficiência e da eficácia. O saber fazer e a técnica passam a ser o eixo condutor do trabalho. Isso leva à submissão desse nível de ensino à uma lógica mercantil e empresarial que homogeneíza e anula a possibilidade de se constituir identidade e autonomia. O que converte a formação em objeto de consumo, negando sua natureza acadêmica, intelectual, com especificidades e

lógicas favoráveis de construção e cultivo do raciocínio, da reflexão e da criação própria da essência humana.

Na atual política da educação superior as discussões se dão rumo à melhoria da qualidade, entendida como atendimento às demandas sociais, encontradas no mercado das profissões. Procura-se organizar um ensino superior que prima pela profissionalização instrumental como paradigma para atender e dar rumo à suas ações, denominadas educativas. O lucro é a meta a ser alcançada; a lógica é a da produtividade; e o sucesso é obtido por quem adequar-se às regras mais rapidamente e conseguir traduzir eficiência em lucratividade, “deixando à margem todo aquele que não consegue traduzir, com rapidez, o investimento em capital financeiro” (GUIMARÃES, 2008, p. 46). Para que isso ocorra, o ensino superior tem precisado preparar pessoas que consigam alcançar a meta da lucratividade, operacionalizando uma formação tecnológica e pragmática, criando institutos e cursos altamente eficazes no aspecto temporal e material da formação. Nessa formação, entretanto, não há preocupação com a pesquisa ou com a construção do saber e do pensar criativos, mas sim com a criação de objetos de consumo que sejam voláteis, utilitários, e com tempo de uso reduzido, alimentando, desse modo uma indústria de consumo do conhecimento.

Remeter para as universidades a responsabilidade de melhorar as condições do indivíduo para obtenção de emprego representa dois equívocos básicos. O primeiro diz respeito ao entendimento de que essa instituição – criada na Europa Medieval, na passagem do século XII para o XIII, e que, desde o seu início, no Brasil foi reduzida a uma reunião de escolas de formação profissional – teria como finalidade, primeira e praticamente a única, formar para o mercado de trabalho. O segundo, decorrente do primeiro, é acreditar que a universidade para todos poderá promover o que chamam de inclusão social e, portanto, mais emprego e salários mais altos. Desejar que a universidade seja mais eficiente, formando, por exemplo, jovens mais críticos capazes de atender às novas demandas, não representa mudança de natureza, mas de procura pela eficácia na utilização dos poucos recursos existentes (GUIMARÃES, 2008, p.46).

Nessa lógica, o que não se percebe é a irracionalidade presente nas ações que priorizam o atendimento às demandas do mercado e da instrumentalização. Desse modo, não há preocupação com o aprimoramento do homem em relação a seu semelhante e à natureza, pois na formação que objetiva garantir e melhorar a condição individual de existência, o conhecimento e o saber se tornam meios para ações práticas e utilitárias, em

detrimento da dimensão política. “Assim, a vida dos homens fica desgarrada do processo histórico, da memória, das perguntas a respeito do sentido e da gênese dos feitos humanos, em favor do contingente, do imediato” (GUIMARÃES, 2012, p. 3).

Se tudo deve ser rápido e gratificante, há, indubitavelmente, grande dificuldade para se trabalhar qualquer tema em educação que exija a radicalização dos conceitos. Reformas na linha da gratificação, da bajulação, da facilitação, são propostas e muito bem recebidas no mundo acadêmico, estendendo-se do ensino infantil à pós-graduação. O paradigma não é a teoria, os fundamentos, a procura da verdade, mas a eficácia já comprovada, testada, balizada pelo mercado (GUIMARÃES, 2012, p.4).

A relação do ensinar e do aprender como processo permeado pelo desejo de descoberta, pelo pensamento e pelo rigor não é privilegiada, pois não há tempo. Os alunos precisam aprender os conteúdos pré-definidos como essenciais para serem aprovados em exames que medirão a eficácia de sua aprendizagem. Assim, o aprender se justifica pelo sucesso no mercado, e há o fim imediato de alcançar uma profissão rentável. Percebe-se, assim um processo inócuo de acumulação de conteúdos sem nenhum significado.

Entendido desse modo, o saber é mercadoria, e como tal é oferecido para atender vários gostos e se adequar às individualidades. A mercadoria/saber é apresentada de forma interessante, sintetizada, processada, condensada e facilitada pelo professor, que transmite o conteúdo de maneira clara e objetiva com o auxílio de aparatos tecnológicos altamente modernos. O aprender e o ensinar são transformados em produtos ventáveis conforme se pode medir sua aplicação imediata. Os indivíduos buscam a formação pela instrumentalização, e a satisfação plena desse preceito social legitima a eficácia da escola e, conseqüentemente, do trabalho do professor.

Não há lugar, então, para o desenvolvimento da autonomia do aluno. O processo de formação que leva à construção da autonomia exige outro caminho, que nega a instrumentalização por si só e prioriza a capacidade de interrogar, e a busca rigorosa do desenvolvimento intelectual, por meio do cultivo da razão, da cultura e do desejo de elevar-se pela virtude humana.

A graduação deve formar, pois, não apenas sábios, pensadores, técnicos e especialistas, mas sobretudo pessoas comprometidas com a construção de uma sociedade diferente da que hoje temos e, portanto, com a superação da barbárie, da desigualdade, da injustiça e de toda e qualquer

manifestação de insensibilidade. É de se esperar que contribua para o avanço e o aprofundamento do processo civilizatório, levando os estudantes à auto-realização pelo cultivo da verdade, da liberdade, da autonomia, da igualdade, da justiça, do respeito e preservação da natureza, e pela afirmação de si na abertura ao ser, ao outro, ao diferente, à solidariedade, à fraternidade, à democracia, ao belo, às artes, à poesia, enfim, à civilização. E assim, terão condições de, na família, na cidade, na política, no trabalho ou em qualquer outro lugar ou posição em que estiverem, darem sua efetiva contribuição para a construção de um mundo mais humano. O objetivo fundamental de nosso trabalho na graduação é, portanto, ajudar jovens e adultos a romper com as determinações exteriores, abrindo-se ao universo da cultura, da liberdade, da autonomia, formando em cada um o homem e a mulher que ainda não existem. Em outros termos, educá-los para a solidariedade, a fraternidade, a construção da existência humana feliz, enfim, a plena realização de tudo o que indivíduos e grupos mais almejam, são ou podem vir a ser. Embora não exclusivamente, compete à universidade e ao ensino de graduação contribuir para a humanização do homem, da sociedade, das instituições, da existência individual e coletiva em todas as suas dimensões, no plano micro e macro (COELHO, 1998, p.13).

O homem é um ser de vontade e liberdade, pode optar entre resistir ou sucumbir ao instituído. A educação do modo como se realiza, é obstáculo para a constituição plena da formação humana. Na tentativa de encontrar possíveis caminhos, que nos levem à recusa dessas constatações, é preciso pensar numa formação política daquele que aprende e daquele que ensina. Política no sentido de conseguir mobilizar o sujeito em sua forma de pensar e de ver o mundo e a sociedade, não aceitando a conformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ciente dos limites e ao mesmo tempo reconhecendo a importância do trabalho realizado, entende-se que muitas questões ficam claras e outras ainda se põem a cada instante. Este estudo partiu de observações, provocações e inquietações pessoais vividas no mundo da educação e do trabalho que nos levaram a pensar e a conceituar, a partir dos critérios do universo acadêmico, o sentido e a natureza do ensino superior e da formação humana.

Atualmente, a compreensão de formação tem deixado de lado a dimensão humana, que deveria ser prioritária na ação educativa, especificamente, no ensino superior, para valorizar a instrumentalização do pensamento.

Realizar uma educação que privilegie a dimensão humana é superar o insistente instrumentalismo em nosso meio. É formar homens que, por meio do rigor da investigação, interroguem, questionem e busquem a compreensão dos conceitos e ideias, a fim de encontrar caminhos para pensar o sentido, a natureza e a gênese da educação, da cultura, da universidade e do saber. O exercício constante e cuidadoso é desenvolver o comprometimento com a liberdade, a sabedoria, a crítica, a confiança e a autonomia na busca da construção e da transformação do real.

A formação no ensino superior não se reduz à transmissão dos saberes prontos e acabados, ao desenvolvimento de habilidades ou ao treinamento do domínio de técnicas que o mercado de trabalho exige. Ao contrário, trata-se de um trabalho com cuidado teórico e atento ao questionamento do instituído, pondo em questão sua existência empírica, transcendendo a esfera do existente, do ensinar e do aprender, do prático, do que é utilitário, da banalização e da superficialidade.

A realização dessa educação pressupõe o exercício de recusa ao instituído, a quase tudo o que está posto no campo da educação, no sentido de superá-lo de forma concreta pelo questionamento da existência dessa sociedade, das relações sociais e políticas, da hierarquia e do autoritarismo fundados na desigualdade, no clientelismo, no paternalismo e na troca de favores característicos da cultura política em nosso país, o que necessariamente leva à negação de direitos e a supressão da liberdade e da autonomia dos cidadãos.

O instituído refere-se ao que está dado, ao que se tem enquanto organização, modelo, lógica de funcionamento e compreensão dos processos formativos em nossa sociedade. Faz-se necessário, portanto, compreender a racionalidade presente nos discursos e nas práticas formativas para, de certo modo, romper com ela. Ciente de que "o real não é algo dado, pronto e acabado, mas em constante processo de construção e reconstrução" (COELHO, 2003, p.62), entende-se que ele pode ser transformado.

Os gregos foram os primeiros povos no Ocidente a interrogar a realidade dada, sobretudo, por volta do século V, no apogeu das discussões sobre o *kósmos* humano e consequente consolidação do pensamento filosófico. Conscientes da imperfeição e das falhas humanas, procuravam cotidianamente superar os limites de sua organização social sempre orientados pela busca do bem maior, que é o bem de todos.

Foi desse modo que, na Grécia Antiga, a *Paideia* constituiu-se *modelo* oposto ao presenciado hoje, pois primava pelo cultivo e aprimoramento da capacidade intelectual, visando à formação a partir de valores humanos que têm a ideia de bem comum como princípio fundamental, ao passo que a educação atual busca o treinamento por meio de técnicas e métodos, num movimento de operacionalização de coisas e objetos, racionalizando e controlando o saber e o fazer humanos com vistas na instrumentalização.

A formação superior "é antes de tudo formação de seres humanos, de intelectuais, de pensadores que a cada momento interrogam o sentido e a gênese do real, do mundo, da humanidade, da sociedade, da teoria e da prática" (COELHO, 2011, p. 138). Pessoas assim formadas têm uma postura de dúvida, de busca, de investigação e de contestação, o que leva ao constante exercício do pensamento, dos conceitos, das ideias e teorias próprias, ou seja, à instituição da autonomia intelectual e humana.

A formação para o mercado de trabalho, defendida e realizada nos dias de hoje, limita-se à preparação técnica. As novidades e a quantidade de informações são mais valorizadas do que os processos de construção e de descoberta do saber, os conhecimentos tornam-se quantificados e objetivados, podendo ser assimilados a partir de técnicas e métodos isentos de rigor do pensamento, da reflexão filosófica que são próprios do pensar humano. Essa formação em voga não passa de instrumentalização, socialização do que já foi instituído como verdade.

Na contramão desses pressupostos, compreendemos a gênese e a natureza da ideia de universidade, enquanto instituição voltada à formação superior, como “busca da universalidade pela compreensão e comunicação de sentido, abertura à dimensão do outro, do social, da autonomia, do *autòs nómos*, à superação da contingência e da particularidade do mundo das coisas, dos animais e do próprio homem” (COELHO, 2008, p. 08). E é nesse sentido que a formação superior deve se fazer: buscar constantemente formar o indivíduo pensante, questionador e crítico de sua própria existência, do outro e da sociedade em que vive. O homem assim formado não aceita como verdade a banalização ou a superficialidade de conhecimentos e conceitos que não se fundamentem em bases epistemológicas. Ele nega a transmissão de informações, o treino para o desenvolvimento de competências e habilidades e prefere o pensamento, o rigor, a radicalidade e a crítica à natureza, à sociedade, ao saber, à teoria e à prática.

Nascida na Idade Média, a universidade conquista autonomia, e importância como instituição social, partícipe da vida da cidade. “O *studium* medieval não era uma torre de marfim, fechada autocraticamente em si mesma. Sem condicionamentos opressores, levava uma vida interna dinâmica, participava da efervescência social e fazia-se insubstituível agente de formação humana” (ULLMANN e BOHNEN, 1994, p. 298). Essa ideia exprime a natureza da universidade, do ensino superior e do trabalho que se deve realizar no seu interior. A ação formativa no ensino superior fundamenta-se pelo diálogo e pela dúvida, libertando o aluno da dimensão da aparência e da opinião, levando-o a pensar, a questionar a ir além do instituído.

Para formar esse homem, é necessária uma proposta pedagógica em que a relação entre professor e aluno esteja imersa em autoridade, no sentido de “*auctoritas*: realização, consumação, instigação, autoridade para definir a lei e fazer a justiça, poder em sentido pleno, exemplo, garantia, fiança, responsabilidade, respeito, reputação, peso da pessoa, da palavra e da ação” (COELHO, 2008, p. 14); e pela autonomia “à superação da contingência e da particularidade do mundo das coisas, dos animais e do próprio homem” (COELHO, 2008, p. 14). Essas duas categorias se complementam, possibilitando uma formação humana em que o saber é conquistado por meio da cooperação ativa da autoridade do professor e da liberdade de pensamento do aluno.

No caminho que busca a formação universal e humanizadora, é fundamental que o aluno seja desafiado a superar a si mesmo. “O ensino é formador quando não é transmissão de um saber do qual nós seríamos senhores, nem é uma relação entre aquele que sabe com

aquele que não sabe, mas uma relação assimétrica entre aquele cuja tarefa é manter vazio o lugar do saber e aquele cujo desejo é o de buscar esse lugar” (CHAUI, 2003, p.12). Atualmente, essa relação não tem sido privilegiada, por estarmos numa sociedade em que o conhecimento se encontra mercantilizado e não há tempo disponível para essa formação, uma vez que seguimos os preceitos da objetividade que pressupõe produtividade e resultado quantificado.

A transformação do ensino superior atual é indispensável, assim como a constituição de seu caráter de instituição. Essa transformação envolve buscar a autonomia nas ações, a reflexão epistemológica, o questionamento de seus métodos de saber e de fazer, a análise crítica e rigorosa de suas teorias e o compromisso com a universalidade do conhecimento e com o processo de civilização da humanidade. Assim, é possível superar a busca desenfreada pela excelência materializada em ações altamente competitivas, que visam à quantificação do saber e à instrumentalização da formação. Transpor essa realidade é assumir o trabalho de recriar a cultura acadêmica num caminho de exercício intelectual que valorize o debate epistêmico, o trabalho pedagógico e coletivo, distinguindo as intenções da formação superior voltada à humanização daquela formação instrumental voltada para os interesses do mercado de trabalho.

Pensar e questionar a formação humana é um trabalho perene, que se deve realizar continuamente, sobretudo, por aqueles que estão diretamente envolvidos na atividade pedagógica desde as primeiras séries da educação básica à pós-graduação. Naturalmente essa discussão não se encerra com a conclusão deste trabalho, ao contrário, está sujeita a críticas, a novos olhares, a novas leituras, a novos conceitos e novas possibilidades. Assim, na perspectiva sempre viva do saber instituinte, deixo em aberto a discussão à questão aqui proposta, a fim de que, dessa forma, contribua para a elaboração e reelaboração das ideias aqui assumidas, no sentido pleno da criação e da recriação do novo, do que ainda não foi visto, do que ainda não foi dito.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução e notas António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. *Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

_____. *Metafísica*. Tradução e comentário de Giovanni Reale. vol II.2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARLES, Christophe e VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Ideologia e educação*. Rev. Educação e Sociedade. Cortez Editora/Autores Associados. Cedes, ano II, n.5, jan. 1980a.

_____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Ed. Moderna, 1980b.

_____. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. pp. 27-51.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2.ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das letras, 2002, v.1.

_____. *Educação: direito do cidadão e não mercadoria*. (Aula inaugural da FFLCH – 20 de fevereiro de 2003). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/12educacaodireitodocidadaoenaomercadoria.pdf> Acesso em: 12 de maio. de 2011.

_____. A Filosofia como vocação para a liberdade. *Estudos avançados*, vol.17, n.49, pp. 07-15, 2003b.

_____. *Convite à filosofia*. 13.ed.,10ª imp.São Paulo: Ática, 2009.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte*. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. pp. 29-49.

_____. Graduação: rumos e perspectivas. *Seminário de Estudos e Propostas para a graduação*. UNICAMP. Conferência proferida em 13 de agosto de 1998.

_____. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. 2.ed. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

_____. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001. pp. 19-70.

_____. Repensando a formação de professores. *Nuances: estudos sobre educação*. Ano IX, v.09, n.9/10, jun e jul/dez, 2003.

_____. Universidade e reforma universitária. *Nuances: estudos sobre educação*. ano X, v.11, nos 11/12, jan./jun. e jul./dez, 2004.

_____. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos e NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. 1.ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005. pp.53-77

_____. Universidade e formação de professores. In: GUIMARAES, V. S. (Org.). *Formar para o Mercado ou para a autonomia?* São Paulo: Papyrus, 2006. pp.43-63

_____. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*. Faculdade de Educação.UnB. Brasília, v. 14, n. 26, pp. 5-24, jan./jun. 2008.

_____. Cultura, educação e escola. In: *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiania: Ed. PUC Goiás, 2009a. pp.181-202.

_____. *Glossário de Termos Gregos*. Goiânia. Texto não publicado, 2009b.

_____. Por uma outra formação no ensino superior. IN: OLIVEIRA, João Ferreira (Org). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011a. pp.129-142

_____. Pensando o trabalho educativo. *Educativa*, Goiânia, v.14, n.2, p.313-326, jul/dez. 2011b.

COELHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*, Goiânia, v.37, pp.323-339, jul./dez. 2012.

CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

DE BONI, Luis Alberto. Introdução. In: ULLMANN, Reinhold e BOHNEN, Aloysio. *A universidade: das origens à Renascença*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 2003. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>> Acesso em: 23 de dez. de 2011.

DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002.

FRANCO, Hilário. *A Idade Média e o nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. pp. 9-49.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUIMARÃES, Ged. A dificuldade da educação na sociedade do espetáculo. IN: PEIXOTO, Adão José. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. pp. 71-94.

_____. *A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo: um estudo da abordagem de Rousseau*. Belo Horizonte, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. *Universidade: reforma ou outra configuração?* Universidade e sociedade. DF, ano XVII, nº 41, janeiro de 2008.

_____. *O sentido da formação e da gestão na universidade pública*. Disponível em: <http://www.anpedco2012.ufms.br/trabalhos/GT1/ARTIGO/D-020.pdf> . Acesso em: 12fev2013.

HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução: Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: _____. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier. Ed. Bilíngue. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

KOYRÉ, Alexandre. *Estudos de história do pensamento científico*. Tradução de Márcio Ramalho. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Tradução de Marcos de Castro. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

LIBERA, Alain de. *A filosofia medieval*. Tradução de Nicolás N. Campanário e Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, Kátia Regina de Souza e MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA VAZ, Henrique de. *Cultura e Universidade*. Petrópolis: Vozes, n. 10, 1966. (Coleção Educar para a Vida).

MARROU, Henri-Irinée. *História da educação na Antiguidade*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Herder, Edusp, 1966.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Tradução: Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MELO, Otávio Augusto de. Mercado de relações. In: FARIA, Nilton J. e BRANDÃO, Silvana C. (Orgs) *Psicologia social: indivíduo e cultura*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. pp. 63-83.

MÉSZAROS, Istiván. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: reflexões a cerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel básico da escola básica. In: *Escritos sobre a educação*. São Paulo: Xamã, 2001, pp. 13-31.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2008.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de história da cultura clássica: cultura grega*. vol. I 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

PESSANHA, José Américo Motta. Vida e Obra. In: *Sócrates*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

_____. Vida e Obra. In: *Platão*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*; Tradução de Eunice Gruman. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

PLATÃO. *A República*. Introdução, Tradução e notas: Maria Helena da Rocha Pereira. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. *Diálogos I: Teeteto, Sofista, Protágoras*. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. Baurú, SP: EDIPRO, 2007.

_____. Defesa de Sócrates. In: *Sócrates*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores)

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média*. vol.1, 3.ed. São Paulo: PAULUS, 1990.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. Tradução de Henrique de Lima Vaz e Marcelo Perine. vol.II, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1994. (Série História da Filosofia)

REMOND, René. *Introdução à história de nosso tempo: o antigo regime e a revolução*. Tradução de Frederico Pessoa de Barros e Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1976.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Neidson. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, outubro/2001, pp.232-255.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Emílio ou da educação*. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SALMAN, D.H. *O lugar da filosofia na universidade*. Tradução de João Bosco Fonseca Lima. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

SANTOS FILHO, José Camilo. *O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional*. Revista Pro-Posições. vol.5, nº2, julho, 1994.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Tecnologia, perda do humano e crise do sujeito do direito. IN: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. pp. 291-306.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 18.ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. *O intelectual anônimo*. Expresso Vida, nº 73, ano 2, São Francisco do Sul, SC, jun/2001. Disponível em: <http://www.oocities.org/br/madsonpardo/ms/artigos/msa06.htm>
Acesso em: 21 de janeiro de 2012.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

TARNAS, Richard. *A epopeia do pensamento ocidental*. Tradução de Beatriz Sidou. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ULHOA, Joel Pimentel. *Reflexões sobre leitura em filosofia*. 1ª reimpr. Goiânia: Editora da UFG, 2000.

ULLMANN, Reinholdo e BOHNEN, Aloysio. *A universidade: das origens à Renascença*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

VERGER, Jacques. *As universidades na Idade Média*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

_____. *Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. *Homens e saber na Idade Média*. Tradução de Carlota Boto. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VERGNIÈRES, Solange. *Ética e política em Aristóteles: physis, ethos, nomos*. São Paulo: Paulus, 1998.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 11ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2009.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.