

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE

ALYSON DA SILVA LEAL

**UNIVERSIDADE, ÉTICA E CIDADANIA NA PÓS-MODERNIDADE: UMA
HERMENÊUTICA HISTÓRICA E SÓCIO-CULTURAL DA ANTIGUIDADE À
PÓS-MODERNIDADE**

Pouso Alegre
2023

Alyson da Silva Leal

UNIVERSIDADE, ÉTICA E CIDADANIA NA PÓS-MODERNIDADE: UMA
HERMENÊUTICA HISTÓRICA E SÓCIO-CULTURAL DA ANTIGUIDADE À
PÓS-MODERNIDADE

Tese apresentada para o programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino, Linguagem e Formação Humana
Orientador: Prof. Dr. Virgínio Cândido Tosta de Souza

Pouso Alegre - Minas Gerais
2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Unidade Fátima

Leal, Alyson da Silva.

Universidade, ética e cidadania na pós-modernidade: uma hermenêutica histórica e sócio-cultural da antiguidade à pós-modernidade. / Alyson da Silva Leal - Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí, 2023.
173f.

Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação. Área de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana. Universidade do Vale do Sapucaí, 2023.

Orientador: Dr. Virgínio Cândido Tosta de Souza.

1. Conhecimento. 2. Universidade. 3. Pós-Modernidade. 4. Cidadania. 5. Ética. I. Título.

CDD – 170

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada “UNIVERSIDADE, ÉTICA E CIDADANIA NA PÓS-MODERNIDADE: UMA HERMENÊUTICA HISTÓRICA E SÓCIO-CULTURAL DA ANTIGUIDADE À PÓS-MODERNIDADE” foi defendida, em 30 de outubro de 2023, por ALYSON DA SILVA LEAL, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Doutorado, sob o Registro Acadêmico nº 98018121, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:


Prof. Dr. Virgínio Candido Tosta de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador


Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador


Prof. Dr. Atilio Catosso Salles
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador


Prof. Dr. Rogério Rodrigues
Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI
Examinador


Profa. Dra. Érika Loureiro Borba
University José do Rosário Vellano - UNIFENAS
Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha esposa, Kátia Rejane Rodrigues Leal, e minha filha, Carolina Rodrigues Leal: família que me revela o amor e o sentido da vida.

Dedico este trabalho aos meus pais, Luiz Antônio Ribeiro Leal e Marlene da Silva Leal (*in memoriam*), e meu irmão, Anderson da Silva Leal, pelo amor e renúncia incondicional para minha formação e educação.

AGRADECIMENTOS

Pelo incentivo na busca do conhecimento e amizade afetuosa desenvolvida ao longo da pesquisa, agradeço imensamente ao professor dr. Virgínio Cândido Tosta de Souza, exemplo de pessoa verdadeiramente humana, no seu melhor sentido.

Pela generosidade, no compartilhamento do conhecimento, agradeço aos insígnis docentes do Curso Stricto Sensu em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí, com excelência no seu planejamento organizacional e conteúdo desenvolvidos.

Pela oportunidade e colaboração em possibilitar a realização de um curso de elevado nível acadêmico, agradeço especialmente à Universidade Professor Edson Antônio Velano, através de suas mantenedoras, professora Maria do Rosário Araújo Velano, dra. Larissa Araújo Velano e dra. Viviane Araújo Velano Cassis, possibilitando a elaboração desta tese e minha manifesta evolução como ser humano.

“Hoje é-nos pedida a audácia necessária para ultrapassar visões extrínsecas aos processos educativos, superar as excessivas simplificações circunscritas à utilidade, ao resultado (padronizado), à funcionalidade e à burocracia, que confundem educação com instrução e acabam por fragmentar as nossas culturas; em vez disso, somos solicitados a procurar uma cultura integral, participativa e poliédrica. Precisamos de ter a coragem de gerar processos que assumam, conscientemente, a fragmentação existente e os contrastes que efetivamente carregamos conosco; a coragem de recriar o tecido de relações em prol duma humanidade capaz de falar a linguagem da fraternidade. O valor das nossas práticas educativas não será medido simplesmente pela superação de testes padronizados, mas pela capacidade de incidir no coração duma sociedade e fazer nascer uma nova cultura. Um mundo diferente é possível e pede que aprendamos a construí-lo, e isto envolve toda a nossa humanidade, tanto a nível pessoal como comunitário.”

(Videomensagem do Papa Francisco aos participantes do Pacto Educativo Global - outubro de 2020)

RESUMO

O presente trabalho consiste em produzir uma pesquisa de fundamentação teórica, de natureza qualitativa, bibliográfica, dissertativa, não sistematizada, direcionada para uma abordagem da presente universidade: “Ética e Cidadania na Pós-Modernidade”, através de uma hermenêutica sobre a evolução do conhecimento e da universidade, desde a antiguidade até os tempos atuais. Se o paradigma moderno se fundamentava na crença do progresso da sociedade humana por meio da ciência e da supremacia da razão, a pós-modernidade é marcada pelos capitalismo global, explosão de informação e tecnologia, descrença nas metanarrativas e na ciência, e fragmentação da sociedade; sendo a cidadania associada ao consumo e o conhecimento à força de trabalho. Assim, a pós-modernidade coloca para a universidade inúmeras questões que desafiam sua prática na capacitação e formação do indivíduo. A partir da análise desta evolução, busca-se produzir uma interpretação sobre as múltiplas implicações que determinam a necessidade de adequações da universidade e o seu papel na formação da pessoa humana, sob o viés da ética e da cidadania. Compreende-se, em última análise, que para que a academia atenda a sua missão, que não deve ser abreviada à capacitação, mas à formação integral do indivíduo, urge retomar o protagonismo do discurso filosófico-metafísico em seus espaços, onde a educação disseminada não seja tão somente submetida ao capital, mas que privilegie a formação do sujeito razoável, crítico, não alienado e provido de humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Universidade; Pós-Modernidade; Cidadania; Ética.

ABSTRACT

The present work consists of producing a research with a theoretical foundation, of a qualitative, bibliographical, dissertative, non-systematized nature, directed towards an approach to the University, Ethics and Citizenship in Post-Modernity, through a hermeneutics on the evolution of knowledge and the University , from antiquity to the present day. If the modern paradigm was based on the belief in the progress of human society through science and the supremacy of reason, postmodernity is marked by global capitalism, by the explosion of information and technology, by the disbelief in metanarratives and in science, by the fragmentation of society, with citizenship associated with consumption and knowledge with the workforce. Thus, post-modernity poses numerous questions to the University that challenge its praxis in the training and formation of the individual. From the analysis of this evolution, an attempt is made to produce an interpretation of the multiple implications that determine the need for adaptations at the University and its role in the formation of the human person, under the bias of ethics and citizenship. Ultimately, it is understood that for the University to fulfill its mission, which should not be reduced to training but to the integral formation of the individual, it is urgent to resume the protagonism of the philosophical-metaphysical discourse in its spaces, where disseminated education does not be a practice that is only subordinated to capital, but that favors the formation of a reasonable, critical, non-alienated subject, endowed with humanity .

KEYWORDS: Knowledge; University; Post-Modernity; Citizenship; Ethic.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	01
2- OBJETIVOS.....	06
3- REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	07
3.1 - Evolução histórica do conhecimento.....	08
3.1.1 Idade Antiga e o pensamento clássico na Grécia.....	09
3.1.1.1 A filosofia antropocêntrica em Atenas: dos sofistas a Sócrates.....	09
3.1.1.2 Platão e a Teoria das Ideias.....	12
3.1.1.3 Aristóteles: um cientista-filósofo.....	14
3.1.1.4 A filosofia helenística e o estoicismo pela busca e o alcance da sabedoria.....	17
3.1.2 Idade Média e seu valor cultural.....	19
3.1.2.1 Santo Agostinho e a filosofia cristã.....	19
3.1.2.2 São Tomás de Aquino e a prova da existência de Deus.....	21
3.1.3 O pensamento moderno: noções que rompem com a tradição.....	24
3.1.3.1 A revolução copérnica, o contraponto ao cosmo medieval e a autonomia científica de Galileu Galilei.....	23
3.1.3.2 Francis Bacon e o método da ciência.....	25
3.1.3.3 René Descartes e a transformação da dúvida em método.....	26
3.1.3.4 Baruch Spinoza e a liberdade de pensamento.....	28
3.1.3.5 Emmanuel Kant e a revolução do conhecimento e da ética.....	30
3.1.4 A pós-modernidade e a desconstrução dos discursos.....	32
3.1.4.1 Friedrich Nietzsche e a superação do niilismo.....	36
3.1.4.2 Martin Heidegger e a questão do ser.....	36
3.1.4.3 Jean-Paul Sartre e a angústia da liberdade existencial.....	37
3.1.4.4 Michel Foucault e a arqueologia do saber-poder.....	39
3.1.4.5 Hans Jonas e o princípio responsabilidade.....	40
3.1.4.6 Zygmunt Bauman e o mal-estar da sociedade líquida.....	42
3.1.4.7 Edgard Morin e seu manifesto para mudar a educação.....	45
3.1.4.8 Jean François Lyotard e a condição pós-moderna.....	48
3.1.4.9 Gilles Lipovetsky e a era do individualismo contemporâneo.....	49
3.2 - Evolução histórica do espírito universitário.....	51
3.2.1 Nascimento e desenvolvimento das Universidades na Idade Média.....	51
3.2.2 A Universidade e a chegada da Modernidade.....	56
3.2.2.1 Dimensões da Modernidade: remodelação social e universitária.....	58

3.2.3 A Idade Contemporânea e seus reflexos na Universidade.....	62
3.2.4 Pós-modernidade e Universidade.....	66
3.2.4.1 Modelos Internacionais de Educação Superior.....	71
3.2.4.1.1 Educação Superior na Alemanha.....	72
3.2.4.1.2 Educação Superior na França e o Processo de Bolonha.....	74
3.2.4.1.3 Educação Superior nos Estados Unidos.....	78
3.2.5 Evolução da Universidade no Brasil.....	82
3.3 - Ética e Cidadania na Universidade em tempos pós-modernos.....	98
3.3.1 Ética e moral e a falência do sentido.....	98
..	
3.3.2 Ética da civilização tecnológica.....	100
.....	
3.3.3 Ética da civilização consumista.....	103
3.3.4 Alicerces da cidadania em uma sociedade ética: revoluções na busca pelo respeito ao direito dos indivíduos.....	109
3.3.5 O desenvolvimento da cidadania.....	114
3.3.5.1 Direitos sociais para todos.....	114
3.3.5.2 Trevas e luzes: liberdade de expressão, combate à tortura e à pena capital.....	120
3.3.5.3 Minorias e cidadania política.....	124
3.3.5.4 Meio ambiente e qualidade de vida: uma questão de cidadania e inclusão social.....	127
4- DISCUSSÃO.....	131
4.1 Dos tempos em que vivemos: divórcio entre a cultura científica e humanística.....	131
4.2 Sintomas nefastos da ideologia pós-moderna.....	134
4.3 A Universidade e os tempos pós-modernos.....	139
4.4 Por uma reforma emancipatória, ética e cidadã na Universidade.....	145
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
6- REFERÊNCIAS.....	159

1- INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão em torno da complexidade vivenciada no mundo pós-moderno se demonstrou uma constante. Muitos avanços são feitos graças à tecnologia que nos traz, em tempo real, informações sobre o que acontece em todo o globo, seja através da internet, ou por canais estrangeiros, com uma aparente prosperidade material e intelectual.

Por outro lado, observa-se paulatinamente uma perda de parâmetros aos conceitos e pensamentos por antes disseminados desde a Era Antiga Clássica Grega até a Iluminista: conceitos como “verdade” e “justiça” dissolvem-se face a uma crescente alienação notável no exercício da cidadania. Há inegável crise de certezas, de utopias, na qual os grandes discursos que se desenvolveram fragmentam-se frente ao surgimento do pensamento plural, da regionalização e do múltiplo em substituição ao pensamento unitário e totalizante.

Observa-se um crescente número de queixosos por não terem tempo para se dedicarem aos seus relacionamentos pessoais, e isso os torna inseguros diante de turbulências constantes e imprevisíveis.

O contato com o mundo e suas mais diferentes culturas transformam essa sociedade que tem se mostrado observadora de mudanças profundas desde o término da Segunda Grande Guerra Mundial, com a propagação da ideia de que o trabalho livre é o caminho para a ascensão social dos trabalhadores, com migrações originárias do campo e a inserção da mulher no mercado de trabalho, devido ao tão preconizado interesse pelo progresso pessoal.

A globalização sentida e vivida por todos traz avanços, mas há questões incertas sobre seus efeitos colaterais. O sistema capitalista, norteador pelo liberalismo econômico, encontra terreno fértil para sustentar-se e reproduzir-se em Estados fracos, que garantem um padrão mínimo de ordem com a finalidade precípua de que se possa prosseguir na realização dos negócios, não impondo freios para as empresas locais.

É certo que encontrar a medida equilibrada do peso do Estado na vida das pessoas é tarefa árdua. No aspecto cultural, se o controle estatal é exacerbado, passando a incutir ideologias e estabelecer parâmetros para o

desenvolvimento educacional, o resultado é a diminuição gradual de espírito crítico e o discernimento. Por outro lado, há que se questionar sobre as consequências de um Estado mais ausente, que delega sobremaneira à iniciativa privada a formação deste cidadão. De acordo com a proposição de Llosa (2013, p. 88) é imperativo que haja uma simbiose entre cultura e política.

Nessa contraposição entre cultura e liberdade individual, Bauman (2011, pág. 118) reflete sobre as incertezas geradas na pós-modernidade. Anteriormente, o projeto de Iluminismo proporcionava a crença de que o certo era que a razão pudesse emancipar o indivíduo e que a autonomia e a autoafirmação poderiam libertar o homem da tirania, mas o que se percebe é que há, no momento, uma desconfiança generalizada nos intelectuais e filósofos, que não conseguiram (e não conseguem) determinar os destinos das comunidades humanas:

Se um dia já houve projeto de Iluminismo, ele serviu de envoltório para a ideia de emancipação. Antes que a liberdade tivesse chance de introduzir a Humanidade e todos os seus membros no mundo da autonomia e da autoafirmação, essa humanidade precisava ser libertada da tirania. Para desamarrar suas mãos e permitir que celebrasse o emparelhamento entre razão humana e história humana, a Humanidade teve de ser libertada da escravidão física e espiritual – da escravidão física que impedia os homens de fazer o que eles fariam caso tivessem permissão a fim de desejar liberdade para seguir seus desejos; e da escravidão espiritual que impedia os homens de serem guiados pela razão em seus desejos, e de desejar, assim, o que deveriam ter desejado (desejando o que serviria melhor aos seus interesses e a sua natureza humana), (...) mas não foi isso que aconteceu. Dois a três séculos depois, o mundo que habitamos ainda é tudo, menos transparente e previsível. Nem é um lar seguro para a espécie humana, muito menos para a humanidade. Pode-se concordar com Habermas, que o projeto do Iluminismo está inconcluso. Mas este estado de incompletude do projeto, sem dúvida, não é uma descoberta nova. Novidade, mesmo, é que hoje já não acreditamos que o projeto possa ser concluído. E mais uma novidade: muitos de nós, talvez a maioria de nós, não ligamos para isso. É por causa dessas duas novidades que alguns de nós vivemos uma inquietação de que a liberdade, compreendida como a autonomia de uma sociedade de indivíduos autônomos, se encontra em tempos difíceis – tempos nada confortáveis e nada convidativos.

Valoriza-se, indubitavelmente, não o ser humano com anseios naturais à sua existência, mas como ferramenta produtiva, capaz de tornar-se útil aos interesses do sistema, alienando-o continuamente para que se submeta ao produto de seu próprio trabalho, tratando suas criações como meta fundamental da vida. Corroborando nessa perspectiva, PASSOS (2009, p. 27)

ressalta a mecânica que submete o homem aos interesses do capital, ocasionando-lhe seu aviltamento:

A moral que vigora em nossa sociedade baseia-se na exploração do ser humano e no aviltamento da pessoa. Não se preocupa em saber o que é bom para ele, e sim o que é benéfico ao processo produtivo, ao capital em que o egoísmo e o culto do eu tornaram-se qualidades e sinônimos de progresso e maturidade. Essa prática moral identifica-se com as necessidades de justificação e acomodação necessárias a uma sociedade regida pela desigualdade e pelo processo de exploração interna e externa. Desse modo, nossa moral despreza as virtudes públicas da justiça social, igualdade e liberdade e valoriza os ditos “vícios” individuais, tais como: sexo, vestimenta, descanso, ou seja, prende-se no moralismo privado, deixando de lado a moral pública. O fato é que, através de mecanismos individuais ou institucionais, a sociedade faz com que os indivíduos tenham um tipo de comportamento que satisfaz a seus interesses, estabelecendo relações materiais e sociais perversas, na medida em que quer fazer de todos fiéis servidores dos direcionamentos do capital.

O declínio do poder do Estado-nação aliado ao aumento da liberdade e à decadência das tradições, ao pensamento mais individualista, à alienação do indivíduo levado sistematicamente ao culto ao prazer e à felicidade imediatos redundam no surgimento de uma nova matriz geopolítica, na qual se estrutura um novo quadro macroeconômico e político-social-institucional de alcance mundial, associadas a uma cultura pós-moderna de consumo e individualidade sem precedentes.

Enquanto isso, continuamos a enfrentar mazelas como a desigualdade social, a pobreza e tensões sociais que nos aguçam a indagar se de fato caminhamos pela melhor estrada, se o sistema econômico dá chances para todos e se propaga valores que proporcionam uma vida melhor em sociedade. Outra questão é se não há mais como deixar de reconhecer que o Estado não oferece respostas eficientes a tal complexidade, o que dizer de instituições como as Universidades?

Segundo Aragão (1983, p. 6), desde o seu surgimento, as universidades representavam um produto singular da civilização do Ocidente, com notável espírito associativo entre mestres e estudantes, pesquisadores, artistas e filósofos, que conduziam o homem na busca de soluções aos seus mais amplos interesses, para a formulação de respostas que viabilizassem a resolução de problemas comuns. A Universidade, previamente à era moderna, deparava-se com um contexto no qual o todo era mais importante que a parte, em uma

organização que se sobrepunha à liberdade dos homens, que, de fato, não eram donos de seus destinos.

Atualmente, com a sociedade em permanente mudança, em uma lógica marcada pelo individualismo democrático, todos os homens são, a princípio, livres e iguais e a universidade deve se adaptar face aos novos imperativos vinculados aos desafios do século XXI, em um modelo completamente revolucionário.

Se antes a educação ofertada às grandes massas da sociedade reduzia-se à disseminação de competências como a leitura, a escrita, a realização de cálculos, suficientes para se trabalhar em uma fábrica ou no campo, hoje isso não se sustenta mais.

A humanidade precisa de outras habilidades, mais complexas e capazes de responder de forma adequada e satisfatória a problemas no campo social, sanitário, alimentar e ecológico.

A questão trazida para a discussão no presente trabalho se torna mais provocativa à medida que se percebe uma cultura mundial na qual o indivíduo se torna gradualmente mais autônomo e insubordinado.

Indaga-se, portanto, como disseminar informação que leva ao conhecimento; se com o exagero do individualismo, escuta-se cada vez menos aquilo que não se quer ouvir? Essa lógica do individualismo democrático em que todos os homens são iguais e livres, em que há a possibilidade permanente de finalmente organizar a vida de acordo com as próprias vontades, com os próprios ideais e, porque não, conforme suas próprias leis, atrelada ainda pela influência da lógica de economia de mercado liberal, no qual há livre concorrência e inovação, transformam o mundo em um ambiente vivido como incerto, incontrolável e, até mesmo, assustador, com uma complexidade jamais vivenciada para que a sociedade possa se organizar como um todo e construir valores possíveis para a pacificação e o progresso da vida em sociedade.

Refletindo sobre os tempos atuais vividos, citam-se os autores Lipovetsky e Hervé (2012, p. 58):

A hipermodernidade corresponde à época que se desenrola em torno da desregulamentação, da desinstitucionalização e da profusão de mercadorias. Isso traz como consequência uma confusão de todos os nossos pontos de referência e de conexão com o mundo, a perda de confiança nas grandes instituições e uma incerteza generalizada.

Seja na divisão direita-esquerda ou na forma de conceituar o progresso, seja nas questões referentes à globalização, à economia liberal, à técnica, à mídia, à alimentação, à educação e à arte, não há nada que escape ao princípio hipermoderno de desestabilização das coordenadas maiores ou menores de nossa existência. Eis por que o universo da cultura-mundo tende a se tornar indecifrável, confuso e caótico.

Se antes, a partir do local e da família do nascimento, boa parte da vida estava determinada com valores, profissões, religiões, sem tantas escolhas e angústias, hoje, certamente, não são encontradas molduras na família, igreja ou Estado que possam aliviar as angústias deste indivíduo solitário em estado de ansiedade self-múltiplo.

É neste paradigma que a pesquisa propõe uma hermenêutica histórica e sociocultural da universidade comprometida com a ética de valores e cidadania responsável.

OBJETIVOS

2.1- Geral

Analisar e discutir o papel da universidade na era pós-moderna.

2.2- Específicos

I. Produzir uma pesquisa hermenêutica e histórica sociocultural sobre o conhecimento, desde a antiguidade até a era pós-moderna, com enfoque nas ciências naturais e humanas sob a acepção do antropocentrismo.

II- Explanar sobre a evolução do espírito universitário, no período que vai do Renascimento, com forte influência da cultura grega-judaica-cristã, à era Pós-Moderna, além de demonstrar o papel exercido pelo Ensino Superior para a consolidação da ética, da cidadania, do espírito crítico e humanista em seus mais diferentes contextos temporais.

III. Analisar a era Pós-Moderna e, diante de suas características, compreender e discutir o papel da Universidade no meio social, possibilitando o estabelecimento de diálogo produtivo com o intuito de contribuir para a formação de um indivíduo ético e com cidadania plena.

3- REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia da pesquisa é de fundamentação teórica, de natureza qualitativa, bibliográfica, dissertativa, não sistematizada, direcionada para uma abordagem da Universidade, Ética e Cidadania na Pós-Modernidade.

O homem, dotado de uma mente naturalmente inquiridora, quer conhecer a razão das coisas, distinguindo-se dos animais, que se limitam a registrar suas impressões sensíveis e a seguir os instintos imediatos.

A finalidade almejada deste estudo defronta-se com um óbice incontestável: o conhecimento humano o levou para um mundo globalizado, hipercomplexo e instável, caracterizado por tensões violentas no caminho, por uma possível integração planetária.

Segundo Mondin (1982, p. 5), quando o porquê das coisas e os fins assumem um sentido geral, último e absoluto, ultrapassando o horizonte do conhecimento comum e científico, penetra-se no campo da filosofia, a fim de se chegar a uma explicação exaustiva, da história e da realidade. A filosofia é a perspectiva da realidade que a humanidade se forma em determinado momento de sua história.

Enquanto os cientistas se perguntam de que é feita a matéria, a filosofia se preocupa com o valor da vida e da lei moral, oferecendo uma explicação completa e exaustiva de uma esfera particular da realidade, procurando a verdade pela verdade, prescindindo de eventuais utilizações práticas (MONDIN, 1982).

Conhecer, portanto, adequadamente a evolução do conhecimento e das universidades em épocas sucessivas através de condicionamentos históricos (políticos, econômicos, sociais, religiosos, culturais, psicológicos) e, sobretudo, sob a perspectiva do resultado da genialidade e personalidade de alguns pensadores, com soluções tão diferentes e contrastantes, permite a compreensão lógica do presente, além de possibilitar o planejamento apropriado para o futuro.

A seleção das filosofias ocidentais apresentadas corresponde a diversos critérios que transpassam desde escolhas “clássicas” e às principais figuras da

história da filosofia, tornando-se mais subjetiva e passível de críticas justas e inevitáveis à medida que progride até os séculos XX e XXI.

Há, portanto, três etapas inseridas para alicerçar a discussão da proposta em tela: a primeira, apresentando diferentes perspectivas filosóficas até a alvorada do século XXI; a segunda, com a pesquisa da criação e evolução das universidades e o espírito acadêmico; e, por fim, a contraposição do conhecimento e da universidade na formação humana, sobretudo sob o viés da ética e da cidadania em tempos de pós-modernidade, com a finalidade explícita de ampliar os horizontes da presente exegese.

3.1 - Evolução histórica do conhecimento

O homem é, indiscutivelmente, superior a todos os outros animais no que concerne à sua inteligência. Assim como os animais irracionais, orientados por seus instintos, busca como primeiro fim a conservação da própria sobrevivência. Enquanto, nos animais irracionais, a garantia de suas condições de vida e desenvolvimento são norteados pelo instinto, o homem, guiado também pelo seu senso de raciocínio, imaginação e engenho, aliados aos seus instintos gregários, tem os meios de alcançar seus ideais facilitados, afastando-lhe do que é prejudicial.

A inteligência e o raciocínio do homem sempre lhe aconselharam sobre a necessidade de que, para a conservação da vida com prazer, saúde e bem-estar, fosse necessário como ponto de partida o agrupamento em sociedade. Viver em sociedade pressupõe, assim, a reunião de indivíduos para um bem comum.

Para Júnior (2001, p. 44), provavelmente, quando um ou mais homens impuseram ou convenceram sobre a necessidade de se agruparem, seja pela força ou pela inteligência, vislumbrava-se que a vida em sociedade era a melhor garantia e segurança das condições de vida e desenvolvimento.

Nesse sentido, através dos séculos e gerações, as sociedades assumiram diversas categorias cada vez mais complexas, confundindo-se a noção de sociedade e Estado. A partir da vida em agrupamento, sempre se tornou imperioso o uso da inteligência e do conhecimento a fim de que se

pudesse organizar, de maneira harmônica, a coesão do todo, em benefício comum.

Júnior (2001, p.45) discorre sobre a indispensabilidade de certa limitação às atividades individuais, na medida que, se cada membro se preocupasse com os próprios interesses, sem a ação de um poder coercitivo, velando pela coesão do todo, a dissolução da sociedade não tardaria. Sem uma ação negativa ou de restrição das liberdades individuais, para manutenção e garantia de todas, seria impossível a ordem e a existência da vida em sociedade.

A sociedade pós-moderna, que interessa ao objeto de investigação do presente trabalho, tem vertentes básicas que remontam ao pensamento da forma como se apresentava na Idade Antiga, Idade Média e Idade Moderna.

3.1.1 Idade Antiga e o pensamento clássico na Grécia

3.1.1.1 A filosofia antropocêntrica em Atenas: dos sofistas a Sócrates

O pensamento clássico representou um grande avanço sobre o modo como a condição humana poderia se desenvolver e reagir à sua condição natural, principalmente com base na Filosofia.

Segundo Hottois (2008, p. 18), a etimologia ensina que “filósofo” quer dizer “quem ama a sabedoria”. A palavra *sophia*, que vem de *sophos*, designa o indivíduo “que dispõe de um saber prático, como a habilidade do artesão ou do técnico e um saber-sabedoria, tirado da experiência”. São esses dois sentidos que poderão opor posteriormente o hábil ou esperto (como o sofista) e o sábio autêntico (ou o filósofo). Para o autor, “a *sophia* é o objeto de um desejo humano desinteressado, que liberta o espírito, desviando-o de preocupações e de interesses sensíveis e práticos”.

A linguagem passa, portanto, a ser utilizada de forma inédita para tranquilizar a inquietude da condição humana desde o século V a.C., sobretudo, em Atenas. Por volta de 450 a.C, a capital grega transformou-se no centro cultural do mundo grego e a filosofia tomou novos rumos.

É nesta “pólis” que se encontrava um modelo de democracia onde reinava ampla liberdade de palavra, onde o acesso ao poder e às responsabilidades políticas se encontravam condicionados pela arte do

discurso, pela habilidade de argumentar e se opor às teses dos adversários. Nas assembleias populares e tribunais era particularmente essencial dominar a arte de bem falar: a retórica.

Nesse contexto, surgem os sofistas, provenientes de todas as partes do Mediterrâneo. Tratam-se de pessoas estudadas e versadas sobre determinado assunto, notadamente conhecidos por ganhar a vida ao ensinar retórica e a gramática, voltados a um fim instrumental, no qual a arte de convencer e seduzir pela palavra seria utilizada para propósitos políticos, principalmente aos jovens atenienses afortunados, já que cobravam para ensinar. A retórica não tinha o propósito de descobrir a verdade, mas de alcançar o triunfo em uma discussão e convencer.

Como professores da palavra, os sofistas ensinam o jovem ateniense a se comportar no Fórum e na Ágora, onde as decisões são tomadas. Para esses professores, o que importa é a capacidade de julgar o outro do seu ponto de vista e, colocando-se no lugar do outro, usar o jogo das opiniões contrárias, como meio de ganhar uma discussão: o que importa é convencer o outro através da retórica e não a busca da verdade. Justificam-se como na obra “Elogio a Helena” de Górgias afirmando que o que importa no discurso não é que ele seja verdadeiro, mas pacificador de opiniões.

No entanto, os sofistas são também vistos como figuras filosóficas contraditórias, descritos como mercenários, que propõem verdades relativas, contrapondo-se ao espírito crítico, à busca pela verdade e o bem. A convicção sofista que toda a verdade pode ser refutada e, portanto, não existe, por outro lado, introduziu a liberdade e a tolerância no espírito crítico, afastando dogmas, até então, irrefutáveis.

Segundo Araújo (2020, p. 19), Sócrates (470 - 399 a.C) contrapôs-se duramente à imagem transmitida pelos sofistas. O mestre de Platão, muito embora não tenha deixado qualquer obra escrita, teve seus ensinamentos e memorável exemplar de vida relatados por Platão e Xenofonte.

Através do chamado “Ensino Dialogado”, Sócrates conduzia o aluno, provocando-lhe dúvidas, fazendo com que reconhecesse a própria ignorância, e, assim, despertando-lhe a curiosidade pelo saber. Desapegado de bens materiais, o sábio dedicava-se à educação e à formação da juventude, em um

modo de vida e com ideias que incomodavam a sociedade. Nesse sentido, os jovens o admiravam, o seguiam, ouviam-no e o respeitavam.

Sócrates, através do diálogo, queria levar os outros a filosofar e “conhecer a si mesmo”. Para tanto, entendia que era preciso ensinar as pessoas a pensar, a refletir sobre os conceitos e as ideias que antes se usavam, perceber a própria ignorância (“sei que nada sei”) a fim de refletir e compreender erros e equívocos, nos quais a razão pudesse, enfim, iluminar a alma. Ao ensinar, através do diálogo, Sócrates não assumia a posição de um professor tradicional, mas almejava, também, aprender com seu interlocutor.

Através da maiêutica (trabalho de fazer nascer), buscava não ensinar mas extrair das pessoas o que já tinham dentro de si, mas que ignoravam. Sócrates entendia que o verdadeiro conhecimento tem de vir de dentro, o que revela o real discernimento. Nesse sentido, ressalta Araújo (2020, p. 22):

Sócrates parte, portanto, da introspecção, quer dizer, descobrir quem somos. Não somos corpo, pois o corpo obedece aos comandos internos; é como se todos tivéssemos um olho interior para ver o que há de divino dentro de si, a sua sabedoria. Aquele que crê saber nada sabe, pois acha que já conhece tudo. Aquele que diz nada saber é realmente sábio, pois não crê saber o que ainda ignora. Ou seja, não se trata de um jogo de palavras, e sim de um ponto de partida: para chegar à sabedoria, é preciso reconhecer a ignorância, livrar o espírito dos erros e prosseguir no caminho da verdade.

Outra lição deixada foi o método socrático e o uso da ironia: o filósofo convidava o interlocutor ao debate e, se aceito, passava à fase da indagação, ouvindo atentamente a opinião. O ato de fingir não saber nada forçava as pessoas a usarem a razão, era no momento da ironia que Sócrates derrubava as teses apresentadas. Nesse sentido, sabia, também, que no fundo, o que sabia era muito pouco, o que o motivava sempre a chegar ao verdadeiro conhecimento, em uma verdadeira lição de humildade - “ninguém possui toda a verdade” e prosseguir perseguindo-a - “é preciso amar buscar a verdade, mas, nunca, defendê-la”.

Essa ciência da virtude requer esforço, estudo, dedicação, aprendizado e prática. A justiça é a virtude por excelência. Quem comete injustiça, comete o maior dos males; inclusive, é pior cometer injustiça contra os outros do que sofrer injustiça. Por isso mesmo, Sócrates aceitou a condenação à morte com tranquilidade. Em seu julgamento, acusado de impiedade, Sócrates não se

reconhece no lugar que o colocaram, pois sabia quem verdadeiramente era: coloca-se no plano da verdade e não no da retórica. Ainda deixa a lição de coerência pelo fato de que, embora Atenas tenha sido injusta em seu julgamento, opta pela legalidade e se submete a ela.

A fase pré-Socrática na filosofia tinha, portanto, a natureza como tema central. A importância desse filósofo está no deslocamento do pensamento voltando-se para o homem, sua vida e seus valores: a busca pelo conhecimento da virtude, a distinção entre o bem e o mal, o saber dominar os próprios impulsos, o conhecer a si mesmo.

3.1.1.2 Platão e a Teoria das Ideias

Platão (Atenas - 427-347 a.C.), discípulo de Sócrates, foi um dos mais importantes e reconhecidos filósofos do período clássico. Sua obra forma um sistema rico de conceitos filosóficos, em boa parte, direcionado pela atividade filosófica de seu mestre, cujos escritos sob a forma de diálogos entre Sócrates e seus alunos, um dos quais era o próprio Platão, expunham não só os ensinamentos socráticos, mas suas próprias convicções sobre filosofia.

Em uma célebre passagem de “A República”, Platão expõe sua teoria do conhecimento (epistemologia) e sua teoria da realidade (sua ontologia) sob forma alegórica (HOTTOIS, 2008).

Na chamada “Alegoria da Caverna”, existem pessoas acorrentadas no fundo da caverna desde sempre olhando apenas sombras, e as considerando reais. Elas, projetadas sobre a parede rupestre, eram reflexos de pessoas e coisas pertencentes ao mundo exterior da caverna, que constituíam, para os prisioneiros, a única realidade. Tais sombras projetadas faziam com que os prisioneiros se sentissem seguros, como se elas fossem, de fato, reais. Mas, o real é o que está fora da caverna. Um desses prisioneiros consegue escapar. De início, ele fica enceguecido pela luz, mas, depois, consegue perceber que o real, o verdadeiro, é o que se encontra no exterior da caverna. Por fim, ele será capaz de apreciar o próprio sol, fonte de toda a visibilidade. Todavia, ao regressar para dentro da caverna, ele é como cego: seu comportamento e suas intenções são motivo de zombaria por seus antigos companheiros que pensam que ele ficou louco, muito embora se esforce para ensinar a verdade.

No julgamento de Araújo (2020, p. 41):

para sair da caverna, é preciso um guia, o sábio filósofo, aquele que saiu da escuridão e pode contemplar a Ideia do Bem. Apenas aos poucos e com dificuldade as pessoas comuns poderão contemplar as ideias. Essa ascensão das sombras à luz é que conduz à saída da ignorância e da simples opinião que se atém ao que é múltiplo e variável, aos aspectos exteriores. É preciso ir em direção à luz que, a princípio, pode até cegar, mas aos poucos conduz a alma até o alto.

Hottos (2008, p. 20) explica que a alegoria da caverna compreende uma teoria do conhecimento que distingue duas formas de saber: as aparências efêmeras, superficiais, subjetivas (saber sensível) do saber inteligível e espiritual, tendo como objeto a essência real, universal e imutável, a episteme, o verdadeiro saber (ciência).

Resta evidente em sua obra “A República”, a ênfase dada por Platão na imprescindibilidade de sair do mundo sensível e ir para o mundo inteligível. O mundo sensível, marcado pela sombra, pela ilusão, por conjecturas aprisiona a alma. A passagem para o mundo inteligível, marcado pela dialética, pelo conhecimento matemático, pelas ideias, pela ciência, conduz ao bem, à liberdade da alma, atingindo a verdadeira essência.

Platão também se destacou por tratar de assuntos sociais e políticos, visto como um teórico revolucionário. Essa característica também é perceptível em sua obra “*A República*”, na qual descreve um Estado-modelo, dirigido por filósofos. No contexto temporal em que vivia, Platão estava inconformado com a política ateniense e a possibilidade de participação dada às pessoas detentoras de retórica e que não tinham compromisso com a cidade e com a verdade. Acreditava que o filósofo seria um grande mediador que poderia levar a sociedade para um bem comum e verdadeiro, já que não seria corruptível e enganado pelas ilusões do poder.

Nesse modelo utópico, Platão imagina um Estado constituído como o ser humano: assim como no organismo humano existe uma inteligência diretora, uma energia volitiva e uma parte destinada à vida material, os mesmos elementos se encontram no organismo social. A razão (inteligência) pertenceria à cabeça e seria representada pela classe dos sábios e magistrados; a coragem, isto é, a energia volitiva pertence ao peito (coração e força) e seria exercida pelos guerreiros e o ônus da produção caberia a uma terceira classe,

pertencente ao “baixo-ventre”, exercida por artesãos, artistas e lavradores. Seja qual for a posição exercida, o cidadão a deve ao Estado e assim como um indivíduo saudável e harmônico, um Estado justo se caracteriza pelo fato de cada um conhecer o seu lugar no todo.

3.1.1.3 Aristóteles: um cientista-filósofo

Aristóteles (384-322 a.C.), natural de Estagira, na Macedônia (parte ao norte da Antiga Grécia), filho de um médico de renome, veio para a Academia de Platão, em Atenas, aos 18 anos, em busca de estudos, principalmente, na área de Filosofia, imprescindível à época para o exercício da cidadania.

Ainda que tenha sido discípulo de Platão durante vinte anos, Aristóteles não concordava com a Teoria das Ideias, indo além das contribuições deixadas pelo seu mestre.

Para Aristóteles, o começo do conhecimento está ligado ao mundo material, não sendo, portanto, um mundo desprezível, de sombras e de ilusão, como propunha Platão e a necessidade de emergir do mundo dos sentidos para o mundo das ideias. Segundo Ghirardelli Júnior (2010. p. 47):

Platão, o cisne, foi um filósofo preocupado com “as alturas” – o mundo das Formas. Aristóteles, o homem que veio de Estagira e que teve a sua escola chamada de peripatética, por filosofar pelo perípato (“caminhos dos jardins do Liceu”), foi um filósofo preocupado com os elementos do mundo. Platão fez questão de colocar a geometria como base para a dialética e, portanto, para a filosofia. Aristóteles viu na biologia e na atenção para com as peculiaridades das coisas do ambiente a melhor capacidade para a filosofia. Não à toa, portanto, alguns filósofos modernos olharam para eles a partir de seus próprios cânones, e imputaram ao primeiro um estilo racionalista e, ao segundo, um estilo empirista.

Segundo o mesmo autor, Aristóteles não foi apenas o último grande filósofo grego, mas, também, um grande biólogo europeu, voltando-se para a natureza, para o cosmos e as causas e razões fundamentais da existência e permanência de todo e cada ser. Assim, Aristóteles pensava no Universo como um todo ordenado.

A concepção de que não se pode separar a aparência da essência, que estão juntas em um só conjunto (opondo-se à Teoria das Ideias de Platão),

reflete-se na escola fundada por Aristóteles, o Liceu. Buscava-se, ali, valorizar o mundo material, trabalhando a lógica, a retórica com compromisso com a verdade, a compreensão dos fenômenos naturais através da física e da astronomia (GHIRALDELLI, 2010).

A importância de Aristóteles para a Europa e o mundo ocidental consiste no fato de ter fundado e ordenado várias ciências: Anatomia, Fisiologia, Física, Política, História, Moral, Psicologia, Lógica, História da Filosofia, Estética e Metafísica Ordenada (RIBEIRO JÚNIOR, 2001).

Aristóteles foi, portanto, o pai da Lógica: ensinou a todos os que vieram depois dele a pensar com clareza. Foi o fundador da Biologia: ensinou ao mundo como observar e classificar corretamente os seres vivos. Foi o organizador da Psicologia: mostrou à humanidade como estudar a alma cientificamente. Foi o mestre da Moral: demonstrou como é possível amar e odiar racionalmente. Foi professor de Política: ensinou os governantes a governar com justiça. E deu origem à Retórica: foi o primeiro a demonstrar a arte de escrever com eficiência.

Para a cultura ocidental, é inegável o fato do presente filósofo ter criado uma linguagem técnica utilizada até hoje nas pesquisas científicas, organizando e demonstrando que as coisas da natureza pertencem a diferentes grupos e subgrupos (GHIRLADELLI, 2010).

Aristóteles, extremamente meticuloso, foi um organizador, que queria sistematizar os conceitos dos homens, “colocando as coisas em gavetas diferentes”, “mostrando que todas as coisas na natureza pertencem a diferentes grupos e subgrupos” (GAARDER, 1996).

Em sua obra intitulada *Ética a Nicômaco*, Aristóteles questiona o que o homem deve fazer para viver uma vida boa. Sublinha que a finalidade precípua da vida é a busca da felicidade e, que, para ir ao seu encontro, deve desenvolver e utilizar todas as suas capacidades e possibilidades. O filósofo acreditava que existiam três formas de felicidade: uma, marcada por uma vida de prazer e satisfação; a segunda, em uma vida como cidadão livre e, a terceira, como pesquisador e filósofo.

No que concerne às virtudes, em “*Ética a Nicômaco*” (2020, p. 29) Aristóteles ainda ressalta a importância de um “meio-termo de ouro”, o que chama também de mediania:

O mesmo acontece com a temperança, a coragem e as outras virtudes, pois o homem que a tudo teme e de tudo foge, não fazendo frente a nada, torna-se um covarde, e o homem que não teme absolutamente nada, mas vai ao encontro de todos os perigos, torna-se temerário; e, analogamente, o que se entrega a todos os prazeres e não se abstém de nenhum torna-se intemperante, enquanto o que evita todos os prazeres, como fazem os rústicos, se torna de certo modo insensível. A temperança e a coragem, pois, são destruídas pelo excesso e pela falta, e preservadas pela mediania. Mas não só as causas e fontes de sua geração e crescimento são as mesmas que a de seu perecimento, como também é a mesma esfera de sua atualização. Isto também é verdadeiro das coisas mais evidentes aos sentidos, como a força, por exemplo: ela é produzida pela ingestão de grande quantidade de alimento e por um exercício intenso, e quem mais está em condições de fazer isso é o homem forte. O mesmo ocorre com as virtudes: tornamo-nos temperantes abstendo-nos de prazeres, e é depois de nos tornarmos tais que somos mais capazes dessa abstenção. E igualmente no que toca à coragem, pois é habituando-nos a desprezar e arrostar coisas terríveis que nos tornamos bravos, e depois de nos tornarmos tais, somos mais capazes de lhes fazer frente.

Aristóteles afirma que a busca pela virtude está na sabedoria prática de uma vida prudente e equilibrada, guiada pelos bons hábitos, o que depende de uma excelente educação: a mediania significa atingir o justo meio, o equilíbrio, evitar tanto a falta quanto o excesso.

Assim é que a virtude da temperança ou moderação evita que a pessoa busque o prazer imediato (falta de temperança); já o excesso de temperança torna a pessoa insensível. As condições para uma escolha sábia e para um bom uso desses sentimentos da vida, e para que eles não impeçam a prática da virtude são: saber o que se faz e ter consciência de seus atos, um caráter firme para escolher bem e uma disposição guiada pela sabedoria prática. Nas ações más, como inveja, roubo e assassinato, não há meio-termo (ARAÚJO, 2020).

Aristóteles deixa uma indelével marca para a evolução do conhecimento, face às reflexões sobre o ser, o conhecer, o cosmo, a poética, a lógica, e seu método de raciocinar e indagar por meio da definição do que cada coisa é em sua essência, demonstrando as causas que regem todos os seres.

3.1.1.4 A filosofia helenística e o estoicismo pela busca e o alcance da sabedoria

Aristóteles morreu em 322 a.C. e, nesse período, Atenas acabou perdendo sua posição hegemônica face às grandes transformações políticas em decorrência, sobretudo, das conquistas de Alexandre Magno (356-323 a.C), que tinha sido discípulo do filósofo na juventude, na Macedônia.

O período helenístico foi caracterizado pelo domínio do Império Macedônico sobre os gregos, primeiro com Felipe II e, após sua morte, com seu filho, Alexandre, o Grande. Alexandre Magno era rei da Macedônia e foi quem conseguiu a derradeira e decisiva vitória sobre os persas. Com suas muitas campanhas bélicas, uniu o Egito e todo o oriente, até a Índia, à civilização grega. Surge uma nova era na comunidade internacional, na qual cultura e língua gregas desempenhavam papel preponderante, em um período que durou cerca de 300 anos, frequentemente chamado de helenismo, notadamente marcado pelo desaparecimento das fronteiras entre diferentes países, culturas e concepções religiosas, filosóficas e científicas (GAARDER, 1995).

A filosofia helenística é caracterizada pela busca e alcance da sabedoria. Merece a atenção a escola estoica, fundada em 300 a.C. por Zenão de Cítio, um pensador que se estabeleceu em Atenas, cuja linha de pensamento era a de que o sábio deve viver de acordo com a natureza e em comunhão consigo mesmo:

O estoicismo concebe a filosofia em três partes principais: a física (o estudo da realidade), a lógica (o estudo do pensamento e do modo como aprendemos a realidade) e a ética (a reflexão sobre o comportamento humano), cuja relação se aplica por meio da metáfora da árvore, na qual a física é a raiz; a lógica, o tronco e a ética os frutos. A parte mais importante seria a ética, já que se refere aos frutos que podemos colher da árvore da sabedoria. No entanto, esses frutos não existiriam sem a raiz e o tronco dessa árvore. Essa ideia está ligada à relação que o estoicismo estabelece entre a física e a ética, bem como à convicção de que o homem é um microcosmo, ou seja, um pequeno universo dentro do todo, o macrocosmo. Logo, para os estoicos, somos todos parte do Cosmo, e cabe a nós entender qual papel nos é devido, ou seja, precisamos encontrar o nosso modo adequado de agir. E quanto mais ciente o homem estiver a respeito do que deve fazer de acordo com essa estrutura cósmica, melhores serão suas ações (AURÉLIO et al, 2022, p.18).

Uma das figuras expressivas no Estoicismo, Lúcio Aneu Sêneca, atuando na época tirânica de Domiciano e Nero, acabou por traduzir a filosofia com função de terapia para as mentes perturbadas do povo romano pelo receio da própria sobrevivência. Nesse cenário, Sêneca defende a necessidade de haver uma harmonia entre a ação do ser racional e a natureza:

“Pobreza colocada em conformidade com a lei da natureza, é grande riqueza”. Você sabe quais os limites que a lei da natureza ordena para nós? Apenas evitar a fome, a sede e o frio. A fim de banir a fome e a sede, não é necessário para você cortejar às portas dos ricos ou submeter-se ao olhar severo ou à bondade que humilha; nem é necessário para você percorrer os mares ou ir à guerra; as necessidades da natureza são facilmente fornecidas e estão sempre à mão. São supérfluas as coisas pelas quais os homens labutam, as coisas supérfluas que desgastam nossas togas a farrapos, que nos obrigam a envelhecer no acampamento militar, que nos levam às costas estrangeiras. O que é suficiente está pronto e ao alcance das nossas mãos. Aquele que fez um justo pacto com a pobreza é rico. (SENECA, 2021, p. 23)

Para Sêneca, as paixões devem estar submissas à razão:

A estupidez é vil, abjeta, má, servil e exposta a muitas das paixões mais cruéis. Essas paixões, que são severas capatazes, às vezes governam em turnos e às vezes juntas, porém podem ser banidas de você pela sabedoria, que é a única liberdade real. Há apenas um caminho que leva para lá e é um caminho reto: você não se extraviará. Prossiga com passo firme e se você tiver todas as coisas sob seu controle, coloque-se sob o controle da razão, se a razão se tornar sua governante, você se tornará governador de muitos. Você aprenderá com ela o que deve empreender e como deve ser feito, assim não será surpreendido pelos acontecimentos. (SENECA, 2021, p. 146.)

Acrescenta, ainda, que qualquer excesso é contrário à natureza e que a moderação caracteriza o equilíbrio que classifica o homem como verdadeiro sábio:

As riquezas têm impedido muitos homens de alcançarem a sabedoria, a pobreza é desembaraçada e livre de cuidados. Quando a trombeta soa, o homem pobre sabe que não está sendo atacado, quando há um grito de “fogo”, ele só procura uma maneira de escapar e não se pergunta o que pode salvar; se o homem pobre deve ir para o mar, o porto não ressoa, nem os cais são abalados com o séquito de um indivíduo. Nenhuma multidão de escravos envolve o homem pobre, escravos para cujas bocas o mestre deve cobiçar as plantações férteis de seus vizinhos. 4. É fácil preencher poucos estômagos, quando eles são bem treinados e anseiam nada mais, a não ser serem preenchidos. A fome custa pouco. O escrúpulo custa muito. A pobreza está satisfeita com o preenchimento de necessidades urgentes. Por que, então, você deve rejeitar a Filosofia como uma amiga? 5. Mesmo o homem rico segue seu caminho quando é sensato. Se você deseja ter tempo livre para sua mente, seja um pobre homem ou se assemelhe a um pobre homem. (SENECA, 2021, p. 69-70)

Mudanças significativas ocorrem a partir do ano de 50 a.C, aproximadamente, quando Roma passou a assumir o predomínio militar. A então nova grande potência militante romana foi conquistando todos os reinos helênicos (Macedônia, Síria, Egito), e a cultura romana, bem como a língua latina, passaram a predominar da Espanha, no ocidente, até o extremo oriente da Ásia. É nesse período romano que surge a instituição Igreja Católica (HOTTOIS, 2008).

3.1.2 Idade Média e seu valor cultural

3.1.2.1 Santo Agostinho e a filosofia cristã

O nascimento do cristianismo influencia as produções filosóficas mais conhecidas da Europa Medieval. O cristianismo espalhou-se rapidamente, apesar das perseguições, tornando-se a única religião oficial do Império Romano, até o século IV d.C. Durante a Idade Média, a Igreja Católica foi a principal instituição política e social responsável pelos padrões de conduta e pensamento.

A religião católica se estrutura no plano teológico de modo durável graças à influência de santo Agostinho (354-430), cuja vida perdurou na transição do final da Antiguidade, que termina com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 e os primórdios da Idade Média, cujas obras serão determinantes para o pensamento medieval.

Santo Agostinho nasceu no norte da África, em Tagaste, onde se situa, atualmente, a Argélia e fez seus estudos iniciais em Cartago. Passou os últimos anos de sua vida como bispo de Hipona, mas não foi cristão durante toda a vida.

Na busca pela sabedoria e pela verdade, Agostinho pesquisou várias tendências filosóficas e religiosas e, durante algum tempo, ele foi maniqueu. Tal doutrina filosófica-religiosa dividia o mundo entre o bem e o mal. Os maniqueístas pregavam a doutrina de dois princípios, o do bem e o do mal, luzes e trevas, espírito e matéria. Quando se converteu à fé cristã se deteve sobre a questão central de uma filosofia cristã.

A síntese entre o cristianismo original e o idealismo antigo, criado por santo Agostinho se imporá ao pensamento teológico-filosófico por oitocentos anos, durante toda a era medieval na Europa ocidental, afligida por lutas que desembocarão no esboço dos Estados modernos. (HOTTOIS, p. 40, 2008).

O cristianismo, por ser considerado religião, não é, portanto, filosofia, mas há uma filosofia cristã que nasceu com o movimento conhecido como patrística. A Filosofia Cristã resultou da conciliação entre a razão, que pergunta pelo sentido da vida e do mundo, e a fé, que responde que esse sentido vem do encontro místico com Deus. A busca pela felicidade e pela causa de todos os seres é Deus (ARAÚJO, p. 71, 2020).

Diferentemente dos filósofos gregos, que pensavam o homem como parte do cosmo e da comunidade (a *polis*), Agostinho, influenciado pelo pensamento de Platão, acreditava que a confiança na razão era elementar, mas não se sustentava exclusivamente nela: era necessário suplantar o saber sensível, grosseiro e enganador ao saber inteligível das ideias, aqui pensadas e desejadas por um Deus. Para o filósofo, religião e filosofia devem se complementar e não se opor: a crença não é oposta à razão, mas a precede. A razão também complementa a fé, estabelecendo, portanto, inédito acordo entre razão e fé no pensamento humano (HOTTOIS, 2008).

Para Santo Agostinho, faltou fé para que Platão pudesse transpor o seu pensamento, ir além e, assim, transcender. Ponderava sobre a importância de se questionar a si mesmo, de se examinar as próprias experiências com a busca da verdade que está, de fato, em Deus: toda a forma de conhecimento que não tenha como sentido último Deus perde o seu valor.

Em “Confissões”, o filósofo narra sua autobiografia, tendo como objetivo mostrar como a providência atuou em sua vida para convertê-lo. Agostinho deixa claro que não critica a razão, mas o seu uso deve ter o propósito último de chegar a Deus. Toda a forma de conhecimento que não tem como sentido último Deus, perde o seu valor:

Senhor, Deus da verdade, acaso te agradará quem conhecer essas coisas? Infeliz do homem que, conhecendo-a todas, te ignora ti; mas feliz de quem te conhece, embora as ignore! Quanto ao que conhece a ti e a elas, este não é mais bem-aventurado por causa de seu saber, mas só é feliz por ti, se, conhecendo-te, te glorifica como Deus, e te dá graças, e não se desvanece em seus pensamentos. É melhor

aquele que reconhece estar na posse de uma árvore e te dá graças por sua utilidade, embora ignore quantos côvados tem de altura e de largura, que o que a mede, e conta todos os seus ramos, mas não a possui, nem conhece, nem ama a seu Criador. Assim o homem fiel, a quem pertencem todas as riquezas do mundo, e que, nada possuindo, possui tudo, por estar unido a ti, a quem servem todas as coisas – embora desconheça até o curso das estrelas da Ursa – e seria insensatez duvidar – é certamente melhor do que o que mede os céus, conta as estrelas e pesa os elementos, mas despreza a ti, que dispuseste todas as coisas em número, peso e medida. (AGOSTINHO, Confissões, Capítulo IV, Ciência e Ignorância, 2020)

Santo Agostinho também ressalta o grande erro em amar as pessoas e as coisas do mundo como se imortais fossem. É preciso buscar o amor Ágape - em nome de Deus: não amar o mundo pelo mundo, mas por Deus; não amar a criatura de Deus, mas o criador:

Bem-aventurado o que te ama, Senhor, e ama ao amigo em ti, e ao inimigo por amor a ti; só não perde o amigo quem tem a todos por amigos naquele que nunca se perde. E quem é este, senão nosso Deus, o Deus que fez o céu e a terra, e os enche, porque, enchendo-os, os criou? Ninguém, Senhor, te perde senão o que te abandona. Mas, quem te deixa, para onde vai, ou para onde foge, senão de ti benévolo para ti irado? Onde não achará tua lei para seu castigo? Porque tua lei é a verdade, e a verdade és tu mesmo (AGOSTINHO, Confissões, Capítulo IX, O amigo de Deus, 2020).

Santo Agostinho contribuiu, nesse sentido, com obras em duas áreas, a da Teologia e a da Filosofia, sendo, portanto, o primeiro grande filósofo cristão a debruçar-se sobre o conciliar das ideias de razão e de fé, um problema central da filosofia medieval.

3.1.2.2 São Tomás de Aquino e a prova da existência de Deus

São Tomás de Aquino (1225-1274) é considerado o maior e mais importante filósofo e teólogo da Alta Idade Média. É lembrado por realizar uma síntese entre o pensamento antigo, com ênfase em Aristóteles, e os dogmas e doutrinas da fé cristã católica.

As ideias de São Tomás de Aquino vêm concomitantemente com o caos do ressurgimento das cidades e do comércio por toda a Europa: há um inegável aumento dos contatos comerciais e trocas culturais entre a Europa e o Oriente, através do mar Mediterrâneo; o florescimento das cidades e o

dinamismo que a cultura passou a adquirir, por conta do surgimento e multiplicação das Universidades.

Há, nesse período, uma valorização da cultura e do ensino, com uma busca pelo conhecimento de questões metafísicas e das ciências naturais - a Escolástica. Os teóricos pertencentes a essa linha de pensamento querem provar que Deus existe, de forma racional, ou seja, que a ideia de Deus não pode se refletir somente em uma perspectiva de fé. Nesse sentido, São Tomás de Aquino defendia a possibilidade de conciliar a filosofia ou a razão e a fé cristã.

Em sua obra "*Suma Teológica*", São Tomás afirma que a existência de Deus pode ser provada por cinco vias: Argumento do Movimento, Causa Eficiente, Argumento Cosmológico, Argumento dos Graus Existentes e Argumento Teológico, do qual se depreende que as provas da existência de Deus não estão em um mundo superior, mas, aqui, ao nosso redor:

A primeira e mais manifesta é a procedente do movimento; pois, é certo e verificado pelos sentidos, que alguns seres são movidos neste mundo. Ora, todo o movido por outro o é. Porque nada é movido senão enquanto potencial, relativamente àquilo a que é movido, e um ser move enquanto em ato. Pois mover não é senão levar alguma coisa da potência ao ato; assim, o cáldo atual, como o fogo, torna a madeira, cáldo potencial, em cáldo atual e dessa maneira, a move e altera. Ora, não é possível uma coisa estar em ato e potência, no mesmo ponto de vista, mas só em pontos de vista diversos; pois, o cáldo atual não pode ser simultaneamente cáldo potencial, mas, é frio em potência. Logo, é impossível uma coisa ser motora e movida ou mover-se a si própria, no mesmo ponto de vista e do mesmo modo, pois, tudo o que é movido há-de sê-lo por outro. Se, portanto, o motor também se move, é necessário seja movido por outro, e este por outro. Ora, não se pode assim proceder até ao infinito, porque não haveria nenhum primeiro motor e, por consequência, outro qualquer; pois, os motores segundos não movem, senão movidos pelo primeiro, como não move o báculo sem ser movido pela mão. Logo, é necessário chegar a um primeiro motor, de nenhum outro movido, ao qual todos dão o nome de Deus (AGOSTINHO, 2018, p. 10).

Essas provas são construídas pela razão natural. A partir do momento em que, pela fé, se estabelece Deus como criador do mundo, pelo raciocínio e pela argumentação filosófica, é possível provar essa verdade de fé. São Tomás partiu do próprio mundo e das criaturas, sua contingência, os graus de perfeição e sua finalidade para provar a existência de Deus.

Através de uma fé mais raciocinada, colocando a razão para desmistificar a fé, São Tomás de Aquino teve um papel fundamental para poder

argumentar com os hereges e fortalecer o pensamento filosófico cristão por séculos. É contra a concepção do “tomismo” que a ciência moderna terá de se impor (GILBERT HOTTOIS, 2008, pág. 47).

3.1.3 O pensamento moderno: noções que rompem com a tradição

3.1.3.1 A revolução copérnica, o contraponto ao cosmo medieval e a autonomia científica de Galileu Galilei

A ideia do cosmo medieval, notadamente influenciada pela filosofia de Aristóteles, pelo tomismo - subordinada aos dogmas cristãos e pela concepção do astrônomo greco-egípcio Ptolomeu (séc. II d.C.) sobre o geocentrismo, no qual, o universo seria uma totalidade finita no tempo (início com a criação de Deus e o término com o fim dos tempos e do mundo) e no espaço (universo fechado) começa a se desarticular a partir do século XIV (HOTTOIS, 2008).

Após alguns anos da morte de São Tomás de Aquino, a unidade cristã começa a apresentar rachaduras, com perceptível aumento de autonomia da filosofia, da ciência e da teologia cristã, abrindo caminho para transformações que ocorreriam nos séculos XV e XVI: o Renascimento e a Reforma. (GAARDER, 1995)

A proeminência comercial na Europa, que levou ao desenvolvimento de centros urbanos, ao enriquecimento trazido pelas atividades mercantis e financeiras e a troca de conhecimento que se fazia circular pelas cidades redundou em habitantes que começaram a buscar liberdade de pensamento e uma mudança de mentalidade do homem medieval, mais autônomo dos senhores feudais e da Igreja.

O uso do pensamento matemático e científico para explicar a natureza, estudos sobre a anatomia, a invenção da imprensa e o contato com povos de outros continentes são alguns dos avanços percebidos, trazendo mais conhecimentos e impulsionando os experimentos.

O Renascimento é marcado pelo apogeu cultural que se iniciou no fim do século XVI, iniciando-se no norte da Itália e se expandindo, a seguir, para a Europa, através do resgate do antropocentrismo e da razão, da cultura e da

estética greco-romana, fundamentais para o desenvolvimento de novas práticas epistemológicas durante tal fase.

Em 1543, é publicado o *De Revolutionibus Orbium Coelestium* (Das Revoluções das Esferas Celestes), do astrônomo polonês Nicolau Copérnico (1473-1543), contrapondo-se à concepção aristotélica-medieval do universo, apontando para o fim do geocentrismo, colocando a Terra em movimento e a retirando do centro e rompendo com a evidência sensível e o senso comum, opondo-se à experiência de cada dia.

Mas, é Galileu Galilei (1564- 1642) o estudioso apontado como o maior nome da ciência do seu tempo e fundador de uma epistemologia marcante até os tempos presentes, ao definir com clareza a distinção necessária entre filosofia, teologia e ciência.

Notadamente conhecido como “Mensageiro das Estrelas”, Galileu buscava incessantemente explicações científicas sobre o mundo. Estudou medicina, filosofia, matemática e astronomia, tornando-se professor na Universidade de Pádua.

Sua obra intitulada *Sidereus Nuncius* (Mensagem Sideral) defendia a tese heliocêntrica de Nicolau Copérnico, contrapondo-se à teoria de Ptolomeu, que afirmava que todos os corpos celestes giravam em torno da Terra.

Galileu Galilei se destacou no mundo das ciências por afirmar que o objeto de estudo da filosofia são as verdades ontológicas, isto é, as essências das coisas; da religião, são as verdades religiosas e das ciências são as verdades naturais, ou seja, as relações que ligam os fenômenos entre eles (MONDIN, p. 58).

Segundo Galileu, o instrumento da ciência é a experiência, não o raciocínio, a lógica ou a dialética. Para isso, propõe um método que se costuma chamar de “método indutivo-dedutivo”: análise da experiência, hipótese, confirmação da hipótese mediante fenômenos provocados artificialmente e dedução de novas leis da lei estabelecida (MONDIN, 1982, p. 59).

3.1.3.2 Francis Bacon e o método da ciência

Francis Bacon (1561-1626) é considerado o pai do empirismo moderno, ao tentar reconfigurar a ciência através de seu método empírico-indutivo: o critério da verdade é a experiência.

A palavra empirismo é originária do grego *empeiria*, que significa experiência. O método da ciência de Bacon é apresentado em sua obra *Novum Organum*, no qual, enfatiza a eficiência da indução como método de descoberta, em uma crítica à lógica Aristotélica, opondo-se ao ideal dedutivista e noções falsas que dificultam a apreensão da realidade, aos quais denomina de "ídolos" (ARANHA e MARTINS, 2003).

Na concepção de Francis Bacon, a ciência precisa ser mais lógica e objetiva e evitar considerações metafísicas que considerem abstrações que possam levar a um pensamento que pouco se aproxima da verdade.

Segundo Mondin (1982, p. 56), referindo-se a Francis Bacon, para que o método indutivo funcione, é essencial que a mente do pesquisador não esteja contaminada de erros e preconceitos: ela precisa estar reduzida a uma tábula rasa, sem a presença de preconceitos que Bacon preferiu denominar como ídolos, reunidos em quatro grupos: ídolos da tribo, ídolos da caverna, ídolos do mercado e ídolos do teatro:

Os ídolos da tribo estão fundados na própria natureza humana, na própria tribo ou espécie humana. É falsa a asserção de que os sentidos do homem são a medida das coisas. Muito ao contrário, todas as percepções, tanto dos sentidos como da mente, guardam analogia com a natureza humana e não com o universo. O intelecto humano é semelhante a um espelho que reflete desigualmente os raios das coisas e, dessa forma, as distorce e corrompe.

Os ídolos da caverna são os dos homens enquanto indivíduos. Pois, cada um — além das aberrações próprias da natureza humana em geral — tem uma caverna ou uma cova que intercepta e corrompe a luz da natureza: seja devido à natureza própria e singular de cada um; seja devido à educação ou conversação com os outros; seja pela leitura dos livros ou pela autoridade daqueles que se respeitam e admiram; seja pela diferença de impressões, segundo ocorram em ânimo preocupado e predisposto ou em ânimo equânime e tranquilo; de tal forma que o espírito humano — tal como se acha disposto em cada um — é coisa vária, sujeita a múltiplas perturbações, e até certo ponto sujeita ao acaso.

Há também os ídolos provenientes, de certa forma, do intercurso e da associação recíproca dos indivíduos do gênero humano entre si, a que chamamos de *ídolos do foro* devido ao comércio e consórcio entre os homens. Com efeito, os homens se associam graças ao discurso, e as palavras são cunhadas pelo vulgo. E as palavras,

impostas de maneira imprópria e inepta, bloqueiam espantosamente o intelecto. Nem as definições, nem as explicações com que os homens doutos se munem e se defendem, em certos domínios, restituem as coisas ao seu lugar. Ao contrário, as palavras forçam o intelecto e o perturbam por completo. E os homens são, assim, arrastados a inúmeras e inúteis controvérsias e fantasias.

Há, por fim, ídolos que imigraram para o espírito dos homens por meio das diversas doutrinas filosóficas e também pelas regras viciosas da demonstração. São os *ídolos do teatro*: por parecer que as filosofias adotadas ou inventadas são outras tantas fábulas, produzidas e representadas, que figuram mundos fictícios e teatrais. Não nos referimos apenas às que ora existem ou às filosofias e seitas dos antigos. Inúmeras fábulas do mesmo teor se podem reunir e compor, por que as causas dos erros mais diversos são quase sempre as mesmas. Ademais, não pensamos apenas nos sistemas filosóficos, na universalidade, mas também nos numerosos princípios e axiomas das ciências que entraram em vigor, mercê da tradição, da credulidade e da negligência. Contudo, falaremos de forma mais ampla e precisa de cada gênero de ídolo, para que o intelecto humano esteja acautelado (BACON, *Novum Organum*, p.213).

O cientista filósofo também ressalta que a observação e o estudo da natureza não devem ter como finalidade a sua contemplação, mas sua utilidade para o homem e o progresso da civilização: a verdade de um pensamento coincide com sua utilidade prática e sua contribuição para o bem-estar da humanidade (MONDIN, 1982).

Ao questionar, de forma sistemática, o problema do método a ser implementado nas ciências experimentais, Francis Bacon apresenta relevante papel para a história do pensamento, insistindo na necessidade da experiência e da investigação segundo métodos precisos, onde “saber é poder”, através da aplicação prática do conhecimento.

3.1.3.3 René Descartes e a transformação da dúvida em método

René Descartes (1596-1650), filósofo e matemático francês, apesar de ter recebido uma educação de base tradicional, voltada para a Escolástica, acaba rompendo com essa linha de pensamento e com a filosofia aristotélica.

Nasceu em um contexto no qual o pensamento estava se modificando, através da efervescência do pensamento moderno que se opunha à filosofia escolástica e seus preceitos de Teocentrismo, em meio a uma revolução científica que contestava o sistema cosmológico, através do Heliocentrismo, e da observação e das ciências naturais.

Descartes, nascido de família abastada, teve a oportunidade de estudar no colégio de *Lá Flèche* com excelentes professores, Humanidades, Filosofia e as Matemáticas. Mais tarde, estudou, além disso, Direito e um pouco de Medicina na Universidade de Poitiers.

Apesar de demonstrar interesse nas diversas disciplinas, uma vez terminados os estudos, desistiu completamente de procurar a ciência nos livros e se pôs a viajar para observar o mundo, com a esperança de, finalmente, descobrir a verdade, na concepção de que para entender o mundo é preciso ir para o mundo. Tendo observado tanta diversidade e contradições entre os costumes dos homens como já encontrara entre as opiniões dos filósofos, Descartes resolveu, finalmente, procurar a verdade unicamente em si mesmo e no seu próprio pensamento (DESCARTES, 2018).

Em suas obras “Discurso do Método” e “Meditações Metafísicas”, Descartes trata do problema do conhecimento ao buscar uma verdade primeira que não possa ser posta em dúvida.

No “Discurso do Método” cria, portanto, as chamadas “quatro regras do método”, nas quais, utiliza-se de virtudes da matemática como caminho para a aquisição de uma ciência universal, através de um método dedutivo:

1º Nunca admitir alguma coisa como verdadeira, sem a conhecer evidentemente como tal; isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção e não aceitar nos seus juízos nada que não se apresentasse tão clara e distintamente ao seu espírito que não houvesse ocasião alguma de a pôr em dúvida.

2º Dividir cada um dos problemas que examinasse em tantas partes quantas as necessárias para melhor os resolver.

3º Conduzir por ordem os seus pensamentos, partindo dos objectos mais simples, para subir pouco a pouco, gradualmente, até ao conhecimento dos mais compostos. Supor também ordem entre os que não se sucedem naturalmente uns aos outros.

4º Fazer por toda a parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que tivesse a certeza de nada omitir (DESCARTES, 2018, p. 39).

Para a construção de seu edifício filosófico, Descartes elege, portanto, a dúvida como o melhor caminho para estabelecer o valor do conhecimento, utilizando-se de método racional, matemático, contrapondo-se aos sentidos, para uma reflexão filosófica segura.

Essa cadeia de dúvidas só se interrompe diante do próprio ser que duvida:

Finalmente, considerando que todos os pensamentos que temos no estado de vigília nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que, neste caso, algum seja verdadeiro, resolvi supor que todas as coisas que até então tinham entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras do que as ilusões dos meus sonhos. Mas, logo a seguir, notei que, enquanto assim queria pensar que tudo era falso, era de todo necessário que eu, que o pensava, fosse alguma coisa julguei que a podia aceitar, sem. E notando que esta verdade: penso; logo, existo, era tão firme e tão certa que todas as extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar julguei que a podia aceitar, sem escrúpulo, para primeiro princípio da filosofia que procurava (DESCARTES, 2018, p. 50).

Desta forma, depreende-se, no percurso realizado por Descartes, uma inquestionável valorização da razão, partindo-se do cogito, da inteligência, onde o Eu pensante é até mais real do que aquilo que percebemos através de nossos sentidos, na qual a primeira certeza de todo e qualquer edifício teórico evidencia-se através do duvidar - pensar - existir, como princípio ordenador e fundante de todo conhecimento. Tal pensamento coaduna-se com o espírito renascentista, através do então antropocentrismo, pavimentando o racionalismo moderno.

3.1.3.4 Baruch Spinoza e a liberdade de pensamento

Baruch Spinoza (1632-1677) nasceu em Amsterdã e cresceu em uma família pertencente à comunidade judaica. Foi educado em uma escola da Sinagoga e, além das Sagradas Escrituras, estudou filosofia, sendo influenciado por pensadores como Bacon e Descartes. Por convencer-se lentamente de que a interpretação da Sagrada Escritura estava errada, acabou sendo excomungado pela comunidade israelita e expulso por heresias praticadas e ensinadas (MONDIN, 1982).

Forte defensor da separação do Estado e da Igreja, da política e da religião, com concepções consideradas nocivas pelos teólogos e religiosos da época, sofreu muitas perseguições, acusado como ateu e herege, sendo deserdado da família, vivendo no ostracismo como polidor de lentes para sobreviver (SPINOZA, 2019).

O tratado principal de Spinoza, redigido em latim e publicado *post mortem* chamado “A Ética demonstrada segundo o método geométrico”,

procura demonstrar a ética de maneira racional, através de um método matemático, com definições, axiomas e proposições dentro da mesma tradição racionalista efervescente a respeito de temas como Deus, Corpo e Mente e os Afetos.

O filósofo parte da concepção de que tudo é uma única substância: aquilo que existe em si, que não tem causa, que não precisa ser explicado por outra coisa externa; que é causa de si próprio; que não tem uma causa anterior; que é infinito e absolutamente livre - Deus ou Natureza (SPINOZA, 2019).

Apresenta, portanto, uma visão contrária à época sobre Deus, ao afirmar que não se trata de um ser transcendente e que está separado deste mundo, mas um ser imanente, absolutamente infinito, com infinidade de atributos, com potência absolutamente infinita em existir (SPINOZA, 2019).

Nesse sentido, o homem está submetido às leis da natureza, que é a totalidade e identifica-se com Deus, prolongando a força transbordante da Natureza criadora e, com esforço permanente para conservar o seu ser e continuar a existir (conatus) (HOTTOIS, 2008).

Spinoza traz uma nova visão sobre o problema enfrentado desde a Grécia Clássica, na busca pelo conhecimento, onde se entendia que a razão deveria dominar as paixões ou as emoções.

Para o filósofo, a razão não está em oposição aos afetos e às paixões: a razão pode transformar os afetos dos indivíduos para que possam manter uma relação genuína, na qual, os afetos provocados por causas internas aumentam a potência de agir (conatus) e aqueles provocados por causas externas (paixões), a diminuem.

Diferentemente dos filósofos anteriores, influenciados por uma herança platônica do mundo inteligível e do mundo sensível, Spinoza não considera as paixões um erro, mas uma forma do homem conhecer a si próprio nas relações.

A filosofia de Spinoza, na qual o indivíduo pode ter acesso a Deus sem a intermediação de religiões e igrejas, preservando a liberdade de pensamento do indivíduo, impondo-se contra os poderes religiosos e políticos pavimentou uma estrada para que, nos séculos seguintes, o pensamento pudesse se concretizar sem romper totalmente com a concepção de Deus.

3.1.3.5 Emmanuel Kant e a revolução do conhecimento e da ética

Emmanuel Kant (1724-1804) nasceu, viveu e morreu em Königsberg, uma cidade da Prússia Oriental (atualmente pertencente à Rússia). Notadamente referenciado por ter sido um estudioso disciplinado, professor universitário rigoroso, com hábitos metódicos, reflete a ideia de que vida e pensamento caminham juntos em meio à cultura, política e religião (ARAÚJO, 2020).

Na busca do verdadeiro valor do conhecimento, Kant coloca a razão em discussão, pretendendo superar a dicotomia entre o racionalismo, defendido por Platão, Descartes, Spinoza e o empirismo teorizado por Aristóteles. O pensador condena os empiristas, que defendiam a concepção de que o conhecimento vem dos sentidos, na qual a única fonte do conhecimento é a experiência, onde a ciência procede por síntese, do mesmo modo, não coaduna com os racionalistas, que defendiam que a fonte do conhecimento era a razão, dotada de ideias inatas da realidade, onde a verdade provém de juízo analítico, explicativo (ARANHA e MARTINS, 2003).

Em sua obra “Crítica da razão pura”, o filósofo alemão procura, portanto, encontrar um conhecimento seguro sobre as coisas do mundo, superando a contradição entre o mundo dos sentidos e o mundo inteligível, defendendo a ideia de que devemos todos os nossos conhecimentos às impressões de sentido, mas nossa razão é dotada de premissas (tempo e espaço) que deixam marcas em nossas experiências, o que abre novos caminhos para a filosofia ocidental.

As ideias de Kant filiam-se ao movimento de concepções humanistas e progressistas que se difundiam pela Europa, o que resta evidente no ensaio “O que é esclarecimento” (1784), segundo o qual o autor afirma:

(...) esclarecimento 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 seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1986).

Kant pertence a um movimento que apresenta uma crítica ao dogmatismo teológico e, inclusive, das ideias inatas herdadas do séc. XVII, aplicadas à ciência fundamental, buscando romper com o racionalismo dogmático sem se contaminar com o empirismo cético. Kant inaugura um modo essencialmente crítico de se praticar a filosofia, denunciando as falsas aparências de uma possível “filosofia” como “ciência da realidade” e suas ambições de saber absoluto (HOTTOIS, 2008).

Mas, os estudos de Kant não se filiam puramente na desconstrução, e sim, no domínio da teoria do conhecimento e da ética.

Sobre a teoria do conhecimento, assim como Copérnico, ao afirmar não ser o sol que gira em torno da Terra, mas sim o contrário. No campo do conhecimento, Kant realizou a revolução copernicana, ao afirmar que o conhecimento não reflete o objeto exterior, mas é o próprio espírito que constrói o objeto do seu saber (ARANHA E MARTINS, 2003).

Kant afirmava, portanto, que toda a tradição filosófica estava equivocada ao colocar o objeto no centro da discussão, na qual, o sujeito fica orbitando em torno deste objeto para conhecê-lo: os seres humanos não têm capacidade cognitiva para conhecer a coisa em si, só conhecendo aquilo que aparece da coisa. Desta forma, o homem deve ser colocado no centro do conhecimento e sua capacidade cognitiva é que merece ser refletida, inaugurando a filosofia transcendental (ARANHA E MARTINS, 2003).

No campo da ética, Kant defende a existência de uma moralidade universal que independe do contexto religioso, de crenças, costumes e da situação particular que é dada a cada um:

Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal (Crítica da Razão Pura).

Age de tal modo que trates a humanidade tão bem em tua pessoa como na pessoa de outrem, sempre ao mesmo tempo como um fim, e jamais simplesmente como um meio (Fundamentos da metafísica dos costumes) (KANT, 1986).

Kant, ao afirmar que não podemos nos esquecer de visar a humanidade em cada pessoa no agir, formula uma condenação a qualquer escravidão, subordinação abusiva, desigualdade injustificada, qualquer instrumentalização pura do ser humano, que não pode ser utilizado como meio individual para o

próprio prazer, proveito ou interesse. Tal formulação apresenta prolongamentos inclusive na Bioética e nas experiências humanas, de modo que a experiência também seja benéfica para o sujeito, evitando-se o risco de reduzi-lo a um objeto de pesquisa (HOTTOIS, 2008).

3.1.4 A pós-modernidade e a desconstrução dos discursos

3.1.4.1 Friedrich Nietzsche e a superação do niilismo

Friedrich Nietzsche (1844-1900), um dos defensores da ausência de fatos, mas apenas interpretações, nasceu em Röcken, na Alemanha. Foi estudioso e professor de Filologia em Bonn e Leipzig entre 1865 e 1868, notadamente reconhecido por suas reflexões voltadas para a ruptura com a tradição moral cristã e filosófica.

Suas obras e pensamentos anteciparam questões dos séculos XX e XXI, renunciando que a crença iluminista na ciência e no pensamento como veículo de transformação social estaria fadada ao fracasso.

Extremamente crítico à história da filosofia, Nietzsche estuda os gregos pré-socráticos, anteriores ao nosso modelo de pensamento, enfatizando a importância a ser referendada à arte, na qual, a verdade não poderia ser uma ideia clara. Para Nietzsche, os verdadeiros filósofos foram os pré-Socráticos, que conciliavam a ideia de arte, pensamento e saber. Nesse sentido, fez uma crítica ao pensamento inaugurado por Sócrates:

Quem se der conta com clareza de como depois de Sócrates, o mistagogo da ciência, uma escola de filósofos sucede a outra, qual onda após onda, de como uma universalidade jamais pressentida da avidez de saber, no mais remoto âmbito do mundo civilizado, e enquanto efetivo dever para com todo homem altamente capacitado, conduziu a ciência ao alto-mar, de onde nunca mais, desde então, ela pôde ser inteiramente afugentada, de como através dessa universalidade uma rede conjunta de pensamentos é estendida pela primeira vez sobre o conjunto do globo terráqueo, com vistas mesmo ao estabelecimento de leis para todo um sistema solar; quem tiver tudo isso presente, junto com a assombrosamente alta pirâmide do saber hodierno, não poderá deixar de enxergar em Sócrates um ponto de inflexão e um vértice da assim chamada história universal. Pois, se se imaginar que toda essa incalculável soma de força despendida em favor dessa tendência mundial fosse aplicada não a serviço do conhecer, porém para fins práticos, isto é, para objetivos egoístas dos indivíduos e dos povos, então é verossímil que, em lutas

gerais de aniquilamento e em contínuas migrações de povos, se houvesse de tal modo enfraquecido o prazer instintivo de viver que, dado o costume do suicídio, o indivíduo teria talvez de sentir o último resto do sentimento do dever, quando, como fazem os habitantes das ilhas Fidji, estrangulasse como filho a seus pais e como amigo a seu amigo: um pessimismo prático que poderia engendrar até uma horrenda ética do genocídio, por compaixão - o qual, aliás, está e esteve presente em todo lugar do mundo onde não surgiu a arte em uma forma qualquer, especialmente como religião e ciência, para servir de remédio e defesa contra esse bafo de pestilência (NIETZSCHE, 1992, p. 94).

Para o pensador, antes do século V a.C., o homem se relacionava com a vida sem o interesse de controlar as forças da natureza. Com a filosofia grega, ele passa a construir uma imagem muito superior a si próprio: um modelo de homem racional que jamais poderá existir.

Nietzsche afirma que nossa civilização é vítima da ideia Socrática-Platônica de que o pensamento é superior ao corpo, criando uma concepção afirmativa contrária ao racionalismo moderno e ao cristianismo:

Que ninguém dá ao homem suas propriedades; nem Deus, nem a sociedade, nem seus pais e ancestrais, nem ele mesmo (- o contrasenso da representação, aqui por fim recusada, é ensinado por Kant, e talvez mesmo já por Platão, como "liberdade inteligível"). Ninguém é responsável em geral por ele existir, por ele ser constituído de tal ou tal modo, por ele se encontrar sob estas circunstâncias, nesta ambiência. A fatalidade de sua existência não pode ser separada da fatalidade de tudo o que foi e de tudo o que será. O homem não é a consequência de uma intenção própria, de uma vontade, de uma finalidade. Com ele não é feita a tentativa de alcançar um "ideal de homem" ou um "ideal de felicidade" ou um "ideal de moralidade". - É absurdo querer fazer rolar sua existência em direção a uma finalidade qualquer. Nós inventamos o conceito de "finalidade": na realidade falta a finalidade... É-se necessariamente, se é um pedaço de fatalidade, se pertence ao todo, se está no todo. Não há nada que pudesse julgar, medir, comparar, condenar nosso ser, pois isso significaria julgar, medir, comparar, condenar o todo... Mas, não há nada fora do todo! Que ninguém mais seja responsável, que o modo de ser não possa ser reconduzido a uma causa prima, que o mundo não seja uma unidade nem enquanto mundo sensível, nem enquanto "espírito": só isso é a grande libertação. - Com isso a inocência do vir a-ser é restabelecida... O conceito de "Deus" foi até aqui a maior objeção contra a existência... Nós negamos Deus, negamos a responsabilidade em Deus: somente com isso redimimos o mundo (NIETZSCHE, 2006).

Para o pensador, a história do pensamento humano é a da negação da vida, na qual o conhecimento não passa de interpretações, de atribuições de sentidos, sem jamais ser uma explicação da realidade (Aranha e Martins, p. 148). Nesse sentido, afirma Nietzsche sobre a busca pela verdade:

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (NIETZSCHE, 2019).

O autor discute o niilismo, que designa uma reação de fuga, de pessimismo e ceticismo com relação ao que é concreto, real, sensível. Para ele, a visão grega-judaica-cristã que procura sustentar a cultura ocidental, leva à crença de que a vida presente é um erro e que a perfeita vem a seguir, através da morte.

Com a modernidade e o advento das ciências e da razão, o niilismo é fomentado, ao criar a ilusão de que no futuro tudo será melhor, retirando do homem a ideia do devir e do conflito que a vida é no presente, sem valorização da vida.

Ao verificar o modelo científico moderno, Nietzsche constata de maneira crítica que Deus não está presente, e que o homem acredita de forma ilusória que pelo método científico poderá construir um futuro melhor pelas mãos da racionalidade:

Nunca ouviram falar desse louco que acendia uma lanterna em pleno dia e desatava a correr pela praça pública gritando sem cessar: "Procuro Deus! Procuro Deus!" - Como havia ali muitos daqueles que não acreditam em Deus, seu grito provocou grande riso. "Estava perdido?" - dizia um. "Será que se extraviou como uma criança?" - perguntava o outro. "Será que se escondeu?" "Tem medo de nós?" "Embarcou? Emigrou?" - Assim gritavam e riam todos ao mesmo tempo. O louco saltou no meio deles e trespassou-os com o olhar. "Para onde foi Deus?"- exclamou - "E o que vou dizer. Nós o matamos — vocês e eu! Nós todos, nós somos seus assassinos! Mas como fizemos isso? Como conseguimos esvaziar o mar? Quem nos deu uma esponja para apagar o horizonte? Que fizemos quando desprendemos esta terra da corrente que a ligava ao sol? Para onde vai agora? Para onde vamos nós? Longe de todos os sóis? Não estamos incessantemente caindo? Para diante, para trás, para o lado, para todos os lados? Haverá ainda um acima e um abaixo? Não estaremos errando como num nada infinito? O vazio não nos persegue com seu hálito? Não faz mais frio? Não veem chegar a noite, sempre mais noite? Não será preciso acender os lampiões antes do meio-dia? Não ouvimos nada ainda do barulho que fazem os coveiros que enterram Deus? Não sentimos nada ainda da decomposição divina? — Os deuses também se decompõem! Deus morreu! Deus continua morto! E fomos nós que o matamos! Como havemos de nos consolar, nós, assassinos entre os assassinos! O que o mundo possuiu de mais sagrado e de mais poderoso até hoje

sangrou sob nosso punhal - quem nos lavará desse sangue? Que água nos poderá purificar? Que expiações, que jogos sagrados seremos forçados a inventar? A grandeza desse ato não é demasiado grande para nós? Não seremos forçados a nos tornarmos nós próprios deuses - mesmo que fosse simplesmente para parecermos dignos deles? Nunca houve ação mais grandiosa e aqueles que nascerem depois de nós pertencerão, por causa dela, a uma história mais elevada do que o foi alguma vez toda essa história." O insensato se calou depois de pronunciar estas palavras e voltou a olhar para seus ouvintes: também eles se calaram e o fitaram com espanto (NIETZSCHE, 2019).

Os niilismos religioso e moderno fundamentam uma moral com a negação dos corpos, das sensações, do agora, da contradição, do conflito, e de tudo que se transforma, negando-se a realidade que nos cerca.

A resposta de Nietzsche ao niilismo é a busca da superação do homem no tempo presente, inventando-se ao invés de aceitar o modelo pré-estabelecido:

Os figos caem das árvores, eles são bons e doces; e, quando caem, rompe-se a sua pele vermelha. Um vento norte sou eu para figos maduros. Assim, como figos, caem-vos estes ensinamentos, meus amigos: bebei agora de seu sumo e de sua doce polpa! O outono rodeia-nos, e o céu limpo, e a tarde. Vede, que plenitude à nossa volta! E é belo olhar a partir da abundância para mares distantes. Outrora dizia-se Deus ao olhar para mares distantes; agora, porém, ensinei-vos a dizer: super-homem. Deus é uma conjectura; mas quero que vossa conjectura não se estenda para além de vossa vontade criadora. Seríeis capazes de criar um deus? – Então calai acerca de todos os deuses! Mas bem podeis criar o super-homem. Talvez não vós mesmos, irmãos! Mas, criando, poderíeis transformar-vos em pais e antepassados do super-homem: e que essa seja vossa melhor criação! – Deus é uma conjectura: mas eu quero que vossa conjectura seja limitada à possibilidade do pensamento. Poderíeis pensar um deus? – Mas que “vontade de verdade” signifique para vós transformar tudo em pensável para o homem, visível para o homem, sensível para o homem! Deveis pensar vossos próprios sentidos até o final! E aquilo que chamastes de mundo deve primeiramente ser por vós criado: vossa razão, vossa imagem, vossa vontade, vosso amor deve tornar-se o próprio mundo! E, deveras, para vossa glória, ó conhecedores! E como queríeis suportar a vida sem essa esperança, ó conhecedores? Não poderíeis ter nascido nem para o incompreensível, nem para o irracional (NIETZSCHE, 2015).

Para Nietzsche, a única resposta forte à condição humana deve vir da arte, que realmente nos coloca no mundo da vida: ao tentar buscar a verdade sobre o mundo, e, assim, adestrá-lo, o homem está inequivocamente engessando-o, negando a própria existência.

3.1.4.2 Martin Heidegger e a questão do ser

Intelectual alemão, com formação em Teologia e Filosofia, Martin Heidegger (1889-1976) é considerado o maior representante do movimento existencialista, expoente crítico das dicotomias corpo/mente e sujeito/objeto herdadas pelo cartesianismo. Estudou e lecionou na Universidade de Freiburg, recebendo, em sua formação, grande influência de Husserl, fundador da escola de fenomenologia (MONDIN, 1987).

Heidegger chegou a identificar-se e filiar-se ao Partido Nazista - o que, para muitos autores representa uma mancha grave na biografia do pensador e, em 1933, por influência política, tornou-se reitor em sua universidade.

Trata-se de um filósofo da existência: sua concepção de existência está fortemente influenciada pela ideia do mundo da vida, na qual o existir não é uma concepção natural, mas um tomar consciência de si.

O postulado básico da fenomenologia, corrente da qual se filiou, é a noção de intencionalidade, pela qual toda a consciência é intencional, não existindo objeto em si, já que este é sempre para um sujeito que lhe dá significado, contrariando o que afirmam os racionalistas do século XVII, que defendiam a existência da consciência pura, separada do mundo.

A fenomenologia estabelece nova relação entre sujeito e objeto, ser humano e mundo, objetos inseparáveis, contrapondo-se à ideia de um conhecimento científico neutro e despojado de subjetividade (ARANHA e MARTINS, 2003).

Na obra de Heidegger, considerada a mais importante publicada em 1927, "Ser e Tempo", o filósofo reintroduz a Ontologia mas, diferentemente da filosofia grega medieval, procura uma doutrina do ser livre da metafísica e de conteúdos pré-determinados.

Heidegger queria entender o fundamento da existência de todas as coisas, e esse é o ser. De todos os que estão sendo, o homem é o único capaz de colocar a questão do ser e do sentido: o homem existe, ele é a existência.

O método proposto em sua obra cuida da investigação do *Dasein* em si e por si mesmo. Essa investigação exige, no entanto, que se neutralize a consciência numa determinada época, daí utilizar-se do termo *Dasein* (ser-aí),

observando-se o âmbito da existência humana a que se aplica e a temporalidade aonde chega e que a fundamenta (NUNES, 2002).

O que se visa em Ser e Tempo é a investigação pela autenticidade ou pela inautenticidade em que se resolve o ser em si: existir é interpretar-se e interpretar-se é questionar-se, porém, no questionar-se está em jogo a questão do ser.

Heidegger insiste em dizer-nos que este ente que nós mesmos somos, o *Dasein*, é aquele que, em virtude de seu próprio ser, tem a possibilidade de colocar questões. A questão posta é uma crítica à metafísica, que pensa o ser em função do que está sendo contrapondo-se daquilo que é.

Para o filósofo, pertencente à escola da fenomenologia, aquele que busca a verdade na experiência da existência sem preconceitos e desvios, pode a si próprio reconhecer-se, afastando-se de uma verdade e de um saber objetivos e puros: querer conhecer e explicar cientificamente é legítimo, mas a busca de um ponto de vista de sobrevoo, a encontrar um saber puro e desinteressado, neutro e universal, não reflete a existência, que é afetada pelo tempo, o que tornaria o homem como Deus, arrancando-o de sua finitude (HOTTOIS, 2008).

3.1.4.3 Jean-Paul Sartre e a angústia da liberdade existencial

Considerado como um dos maiores nomes da corrente filosófica existencialista, Jean-Paul Sartre (1905-1980) nasceu em Paris, onde estudou Filosofia na École Normal Supérieure. Além de romancista e teatrólogo, Sartre ficou popularmente conhecido como ativista, participando de movimentos sociais, não se reduzindo ao campo teórico, tornando-se um dos pensadores mais populares na França e mais discutidos na Europa. Quando começou a segunda guerra mundial, foi convocado e caiu prisioneiro dos alemães em 1940. Aproximou-se, mais tarde, do Partido Comunista Francês, com a função de crítico externo, no intuito de estimulá-lo e melhorá-lo, e foi ficando cada vez mais envolvido (MONDIN, 1982).

Sartre entendia que a consciência humana era intencional de alguma coisa, não existindo, portanto, uma consciência estática, pronta e acabada: esse conceito se forma a partir da própria existência humana, refutando toda a

metafísica clássica teleológica que afirma que a essência precede ao homem, e que haveria um propósito que ditaria como devemos viver e existir: “a existência precede a essência” (SARTRE, 1970).

Como existencialista ateu, Sartre entendia, portanto, que o homem primeiramente existe e só depois se define:

(...) isso significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo, e que só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer. Assim, não há natureza humana, visto que não há Deus para a conceber. O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após esse impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz. Tal é o primeiro princípio do existencialismo. (SARTRE, 1970, p. 216).

A partir do pensamento do homem como projeto a ser lançado adiante resulta para o existencialismo sartriano a concepção de que o ser-humano é livre, é um “ser-para-si”, aberto para a possibilidade de construir ele próprio a sua existência, estando irremediavelmente “condenado a ser livre”, para lembrar que os valores não são dados nem por Deus e nem pela tradição, mas somente cabendo ao próprio indivíduo inventá-los (ARANHA E MARTINS, 2003).

Jean-Paul Sartre reflete em sua obra filosófica intitulada “*O ser e o nada*”, a consequência da liberdade do indivíduo, quando se percebe “para-si”, aberto à completa liberdade de ele próprio construir a própria existência, causando-lhe uma angústia, desespero, tédio, até náusea, ao perceber uma existência desprovida de sentido, estando nós constantemente ameaçados de termos anulada a nossa escolha atual, escolhermos e nos tornarmos assim diferentes do que somos.

Atirados ao mundo, Sartre afirmava que os homens eram responsáveis por tudo o que faziam: “a angústia que, quando revelada, manifesta a nossa consciência a nossa liberdade, atesta a modificabilidade perpétua do nosso projeto inicial” (SARTRE, 2009).

Para fugir da angústia da escolha, muitas pessoas encobrem-se na má-fé: atitude característica de quem finge escolher, aceitando verdades

exteriores, dissimulando para si próprio, com o objetivo de fazer uma escolha pela qual possa se responsabilizar (SARTRE, 2009).

Apesar das obras de Sartre sempre fomentarem a importância da singularidade e do individualismo, o pensador sempre apontou pela responsabilidade não somente por si próprio, por uma existência autêntica e verdadeira, mas por toda a humanidade.

3.1.4.4 Michel Foucault e a arqueologia do saber-poder

Michel Foucault (1926-1984), filósofo notadamente conhecido na desconstrução de discursos, na busca para encontrar o que estava dissimulado. Nasceu em Poitiers, em uma família de classe média alta, quando jovem, contrariou o desejo de seu pai, cirurgião-médico, de que seguisse a carreira de medicina. Por muito tempo, não conseguiu enfrentar a condição de homossexual, pensando, inclusive, em suicídio. Fez seus estudos na área de filosofia, psicologia e psicopatologia, tornando-se professor em diversas universidades francesas e em outros países. Entre suas principais obras, “O Pensador” marcadamente analisa os limites de instituições sociais e a ordem por elas impostas, ao discutir temas como a loucura (*Histoire de la folie à l’âge classique*, 1961), o crime (*Surveiller et punir*, 1975), a sexualidade (*La volonté de savoir*, 1976) (HOTTOIS, 2008).

Em “Vigiar e Punir”, publicado em 1975, Foucault objetiva pensar toda a tecnologia do poder, que teria surgido no século XVIII: o poder disciplinar e a normatização estão na arte da distribuição espacial (arquiteturas de escolas, hospitais, presídios); no controle não só sobre o resultado, mas sobre o desenvolvimento da ação; em uma vigilância constante e uma permanente pirâmide de olhares, que garantam a disciplina; em um registro contínuo que garanta que todas as informações acerca do indivíduo cheguem ao cume da pirâmide disciplinar (FOUCAULT, 2014).

Em sua obra intitulada “Microfísica do Poder”, defende a tese de que o poder está em todo lugar, em uma rede que transcende os indivíduos. Tal conceito não está nos indivíduos, mas na rede composta de saberes e discursos, na qual um grupo se torna coeso não pelos seus membros em si, mas pelo discurso. Nesse sentido, o grupo é controlado através de costumes,

hábitos, em sua maneira de pensar. Discordar é ousar afrontar o poder, existindo o permanente risco do cancelamento, em um constante ato de vigiar e punir (FOCAULT, 1982).

Para o pensador, o poder não é algo institucionalizado, ou seja, não está em grandes instituições como a econômica ou política: o poder não está monopolizado no Estado ou na família, mas trata-se de um feixe que se exerce de maneira assimétrica, em todos os espaços, no qual ninguém está fora dessas relações (FOCAULT, 1982).

Outra reflexão trazida está relacionada à concepção sobre o conhecimento: não há uma episteme linear e contínua na história do conhecimento. Para Foucault, a episteme de cada época terá uma verdade que lhe é própria, o que significa afirmar que a verdade existe, mas é condizente com uma episteme de uma época própria. A verdade é uma produção histórica cuja análise remete a regras de aparecimento, organização e transformação. (FOCAULT, 2012).

Os estudos e pensamentos de Foucault preocupam-se sobremaneira com o biopoder, entendido como o poder exercido sobre a população e a sociedade disciplinar. Desta forma, o filósofo contemporâneo acreditava na necessidade da luta contra padrões de pensamentos e comportamentos, mas não na possibilidade de se livrar das relações de poder (FERREIRINHA & RAITZ, 2010).

3.1.4.5 Hans Jonas e o princípio responsabilidade

Hans Jonas (1903-1993), nascido na Alemanha e de origem judaica, teve sua vida marcada por intensa atividade intelectual. Formado pela Universidade de Freiburg e discípulo de um mestre então pouco conhecido, Martin Heidegger, pressionado pelo Nazismo, acaba deixando o seu país, indo lecionar, sucessivamente, nos seguintes locais: Israel, Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos, onde se estabeleceu definitivamente (HOTTOIS, 2008).

Filósofo contemporâneo, é considerado um dos primeiros biomedicistas, tendo seu pensamento impactado após alistar-se para o exército inglês e participar ativamente no *front* da segunda Guerra Mundial, face o contato diário com a morte. O efeito das bombas atômicas e a real possibilidade de se

aniquilar não só a vida humana, mas toda a biosfera, suscita em Jonas uma filosofia voltada para a vida e a natureza. Em 1966, publica a obra “The phenomenon of life, Toward a Philosophical Biology”, abrindo caminho para uma reflexão sobre a precariedade da vida e o equívoco de isolar o homem da natureza, desvinculando-o das demais formas de vida existentes (JONAS, 2006).

Em sua obra mais conhecida, “O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica”, Hans Jonas faz uma avaliação extremamente crítica da ciência moderna e de seu braço armado, a tecnologia: na concepção do filósofo, a ciência deixou de prestar atenção no ser humano e de trabalhar em prol da vida para se tornar submissa da tecno-ciência. Trata-se de um progresso científico, técnico e não-humano.

Para Jonas, a pesquisa científica é gerenciada por instituições tecnoburocráticas que produzem conhecimento que se transforma em regra imposta para a sociedade, que, obediente à essa máquina cega de saber, projeta-se por um longo e escuro túnel (JONAS, 2006).

O autor faz duras críticas não quanto ao desenvolvimento das ciências e tecnologias em si, mas a ausência de capacidade crítica para refletir sobre si mesmas, alertando para o imperativo de que o ser humano precisa refletir sobre os verdadeiros objetivos da ciência, não permitindo que o imperativo tecnológico elimine a consciência, o sujeito e sua liberdade em prol de um determinismo, sem sequer indagar ao ser humano sobre as consequências e os efeitos colaterais. Hans Jonas suscita o imperativo da nova ética, como descrito abaixo:

A ética tinha a ver apenas com o aqui e o agora. Em substituição aos antigos imperativos éticos, entre os quais o imperativo kantiano, que se constitui no parâmetro exemplar — “Age de tal maneira que o princípio de tua ação se transforme numa lei universal” —, Jonas propõe um novo imperativo: “Age de tal maneira que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida humana autêntica”, ou, formulado negativamente, “não ponhas em perigo a continuidade indefinida da humanidade na Terra”. Ao formular, então, o seu imperativo de responsabilidade tornado princípio, Jonas está pensando menos no perigo da pura e simples destruição física da humanidade, mas sim na sua morte essencial, aquela que advém da desconstrução e a aleatória reconstrução tecnológica do homem e do ambiente (JONAS, 2006, p. 368).

Na concepção do filósofo, torna-se imprescindível considerar que não somente o bem humano deve ser almejado, mas o de toda a natureza extra-humana, inclusive com os não-nascidos, as gerações vindouras. Jonas alerta para o progresso cego e a responsabilidade do homem, que não mais pode ser considerado como em uma visão antropocêntrica como senhor e possuidor da natureza - o que o levou a possibilidades absolutamente destrutivas, mas como um ser integrante da natureza, exercitando um papel de curadoria sobre os recursos (JONAS, 2006).

3.1.4.6 Zygmunt Bauman e o mal-estar da sociedade líquida

Zygmunt Bauman (1925-2017), nasceu na Polônia e viveu na Inglaterra desde 1971. Professor emérito das Universidades de Varsóvia e de Leeds, também lecionou nos Estados Unidos, Canadá e Austrália. É autor de vasta obra que analisa as transformações socioculturais em nosso tempo.

Bauman reflete em suas obras sobre o sistema capitalista em que as pessoas forçosamente são inseridas, transformando-se ao mesmo tempo em promotoras das mercadorias e nas próprias mercadorias que promovem (BAUMAN, 2007).

Observando-se que o mercado obedece à regras que determinam que o destino final de toda a mercadoria é ser consumida por compradores e que os esses desejam obtê-las para consumo se, e, somente se, consumi-las por algo que prometa satisfazer seus desejos e, por fim, que o preço depende da credibilidade da oferta e da intensidade do desejo, Bauman afirma que no encontro promovido entre consumidor e mercadoria, o retrato dos consumidores varia entre patetas e idiotas culturais ou heróis da modernidade, no qual, os patetas são os ludibriados, por promessas fraudulentas, atraídos, seduzidos, manipulados, por pressões flagrantes, embora invariavelmente poderosas e os heróis, por seu turno, gozam de forte racionalidade, forte autonomia, capacidade de auto definição e de autoafirmação violenta (BAUMAN, 2007).

Como uma mercadoria, as pessoas escolhem umas às outras por seu rótulo e enfrentam a insatisfação através do descarte daquilo que as fazem sofrer. Sobre isso, Bauman afirma (2008, p. 32):

Uma relação pura centralizada na utilidade e na satisfação é, evidentemente, o exato oposto de amizade, devoção, solidariedade, e amor – todas aquelas relações EU-VOCE destinadas a desempenhar o papel de cimento no edifício do convívio humano.

A relação pura retratada por Bauman, inspirada por práticas consumistas, promete que a passagem para a felicidade será fácil e livre de problemas, enquanto faz a felicidade e o propósito reféns do destino. Difícil é frear o consumismo imposto, uma vez que é ele que sustenta a economia do convívio humano.

Consumismo é atributo da sociedade, que a coloca em movimento. É um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, transformando-se na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a integração e a estratificação social.

Bauman relembra que anteriormente à sociedade consumista, vivíamos em uma associação de produtores: a apropriação e a posse de bens que garantissem o respeito e o conforto eram as principais motivações dos desejos nesta sociedade, comprometida com a segurança estável e a estabilidade segura; os padrões de reprodução se davam a longo prazo (BAUMAN, 2007).

Na fase sólida da modernidade - fase da segurança, havia uma era marcada por fábricas e exércitos de massas, de regras obrigatórias e conformidades às mesmas, com estratégias burocráticas de dominação para evocar disciplina e subordinação, na padronização e rotinização do comportamento individual. Combatia-se na sociedade de produtores o consumo imediato. A satisfação estava na promessa de segurança a longo prazo. A utilização do potencial de bens de consumo precisava ser adiada quase indefinidamente, mas o desejo humano de segurança e os sonhos de um “estado estável” definitivo não se ajustam a uma sociedade de consumidores (BAUMAN, 2007).

Um ambiente líquido-moderno é inóspito ao planejamento, investimento e armazenamento de longo-prazo. Vivemos numa cultura imediatista e apressada, face, em parte, pelo impulso de adquirir e juntar, de descartar e substituir. Nesse sentido, a maioria dos bens valiosos perde seu brilho e sua atração com rapidez, e se houver atraso, eles podem se tornar adequados

apenas para o depósito de lixo, antes mesmo de terem sido desfrutados (BAUMAN, 2007).

Na economia consumista, mais produtos estão indo para o lixo, baseada no excesso e no desperdício. Sobre isso, afirma Bauman (2008, p. 63):

O argumento apresentado pelo consumo crescente ao pleitear o status de estrada real para a maior felicidade de um número cada vez maior de pessoas ainda não foi comprovado, e muito menos encerrado. O caso permanece em aberto. E à medida que os fatos relevantes são estudados, as evidências em favor do queixoso se tornam mais dúbias e pouco numerosas. Com a continuação do julgamento, as evidências em contrário se acumulam, provando, ou pelo menos, indicando fortemente que, em oposição às alegações do queixoso, uma economia orientada para o consumo promove ativamente a deslealdade, solapa a confiança e aprofunda o sentimento de insegurança, tornando-se ela própria uma fonte do medo que promete curar ou dispersar – o medo que satura a vida líquido-moderna e é a causa principal da variedade líquido-moderna de infelicidade.

A maior atração de uma vida de compras é a oferta abundante de novos começos e ressurreições. As pessoas são impulsionadas, na grande maioria das vezes, diga-se ludibriadas, por uma estratégia de atenção contínua à construção e reconstrução da auto identidade, que também pode representar um impulso de se preocupar com os outros (não no melhor sentido) e o desejo que os outros se preocupem conosco, aumentando certamente uma dependência perigosa e a ausência de capacidade de selecionar o que lhe é mais favorável.

Mas, o principal dano colateral do consumismo, segundo Hochschild, citado por Bauman (2008, p. 153) é a materialização do amor:

Expostos a um bombardeio contínuo de anúncios graças a uma média diária de três horas de televisão (metade de todo o seu tempo de lazer), os trabalhadores são persuadidos a “precisar de mais coisas”. Para comprar aquilo que agora necessitam precisam de dinheiro. Para ganhar dinheiro, aumentam sua jornada de trabalho. Estando fora de casa por tantas horas, compensam sua ausência do lar com presentes que custam dinheiro. Materializam o amor. E assim continua o ciclo.

Numa sociedade de consumidores – um mundo que avalia qualquer pessoa e qualquer coisa por seu valor como mercadoria – os consumidores falhos são “inúteis e perigosos”. O consumo excessivo representa sucesso, autoestrada que conduz ao aplauso e à fama: é sinônimo de felicidade. A miséria dos que ficam de fora, como o malogro causado coletivamente, é justificada como prova de um pecado cometido individualmente. Supõe-se que a subclasse da sociedade de consumidores seja um agregado de vítimas individuais de escolhas individuais erradas (BAUMAN, 2007).

3.1.4.7 Edgard Morin e seu manifesto para mudar a educação

Edgard Morin (1921-) nasceu em Paris e é considerado um dos principais pensadores contemporâneos. Filho de judeus e espanhóis, sua adolescência foi marcada pela ascensão do nazismo e pela iminência de uma guerra mundial. Aos vinte anos, durante a ocupação de Paris pelos nazistas, aderiu ao Partido Comunista - do qual seria expulso por suas ideias antistalinistas. Após a guerra, entrou para o Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), o maior órgão público de pesquisa científica da França e um dos mais importantes do mundo. Formado em Direito, História e Geografia, é antropólogo, sociólogo, filósofo, educador e autor de inúmeras obras de Filosofia e Sociologia (MORIN, 2020).

As pesquisas de Edgard Morin voltam-se para a produção do conhecimento de forma não fragmentada, ressaltando o amplo conhecimento. Em sua obra, publicada em 2015, “Ensinar a Viver - Manifesto para mudar a educação” (p. 27), Morin ressalta que os saberes separados e dispersos, parciais e fragmentados não traduzem a real necessidade do ser humano na era planetária, em uma crítica a um sistema educativo que tenta tornar simples aquilo que é complexo, em currículos que ignoram a multiplicidade e a diversidade, sobretudo na sociedade contemporânea:

Ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficientemente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver que acabamos de evocar. Cada vez mais poderosa e influente, a tendência tecnoeconômica tende a reduzir a educação à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais que uma regeneração da cultura existencial e a introdução de temas vitais no ensino podem promover. (MORIN, 2015, p. 27-28).

Morin ressalta que, como as disciplinas encontram-se estruturadas, com o intuito de eliminar a desordem e as contradições existentes, só servem para isolar as partes de seu todo, produzindo conhecimento simplista, reducionista e, portanto, ineficiente para os cidadãos do futuro que se deparam a todo instante com a complexidade da vida e do futuro e dos problemas que os circundam (MORIN, 2015).

Nesse sentido, o filósofo e educador se contrapõe a visões binárias da sociedade contemporânea, que empobrecem o conhecimento, refletindo o esforço transdisciplinar necessário e capaz de ligar a cultura científica e a de humanidades e romper com a natureza oposição e cultura:

Um conhecimento não é mais pertinente porque contém um número mais de informações, ou porque é organizado de forma mais rigorosa possível sob uma forma matemática: ele é pertinente se souber situar-se em seu contexto e, mais além, no conjunto ao qual está vinculado. Em sua matematização, a ciência econômica é a mais rigorosa e a mais exata das ciências humanas. Entretanto, seu poder de predição é muito precário, e os economistas corrigem ininterruptamente seus prognósticos. Isso porque a ciência econômica ignora o contexto do universo físico, submetido ao segundo princípio da termodinâmica (com exceção de Georgescu-Roegen). Ela se isola do contexto político e social, ela se isola de um contexto humano constituído de paixões, inquietudes e desejos. O cálculo não pode conhecer a essência da vida, a substância da vida. Eis porque, logo de início, o ensino dos conhecimentos pertinentes deve ser uma iniciação à contextualização. Ele deve empenhar-se igualmente em religar o conhecimento abstrato a seu referente concreto. O conhecimento abstrato é necessário, mas fica mutilado se não for acompanhado de conhecimentos concretos (MORIN, 2013, p. 197-198).

A fim de atender uma chamada da UNESCO, em 1999, no intuito de sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação no século XXI, Edgard Morin escreve a obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, obra que não trata de metodologias e nem mesmo apresenta estruturas e ferramentas pedagógicas a serem aplicadas em ambientes de aprendizado. Na concepção do autor, saberes são profundas reflexões que somente o docente tem a partir do mundo no qual vive, em uma relação empática com o seu estudante, no intuito de entender o universo complexo desse espaço de aquisição de conhecimento, em uma relação não binária e que não esteja reduzida às interações entre professor e aluno, professor e diretor, mas que contemplem (saberes) toda a comunidade, macrocós mica e universal, integrado ao todo:

É necessário “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar: é o que se aprende somente nas culturas singulares - e por meio delas. Precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir e a comunicar como humanos do Planeta Terra, não mais pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos dedicar-nos não só a dominar,

mas a condicionar, a melhorar, a compreender. Devemos inscrever em nós:

- *a consciência antropológica*, que reconhece a unidade na diversidade;
- *a consciência ecológica*, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer que nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometeico do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra;
- *a consciência cívica terrena*, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra;
- *a consciência espiritual da condição humana*, que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente, autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente. (MORIN, 2014, p. 66)

Morin reflete sobre as cegueiras do conhecimento, afirmando não se tratar a racionalidade de uma qualidade das quais são dotadas as mentes dos cientistas e dos técnicos, que podem ser racionais em sua área de competência, mas completamente irracionais na política e na vida privada:

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda a afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem cegar-nos, mas é preciso dizer que, já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (MORIN, 2014, p. 20).

A concepção na qual a civilização ocidental julgou por muito tempo ter o monopólio, avaliando qualquer cultura sob a medida de seu desempenho tecnológico, seria um erro e uma ilusão. Morin discorre sobre a necessidade de reconhecer, na educação do futuro, um princípio de incerteza racional: um conhecimento estabilizado, cristalizado, em uma ciência que se aproveita das condições sócio históricas e ideológicas para defender uma ideia sob determinada perspectiva de conhecimento certo, o que, na verdade é um erro. A racionalidade corre risco constante se não mantiver autocrítica e vigilante quanto a cair na ilusão racionalizadora (MORIN, 2014).

3.1.4.8 Jean François Lyotard e a condição pós-moderna

Jean François Lyotard (1924-1998) é um dos mais célebres teóricos do pós-modernismo. Foi professor emérito da Universidade de Paris, dedicando-se em explorar as relações entre conhecimento, arte, política e história, oferecendo novas possibilidades radicais para pensar a cultura moderna.

O filósofo, em sua obra mais conhecida, *A Condição Pós-Moderna*, lançada em 1979, busca analisar modificações substanciais na ciência e na universidade na era pós-industrial, por volta dos anos de 1950, naquilo que chamou de “crise da ciência” e “crise da verdade”, provocadas pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber (LYOTARD, 1998).

Lyotard observa que o século XX fora marcado por crises e guerras, quando as promessas do Iluminismo não foram, a certo modo, cumpridas, gerando rupturas no plano epistemológico - tanto no conhecimento, quanto na busca pela verdade - e no plano estético, em relação às artes. Nesse sentido, a consequência é o abandono do ser humano das metanarrativas gerais, totalizantes, que buscavam englobar um conhecimento geral que levariam o ser humano a um progresso (LYOTARD, 1998).

O pensador observa que o pós-moderno é marcado pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico metafísico, que tinha pretensões atemporais e universalizantes. Há uma crítica à razão pela própria razão, refutando-se a pretensão que seria possível elaborar discursos que expliquem a realidade e que perdurem por todo e sempre e em todos os espaços, como realizado pelos filósofos na modernidade. O relativismo demonstra um desinteresse em construir conceitos para explicar a realidade:

É somente na perspectiva de grandes relatos de legitimação - vida do espírito e/ou emancipação da humanidade - que a substituição parcial dos professores por máquinas pode parecer deficiente, e mesmo intolerável. Mas é provável que esses relatos já não constituam mais a causa principal do interesse pelo saber. Se esta causa é o poder, esse aspecto da didática clássica deixa de ser pertinente. A questão explícita ou não, apresentada pelo estudante profissionalizante, pelo Estado ou pela instituição de ensino superior não é mais: *isto é verdadeiro?*, mas: *para que serve isso?* No contexto da mercantilização do saber esta última questão significa comumente: *isto é vendável?* E, no contexto do aumento do poder: *isto é eficaz?* Ora, parece ser bem vendável a disposição de uma competência atuante nas condições anteriormente descritas, e ela é eficaz por definição. O que deixa de sê-lo é a competência segundo outros

critérios, como o verdadeiro/falso, o justo/injusto, etc. e, evidentemente, o fraco desempenho em geral. (LYOTARD, 1998, p. 125).

No mesmo sentido, Lyotard ressalta que o efeito da condição pós-moderna nas universidades e na ciência deixa de ser uma prática voltada para a formação humanística, especulativa, pela formação do “sujeito razoável”, da pessoa humana, mas em práticas que colocam a ciência a serviço do capital e do Estado, transformando conhecimento em mercadoria, força de produção:

Por outro lado, o ensino superior, sempre na mesma hipótese geral, deverá continuar a fornecer ao sistema social as competências correspondentes às suas exigências próprias, que são de manter sua coesão interna. Anteriormente, essa tarefa comportava a formação e a difusão de um modelo geral de vida, que legitimava ordinariamente o discurso da emancipação. No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administrador etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 1998, p. 122).

Para o filósofo, o antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber se constituía de forma indissociável da formação do espírito entrará cada vez mais em declínio, com estudantes cada vez menos influenciados pela grande tarefa do progresso social, compreendido como emancipação, em universidades “democráticas”, sem exame de seleção, acolhendo numerosas inscrições, cujo modelo do humanismo emancipacionista não se coaduna com a finalidade de estudantes que reproduzam a priori “inteligência profissional” e “inteligência técnica” (LYOTARD, 1998).

3.1.4.9 Gilles Lipovetsky e a era do individualismo contemporâneo

Gilles Lipovetsky (1944) é um reputado filósofo e sociólogo francês, membro do Conseil d'Analyse de la Société, órgão consultivo do primeiro ministro francês, professor de Filosofia na Universidade de Grenoble e autor de vasta obra sobre as transformações da sociedade contemporânea. Suas obras se destacam pela análise da sociedade pós-moderna - que, segundo o autor,

se tornou hipermoderna, para caracterizar os novos comportamentos: ostentatórios, consumistas, vorazes, hedonistas (LIPOVETSKY, 2007).

O filósofo analisa a sociedade atual, na qual a razão perdeu toda qualidade positiva e passou a ser combatida como um instrumento de dominação contabilística e burocrática, face às catástrofes que o século XX testemunhou, contrapondo-se ao otimismo que caracterizava a filosofia da Luzes e o cientificismo do século XIX:

A pós-modernidade representa o momento histórico preciso em que todos os freios institucionais que se opunham à emancipação individual se desmoronam e desaparecem, dando lugar à manifestação de desejos singulares, da realização pessoal, da estima por si. As grandes estruturas socializantes perdem a sua autoridade, as grandes ideologias já não trazem nada de novo, os projetos históricos já não se mobilizam, o campo social é apenas o prolongamento da esfera privada: a era do vazio instala-se, mas “sem tragédia nem apocalipse” (LIPOVETSKY, 2007, p. 25).

Com efeito, sob a ótica do filósofo, o consumo de massas e os valores veiculados (cultura hedonista) foram os responsáveis pela passagem da modernidade à pós-modernidade, mudança datada a partir da metade do século XX, face o aumento da produção industrial (taylorismo), difusão dos produtos devido ao progresso dos transportes, da comunicação e aparecimento dos grandes métodos comerciais (marketing, grandes armazéns, emergência das marcas, publicidade):

A segunda fase do consumo, que surge por volta de 1950, designa o momento em que a produção e o consumo de massas já não se reservam unicamente a uma classe de privilegiados, em que o individualismo se liberta de normas tradicionais e onde emerge uma sociedade cada vez mais virada para o presente e para as novidades que ele traz, cada vez mais habitada por uma lógica de sedução pensada sob a forma de uma hedonização da vida acessível ao conjunto das camadas sociais. Assiste-se, então, à extensão de todas as camadas sociais do gosto pela novidade, pela promoção do fútil e do frívolo, do culto pelo florescimento pessoal e pelo bem-estar, em resumo, da ideologia individualista hedonista. É a emergência do modelo da sociedade pós-moderna descrito em A Era do Vazio, onde a análise do social é bem mais explicada pela sedução do que pelas noções como a alienação ou a disciplina. Já não há modelos prescritos pelos grupos sociais, mas condutas escolhidas e assumidas pelos indivíduos; não há normas impostas sem discussão, mas uma vontade de seduzir que toca indistintamente o domínio público (o culto da transparência e da comunicação) e o privado (a multiplicação de descobertas e experiências singulares). Aparece, então, Narciso, figura de proa de A Era do Vazio, indivíduo *cool*, flexível, hedonista e libertário, tudo ao mesmo tempo. É a fase

jubilatória e libertadora do individualismo que se viveu com o desinteresse em relação às ideologias políticas, a degradação das normas tradicionais, o culto do presente e a promoção do hedonismo individual (LIPOVETSKY, 2007, p. 27).

Lipovetsky ressalta que a sociedade se caracteriza, atualmente, pela era do “hiper”, onde o modelo do individualismo narcísico chega, a partir da década de 80, à terceira fase do consumo, marcada pelo “hiperconsumo”, em uma “hipermodernidade”, que se segue à pós-modernidade, e por um “hipernarcisismo”, na qual, a procura de prazeres privados sobrepôs-se à exigência de exibição e de reconhecimento social, em uma sociedade liberal caracterizada pelos movimento, fluidez, flexibilidade, afastada dos grandes princípios estruturantes da modernidade (LIPOVETSKY, 2007).

O filósofo ressalta que, embora essa hipermodernidade, caracterizada por um consumo emocional e indivíduos preocupados, antes de tudo, com sua saúde e sua segurança, minando as instâncias tradicionais do controle social, em um relativismo desenfreado que parece deixar a livre curso todas as elucubrações possíveis, deve-se admitir igualmente que os direitos humanos nunca foram vividos de maneira tão consensual, no qual os valores de tolerância e de respeito pelo outro nunca foram manifestados tão fortemente como nos nossos dias, em uma repulsa generalizada da utilização gratuita da violência (LIPOVETSKY, 2007).

3.2 Evolução histórica do espírito universitário

3.2.1 Nascimento e desenvolvimento das Universidades na Idade Média

O termo *Universidade* origina-se da palavra latina *Universitas* que indica conjunto integral e completo dos seres particulares ou elementos constitutivos de uma coletividade qualquer (MONDOLFO; OURIQUES E RAMPINELLI, 2017).

As primeiras universidades, produto único da civilização ocidental, surgiram na Europa ocidental, no início do século XVIII. A ascendência destas instituições que buscam responder à curiosidade do ser humano face ao mundo

e à vida está localizada na academia Platônica e no Liceu Aristotélico, mas nem as civilizações orientais, nem a Grécia Antiga ou o mundo romano conheceram a Universidade:

Só nas condições peculiares da Idade Média, o processo universal de institucionalização do saber alcançou tal culminância e desabrochou nesta forma única de organismo docente e cultural. Surge, assim, a Universidade, profunda e permanentemente marcada daqueles impulsos e presenças que afeiçãoaram a Idade Média e a individualizam dentre as etapas em que se fraciona a marcha da civilização (ARAGÃO, 1983, p. 5).

Com o desaparecimento do Império Romano, o plano social sobre o qual se processará a evolução comunitária e política, imprimirá condições rumos à evolução da Universidade, em uma sociedade medieval marcada pelo espírito associativo advindo dos bárbaros, pelo espírito reivindicante pelo povo romano e o espírito religioso pela Igreja (ARAGÃO, 1983).

Nesse período, no aspecto teleológico, observa-se, portanto, no ocidente e no continente europeu, o predomínio onipresente e hegemônico do cristianismo (Catolicismo) na vida pública e privada das pessoas, governos e sociedades, sem a concepção de indivíduo tal qual é conhecida hoje, considerando-o incapaz e sem autonomia de pensamento e de estilo de vida. (FILHO, 2000).

A Igreja Católica teve influência decisiva na formação das Universidades, pois, na época, só ela, efetivamente se preocupava com a função de educar:

Legatária da cultura greco-romana, cujas obras recolhera e entesourara em seus mosteiros, durante o preamar da barbaria, naquelas escolas - "estudos" e "colégios", como também se dizia, ensinavam-se os elementos fundamentais: a teologia, o direito e a filosofia grega, esta analisada e interpretada segundo o pensamento cristão. Em verdade, a Igreja não salvou, apenas, de destruição irremediável a obra dos filósofos gregos e dos juristas romanos, fazendo-se o elemento de comunicação entre o pensamento de duas épocas, através do hiato criado com a invasão. Mais que isso, ressuscitou o direito romano e realizou com a escolástica de santo Tomás, o processo admirável da integração do pensamento grego no pensamento ocidental (Aragão, 1983, p. 7).

No aspecto político, vigorava o autoritarismo, em um primeiro momento, marcado pelo domínio dos senhores feudais e, depois, dos monarcas, no qual,

as pessoas não tinham liberdade política para a escolha de seus governantes nem para seu autogoverno (FILHO, 2000).

Como era inevitável, o aparecimento das universidades não se faz pela mesma forma, em toda parte, mas de acordo com as condições sociais predominantes, como exemplificadas pelas duas universidades tidas como as mais antigas: a de Bolonha e a de Paris (ARAGÃO, 1983).

Em Bolonha, o desenvolvimento remonta ao começo do século XII, inclinando-se ao estudo do direito e à ascendência dos estudantes:

Em 1155, as escolas de Direito bolonhasas já detinham uma importância suficiente para que o imperador Frederico Barba-Ruiva lhes concedesse sua proteção especial (constituição Habita). Mas, tratava-se ainda tão somente de escolas privadas e independentes, assim como de pequenas *societates*, cada uma delas reagrupada ao redor de seu mestre. Foi em torno de 1190 que se iniciou a mudança decisiva. Subtraindo-se a autoridade individual dos doutores, os estudantes começaram a se reagrupar, de acordo com sua origem geográfica, por “nações” (ingleses, alemães, provençais, lombardos, toscanos, etc.). Enquanto os mestres aceitavam prestar juramento de obediência à Comuna, os estudantes organizavam-se entre eles para se proteger das cobranças da população local, reger seus conflitos internos, assinar contratos com os professores e determinar eles mesmos os ensinamentos de que tivessem necessidade. Pouco a pouco, as “nações” estudantis reagruparam-se em “universidades” (Charle, 1996, p. 16-17).

A Universidade de Paris, por seu turno, foi fundada e autorizada a funcionar mediante a chancela do bispo local. No século XII, nesta cidade, os mestres reúnem-se em uma só corporação, com privilégios de Universidade, divididas em três faculdades: teologia, direito e medicina:

Em Paris, foi pouco depois de 1200 que os mestres, em todo caso os mestres independentes que ensinavam principalmente as Artes Liberais, começaram a se associar. Os das disciplinas superiores (Direito Canônico e Teologia) os seguiram com um pouco de atraso, nos anos de 1210-1220. Em sua totalidade a evolução foi rápida. O rei da França não se opôs a nada. O bispo de Paris e seu chanceler, que concediam a *licentia docendi*, bem que tentaram frear o movimento, o que suscitou alguns conflitos, mas desde 1215 um legado pontifical outorgou à jovem *universitas magistrorum et scholarium Parisiensium* seus primeiros estatutos. Sua autonomia estava garantida; o chanceler via seus poderes fortemente abalados e sentia-se desde então obrigado a conceder gratuitamente a licença aos candidatos apresentados pelos mestres. Tais liberdades e privilégios foram confirmados de maneira solene pela bula pontifical *Parens Scientiarum*, de 1231 (Charle, 1996, p. 17).

Tendo o seu surgimento sido marcado, portanto, pela presença da Igreja e de sua chancelaria, contrapondo-se à autonomia do pensamento e de pesquisa, a Universidade de Paris termina por solicitar a mediação da Igreja de Roma, do poder papal, a fim de se libertar do controle do bispo local, ampliando seu espaço interno de liberdade acadêmica através de uma autoridade mais distante (FILHO, 2000).

Ao fim do século XII, a Universidade Parisiense já era detentora de imensa fama na Europa, ensinando todos os conhecimentos humanos, atraindo os mais ilustres estudantes de toda a parte, como ingleses, que trocavam a sua Oxford por Paris, noruegueses, polacos, húngaros, romanos e seus jovens sacerdotes (ARAGÃO, 1983).

O que se observa é que as primeiras universidades levaram às dispersões de estudantes e professores em defesa de seus privilégios ameaçados, face o prestígio e acatamento dispensados aos doutores, chegando à Espanha, Portugal, Inglaterra, Alemanha, Países Baixos, Polônia, Hungria, Suécia e Dinamarca (ARAGÃO, 1983).

A comunidade universitária, face o progresso urbano, que ocasionava o da vida em sociedade, tem como traço marcante o movimento associativo bastante forte, no qual, por toda a parte, mestres e/ou estudantes reúnem-se para constituir uma “Universidade” juramentada, estabelecendo seus próprios estatutos, elegendo seus representantes, organizando-se com auxílio mútuo, protegendo-se diante das ameaças possíveis da população e das autoridades locais (CHARLE, 1996).

É bastante claro que, já naquela época, a maioria dos estudantes não buscavam nas universidades a formação específica para se converterem em mestres para o exercício da docência. Mondolfo, Ouriques e Rampinelli (2017, p. 54) destacam sobre a aspiração dos docentes à época e a propagação do conhecimento na Europa:

(os docentes) queriam tão só adquirir os conhecimentos e títulos para o exercício de uma profissão liberal de necessidade das sociedades civis da sua própria nação e cidade: profissão de médico ou farmacêutico, de advogado ou juiz, ou notário etc. Para todos, sem dúvida, o título que lhes outorgava a Universidade era o de doutor ou mestre, e chamava-se de *licentia* ou *facultas legendi* ou *venia docendi*; mas havia distinção aos que renunciavam à docência efetiva (*Doctores non legentes*) e os que queriam exercê-la (*Doctores legentes*). Contudo, a mesma minoria que preferia se dedicar à

docência, só excepcionalmente via alguns de seus membros permanecerem no mesmo local e corpo de mestres que lhes havia outorgado o título de doutor, mas todos deviam ir normalmente para outro lugar; para exercer a sua atividade docente após ter demonstrado sua capacidade mediante uma aula inaugural(...) Desse modo, a Universidade medieval, apesar de ser uma Universitas Magistrorum, uma corporação de docentes que ia formando outros docentes, não tinha como finalidade o resultado de sua atuação unicamente a continuidade da sua própria existência e atividade, mas também uma extensão da sua influência por meio da criação de outros estudos em outras partes. De fato, o sistema indicado, característico da organização universitária medieval, constituía poderoso estímulo para o nascimento progressivo de novas universidades.

No que concerne ao currículo da Universidade Medieval, seu papel ficou restrito a uma tarefa bastante limitada, face ao nível e amplitude dos conhecimentos da época. A Faculdade de Artes centrou seu currículo em duas grandes áreas, sendo elas as Letras e as Ciências:

A Faculdade de Artes, no componente curricular das artes verbais (gramática, retórica e dialética, ou seja, as letras e humanidades, no sentido moderno) tinha como conteúdo os aspectos linguístico, simbólico, dialético e filosófico do conhecimento: era o conhecimento das Letras e da Filosofia. O segundo componente curricular da faculdade de Artes tinha como conteúdo as artes reais, ou seja, as ciências da natureza, na Idade Média restritas a quatro ciências (aritmética, geometria, astronomia e música). Isso mostra um currículo simples e reduzido, porque o conhecimento da época se restringia fundamentalmente ao saber clássico do mundo greco-romano, acrescido da contribuição científica e filosófica do mundo árabe, com importantes desenvolvimentos nos campos da Matemática, da Astronomia, da Ciência e da Filosofia. Em suma, o currículo da Faculdade de Artes se reduzia às chamadas sete artes liberais, esse conceito de educação liberal remonta a Platão e foi estandardizado, no final do Império Romano, nessas sete artes liberais. Nessa estrutura curricular está o modelo embrionário de estudos gerais e básicos dos "colleges" das universidades anglo-saxônicas e do abortado ciclo de estudos gerais e básicos da Reforma Universitária Brasileira de 1968 (FILHO, 2000, p. 20).

A Universidade Medieval contava também com três faculdades profissionais superiores - Medicina, Direito e Teologia, cujo ingresso tinha como pressuposto a conclusão do curso de artes liberais. Resta claro que referidas faculdades profissionais já procuravam responder às necessidades da sociedade de seu tempo: a Faculdade de Medicina tinha como função completar a cura das almas pela cura dos corpos; a Faculdade de Direito, por meio do ensino do Direito Canônico e do Direito Romano, procurava atender os

anseios jurídicos da Igreja e dos Senhores Feudais; a Faculdade de Teologia era o local da formação do clero da Igreja (FILHO, 2000).

O que se depreende sobre as Universidades e a cultura medieval era um interesse constante de oferecer um entendimento sólido, com modo rigoroso de pensar e raciocinar, de analisar minuciosamente textos, conferindo competência inata em contrapartida àquela baseada na experiência prática, propiciando o aparecimento, no Ocidente, da figura social do intelectual (CHARLE E VERGER, 1996).

A estrutura da Universidade Medieval, com um currículo simples e limitado, responde às necessidades sociais básicas de seu tempo, sem mudanças substanciais até o século XVIII, o que quer dizer que tal instituição entrou na modernidade com estrutura arcaica e com a função docente de transmissora e repetidora do conhecimento estabelecido (FILHO, 2000).

3.2.2 A Universidade e a chegada da Modernidade

A partir do século XV, importantes eventos de notável repercussão nos campos político, econômico e cultural levam à uma transformação da representação do mundo e a uma evolução de ideias, modificando a natureza do conhecimento científico e, como consequência, o papel das universidades no meio social.

A queda de Constantinopla sob o jugo dos turcos otomanos, no ano de 1453, coloca fim ao Império Bizantino. Nesse período de transição, o feudalismo já se encontrava enfraquecido face às novas técnicas agrícolas que permitiram o aumento da produção de víveres, gerando um excedente que pudesse ser comercializado: o aumento na produção de alimentos garantiu um crescimento populacional, e também do comércio e, conseqüentemente, da circulação de moeda.

Há um aumento das cidades ocasionado pelo aumento populacional e o êxodo rural crescente, face ao número de pessoas mudando-se para as cidades, aumentando a quantidade de comerciantes, fortalecendo o mercantilismo. Com a queda de Constantinopla, o comércio com o Oriente é fechado e a Europa se volta para a exploração do Oceano Atlântico, abrindo novas fronteiras e consolidando o fim de uma era.

Com o início dos grandes descobrimentos marítimos no século XV e que se intensificaram nos dois séculos seguintes, houve uma integração do mundo que colocava em contato populações que se ignoravam e culturas que se fechavam em si mesmas:

Ora, todo contato de culturas importa num duplo processo de trocas, de doações e recebimentos. Assim, os descobrimentos marítimos carregaram para a Europa, a par dos produtos de comércio e pilhagem, um imenso acervo cultural, a que se acrescentaram espécimes de flora e fauna exóticas. Do fato resultou dentre outras consequências, a criação de museus e de jardins botânicos e zoológicos (ARAGÃO, 1983, p. 13).

A descoberta da imprensa por Gutemberg em 1439 (século XV) representa, por seu turno, a possibilidade de difusão pronta e ampla do pensamento, além de ser extremamente ampliada sua possibilidade de conservação através da formação de novas bibliotecas (ARAGÃO, 1983).

O novo paradigma histórico trazido com a modernidade ocorre fora da Universidade e sem sua contribuição:

Só a partir do início do século XIX ela (a Universidade) vai assimilar e incorporar as grandes transformações que vinham ocorrendo fora de seus muros e adequar-se à modernidade que se iniciara. Isolada em sua torre de marfim, havia perdido toda sua importância e relevância para o novo momento histórico do Ocidente. Em vista disso, chegou até mesmo a ser abolida, como ocorreu na França pós-revolucionária. Por outro lado, a influência do Iluminismo francês e da própria Revolução Francesa vai ser decisiva na segunda transformação ou revolução da universidade, que se inicia na Alemanha na primeira década do século passado (FILHO, 2000, p. 22).

Nesse sentido, em que pese a isenção da Universidade nos séculos iniciais à modernidade, as dimensões e crenças desenvolvidas no período marcaram profundamente a sociedade e, conseqüentemente, embora a posteriori, o seu papel, que, conforme ressalta Filho (2000, p. 20) “permanece por mais de um século com a estrutura medieval arcaica e com a função docente de simples transmissora e repetidora do conhecimento estabelecido”.

3.2.2.1 Dimensões da Modernidade: remodelação social e universitária

As dimensões e crenças desenvolvidas e que se consolidaram durante a modernidade marcaram profundamente a sociedade e, conseqüentemente, a universidade.

A cosmologia tradicional de mundo centrado na Terra, harmônico criado por Deus passa a ser questionada e, segundo Filho (2000, p. 22) “começou a surgir uma nova cosmologia, uma cosmologia científica, matemática e mecânica, iniciada por cientistas como Copérnico, Newton e Galileu”.

Segundo Hottois (2008, p. 79), a transformação do pensamento na renascença se organiza em torno de três eixos:

- uma crise profunda, devido ao desmoronamento da cosmologia geocentrada, solidária da eleição divina do homem. Perdida nos espaços infinitos e silenciosos, a humanidade não está mais no centro de um mundo criado para ela por um poder providencial;
- a constituição de uma nova ciência, que implica uma nova relação com o mundo e com o tempo: a ciência moderna experimental e matemática. Ela está na origem da crise, mas oferece também uma nova garantia e esperança, anunciadas como humanismo;
- o humanismo: a fé nascente na capacidade dos seres humanos de se encarregarem eles mesmos de seu destino e de modelá-lo. Essa nova confiança no homem se alimenta do desenvolvimento da nova ciência e no poder técnico que ela exerce sobre a natureza, assim como à melhoria refletida e progressiva da organização político-social.

Uma das querelas que foram resolvidas nessa fase é entre realistas e nominalistas, já que sua importância residia no fato de se definir os recursos que o homem utilizaria na investigação do que ignorava e, diante disso, com extrema relevância no desenvolvimento científico. Para ratificar essa ideia, Aragão cita Wells:

Nas grandes controvérsias da Idade Média, os realistas eram levados por essa enganadora tendência humana de tratar os nomes como expressando algo real que as existências reais; e nominalistas eram os que sustentavam o contrário, isto é, que os nomes não eram em si reais, e sim apenas nomes, etiquetas pregadas às coisas para a nossa comodidade mental e suscetíveis de infinitas variações e alterações. O realista só acreditava na realidade das palavras e das ideias gerais que elas corporificavam; o nominalista só acreditava na realidade das coisas e dos casos individuais. O realista acreditava que todos os indivíduos são espécimes imperfeitos dum “tipo perfeito”; o nominalista ignorava o tipo perfeito. O realista medieval

era o que hoje chamamos idealista ou platônico. O nominalista era o homem dos fatos.

Escapar ao realismo é escapar às classificações rígidas, aos julgamentos absolutos, à segurança, às atitudes intransigentes e dogmáticas e, conseqüentemente, caminhar para o exame dos casos individuais, para a análise, a pesquisa, a indagação, a experimentação e a cuidadosa verificação.

A derrota do realismo, em grandes áreas do interesse humano era, obviamente, uma preliminar indispensável à expansão da ciência experimental (ARAGÃO, 1983 p. 14).

Entre os nominalistas, merece destaque Roger Bacon (1212-1294), que reclamava a experimentação em contraposição ao simples estudo das obras.

A modernidade científica funda-se na separação radical entre sujeito e objeto e a visão tradicional aristotélica de entendimento de um mundo estável, harmônico e regular será transformada pela visão dinâmica e evolucionária de Darwin e sua teoria da Evolução Biológica (FILHO, 2000).

Segundo Henry Giroux, citado por Filho (2000), a modernidade pode ser dividida em três aspectos diferenciados:

- a modernidade social, caracterizada por uma doutrina de crença na ciência e tecnologia como instrumentos de progresso e melhoria da sociedade humana; nela, há preocupação com a quantificação do tempo e sua precisão; valoriza-se substancialmente a razão, como princípio que deve regular toda a vida humana; o pragmatismo, dimensão nova advinda da experiência americana apoia-se na visão utilitarista do conhecimento, que deve ser útil para resolver os problemas humanos e aprimorar a vida em sociedade, contrapondo-se a perspectivas abstratas, teóricas ou simplesmente de contemplação do conhecimento;
- a modernidade estética, privilegiando a alta cultura, a música erudita, a arte sofisticada e não a arte popular, desprezando valores burgueses e o espírito pragmático de consumo, em uma crítica à falta de bom gosto pela burguesia;
- a modernidade política, na qual, após a Revolução Francesa, começam a ruir os governos monárquicos autocráticos e a se disseminar os democráticos nas nações europeias, seja na forma

republicana ou parlamentar. A burguesia conquista o poder político e constrói uma sociedade democrática que responde prioritariamente aos seus interesses, fixando as sobras para as classes marginalizadas.

Cabe destacar, portanto, que a modernidade se assenta na supremacia da razão, do capitalismo e da liberdade individual, com manifestações concretas no campo religioso (Protestantismo), autoexpressão nas artes, a experimentação da ciência e a democracia no governo (FILHO, 2000).

Com a disseminação da imprensa escrita, o livro concede mais autonomia para que mais pessoas possam pensar por si mesmas, abrindo caminho à experimentação, à verificação e à profusão da Ciência, surgindo e multiplicando-se os laboratórios (ARAGÃO, 1983).

É no período moderno, diante do triunfo do humanismo secular, que se observa um rompimento com a religião, a teologia e inicia-se um período de humanismo leigo e de secularização do mundo, refletindo-se nas universidades que deixam de estar atreladas à Igreja, vinculando-se ao poder do Estado, que, por sua vez, ainda lhe restringe a autonomia. Nesse sentido, acrescenta Charle e Verger (1996, p. 45):

Uma das características mais importantes da evolução institucional das universidades (e estabelecimentos conexos) na época moderna é o controle cada vez mais estrito exercido sobre elas pelos poderes políticos. As universidades mais antigas e mais importantes, como Paris, conservaram um mínimo de autonomia, pelo menos à que se refere à gestão cotidiana. Porém, todos os soberanos, mesmo nos pequenos principados alemães, impuseram à atividade universitária quadros regulamentares estritos.

A interferência do Estado nas universidades foi facilitada pelo fato de este tomar cada vez mais para si os salários dos regentes e a construção dos prédios, algumas vezes suntuosos. Mas, fora os grandes colégios ingleses ou algumas universidades bem-dotadas de terras ou de rendas, como a de Salamanca, eram de fato raras as instituições que dispunham de recursos próprios suficientes, por outro lado, eram igualmente os Estados que, reservando aos graduados das faculdades superiores um determinado número de empregos no clero ou na judicatura, controlavam uma grande parte dos seus egressos.

A racionalidade científica se sobrepõe à racionalidade filosófica: se na Idade Média prevalecia o argumento de autoridade da Igreja ou de nomes como

Aristóteles ou de São Tomás de Aquino, na Idade Moderna não é nem a religião e nem a metafísica que ditam os critérios prevalentes do conhecimento, mas, a ciência e a razão humanas (FILHO, 2000).

Uma outra característica do período moderno, com reflexos na universidade, é o fortalecimento do Capitalismo: estados nacionais atrelados à busca do desenvolvimento e com o intuito de atender à demanda do mercado em ascensão acabam por criar as Universidades Públicas Estatais e as universidades privadas laicas, declinando progressivamente a influência e a presença das universidades confessionais (FILHO, 2000).

Ainda, no intuito de atender a economia de mercado, vale acrescentar o surgimento de verdadeiras escolas profissionais, na medida em que os Estados e as próprias profissões conscientizam-se que apenas os títulos universitários não garantiriam, por si mesmos, competência. Nesse sentido, acrescentam Charles e Verger (1996, p. 66):

O progresso das Ciências e das Técnicas ampliou o campo das competências úteis, ultrapassando o antigo quadro das faculdades. Se não pretendia abandonar a formação profissional à iniciativa privada, era preciso organizá-la. Algumas vezes, como se viu, conseguiu integrá-la nas universidades existentes (novas cadeiras das universidades alemãs, seminários católicos ligados às faculdades de Teologia). Porém, com mais frequência, criaram-se fora das universidades “escolas especiais” ou colégios profissionais. Os colégios e academias de cirurgia que se multiplicavam na Europa, à margem das antigas faculdades de Medicina, marcando nitidamente a emancipação e a promoção da profissão cirúrgica, são o melhor exemplo disso. Citemos igualmente as escolas de Engenharia Civil ou Militar. Elas foram especialmente numerosas na França, talvez devido à inércia particular das universidades.

Em verdade, forçoso é concluir que a universidade em muito ficou à margem dos grandes acontecimentos que marcaram a modernidade: seja pela existência de uma série de grandes pensadores e cientistas, muitos deles, principalmente no começo do período moderno, não serem professores universitários, seja por não responder à contento à economia de mercado e os anseios da sociedade, ainda enclausuradas no ensino da sabedoria tradicional.

3.2.3 A Idade Contemporânea e seus reflexos na Universidade

A Idade Contemporânea, notadamente tendo como marco inicial a Revolução Francesa, redonda em um amplo processo de reforma da sociedade em geral e no processo de desenvolvimento da Ciência. Nesse período, enfatiza Aragão (1983, p. 16):

Esse desenvolvimento acelerado da Ciência proporcionou ao homem poderes quase ilimitados: permitiu-lhe romper o átomo e ter à disposição fonte inesgotável de energia; subtrair-se à força da gravidade, habilitando-se à conquista do espaço sideral; colocou-o, com a engenharia bioquímica, no limiar da criação da Vida; facultou-lhe, pela computação, o privilégio da decisão irresponsável. Essas revoluções conjugadas prometiam o estabelecimento de uma nova ordem social, onde o Homem desfrutaria segurança e felicidade. E, por um momento, pareceu que assim seria. Referimos ao fim do século XIX, quando uma espécie de ótimo se estabeleceu, resultante da cooperação harmônica entre o saber, o individualismo e o poder industrial.

Nesse período, algumas universidades persistiram nas características herdadas da época moderna e até mesmo da medieval. Outras, propuseram o surgimento de modelos divergentes e modernizados de organização universitária, a exemplo da França e da Alemanha. A seleção para composição dos quadros estudantil e dos professores ainda era elitista, tendo o ensino superior função eminentemente profissional (CHARLE E VERGE, 1996).

Para Lima (1936), a Universidade contemporânea oferece uma tipologia diversificada, com três características básicas, comportando variações que refletem os regimes políticos prevalentes:

- Universidade eclética, que seria aquela que não possui um princípio dirigente e que não se preocupa em estabelecer relação entre as faculdades e as cátedras, com trajetórias paralelas e não convergentes. O individualismo, o predomínio das ciências naturais e o mínimo de intervenção estatal são características recorrentes nesse tipo de universidade, conformando-se ao liberalismo e lhe faltando atributos de comunidade e espiritualidade;
- Universidade dirigida (ou totalitária): há o predomínio das ciências sociais, estando o estudo a serviço da política (seja a do Estado ou mesmo da política de um Partido). As Universidades de tipo comunista,

nazista, fascista ou neofascista são todas assim dirigidas para um fim extra universitário. Busca-se a inserção do estudante na sociedade, com tarefa social, observando-se o coletivismo e o monopólio do Estado. Tal instituição surgiu no século XX e veio como resposta ao tipo universitário eclético;

- Universidade orgânica: em vez do monopólio das ciências naturais ou das ciências sociais, há a primazia das culturais, formando a personalidade humana em sua integridade, sem prejuízo da importância das ciências naturais ou sociais. É aquela que naturalmente completa o que fazem a educação primária e a secundária, correspondendo à democracia desejada pelos gregos, constituindo uma sociedade fraterna em obediência aos postulados da justiça, da cooperação e da liberdade.

No contexto de Universidade Dirigida ou Totalitária, o modelo francês, na primeira metade do século XIX, destaca-se: o sistema napoleônico, através de sua Convenção Nacional de 1793, que marca a tomada do poder pelas camadas populares frente à realeza, em momento de extrema conturbação social. Apresenta grande originalidade frente a todos os outros países europeus. Sobre isso, explicam Charles e Verger (1996, p. 76):

Três preocupações predominavam: oferecer ao Estado e à Sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado; controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais. Esse despotismo esclarecido, apesar das acomodações explica a predominância do modelo da escola (mesmo quando esta se chama faculdade), a tirania do diploma do Estado, abrindo o direito para uma função ou para o exercício de uma profissão precisa, a importância das classificações e concursos, mesmo nas fileiras que não os impliquem forçosamente, a regulamentação precisa dos programas uniformes, o monopólio da colação de graus pelo Estado. A única recriação de uma corporação é a da Universidade que engloba o pessoal docente secundário e superior, mas trata-se de uma corporação estritamente supervisionada e integrada na hierarquia dos corpos que formam o Estado Novo. Tal sistema implica uma estrita divisão de trabalho, uma especialização das formações; em suma, uma nítida divergência em relação ao ideal universitário de Humboldt.

Em contexto distinto, portanto, sob a influência iluminista, em um quadro de ordem intelectual e civilizatório, é que se insere na Alemanha a obra de Humboldt de 1810, enquanto manifestação teórico-educativa em torno da

Universidade e de sua pedagogia, com característica fundamental de autonomia institucional, irradiando seus conceitos para as demais Universidades Ocidentais. Nesse sentido, Filho (2010, p. 34) acrescenta:

Felizmente, Humboldt como ministro esclarecido e ilustrado do governo prussiano, escolheu a proposta liberal e rejeitou a proposta autoritária de Fichte. Com esse perfil, começou a universidade alemã com uma característica fundamental de *autonomia institucional*. Nesse sentido, dizem alguns teóricos (Renault, 1995; Prota, 1987; Fallon, 1980) que a Universidade de Berlim foi a primeira a concretizar a ideia moderna de universidade, a primeira a tornar efetiva aquela famosa frase de Kant, logo no início de seu pequeno ensaio sobre o iluminismo. O iluminismo é fundamentalmente a autonomia de pensamento, a autonomia da razão. “Aude sapere”, ousa saber, escreveu Kant, expressando a essência do iluminismo. Ousa pensar com a tua cabeça, ousa pensar com autonomia. Esse princípio ficou inscrito nos estatutos da Universidade de Berlim, que liderou a segunda revolução da universidade de mundo ocidental.

As ideias de liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante e enciclopedismo influenciam as universidades mais antigas e tradicionalistas, naquilo que se convencionou denominar modelo universitário alemão (CHARLE E VERGER, 1996).

O princípio da autonomia implementado pela Universidade de Berlim assegurou de forma efetiva os ideais iluministas de Kant, abrindo caminho para a autonomia de pensamento e da razão: “Aude sapere” (ousa saber), possibilitando a liberdade acadêmica do professor e do estudante para pesquisar, ensinar e aprender (SANTOS FILHO, 2000).

Na perspectiva da autonomia da Universidade de Berlim de Humboldt, explica Santos Filho (2000, p. 35).

A liberdade de ensinar, significou, na Universidade de Berlim, o direito de o professor ensinar o que havia pesquisado e segundo o que acreditava o que era verdade. A liberdade de aprender concretizou-se no currículo desta universidade alemã no chamado sistema de escolha, pelo estudante, do que ele pretendia cursar, sem nenhuma imposição curricular sobre ele, não havendo, portanto, um currículo rígido, obrigatório, fechado ou único, que ele devia obrigatoriamente seguir. Em outras palavras, a Universidade de Berlim instaurou um sistema que concedia ao estudante o direito de escolha das disciplinas que pretendia cursar. Foi o conceito de *Lern-freiheit*, que inspirou o desenvolvimento do sistema eletivo nas universidades norte-americanas e em outros países.

O princípio da liberdade acadêmica do professor e do estudante foi, portanto, incorporado pela Universidade de Harvard na segunda metade do

século passado, abolindo o currículo seriado obrigatório tradicional. Há que se pontuar, todavia, que a livre escolha radical acabou por criar um sistema caótico na Universidade americana, gerando insatisfação e mal-estar generalizados, cuja solução se deu com a definição de um conjunto de disciplinas obrigatórias (*majors*) e outro de disciplinas eletivas (*minors*), tornando-se tal estrutura hegemônica nas Universidades americanas até o presente (SANTOS FILHO, 2000).

Segundo Santos Filho (2000, p. 37), outros princípios decorrentes da proposta da Universidade de Berlim merecem destaque:

- busca de novos conhecimentos: a universidade pré-moderna que, na maioria das nações só ensinava, repetia, transmitia ou comentava os conhecimentos estabelecidos e não acrescentava nada de novo agora voltava-se para a pesquisa, com quase dois séculos de atraso ao que vinha acontecendo nas ciências no âmbito das academias científicas.
- unidade da pesquisa e do ensino: a Universidade de Berlim ratificou a importância dos métodos da pesquisa científica nas fronteiras do conhecimento. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa passou a ser adotado como finalidade das universidades na maioria dos países ocidentais.
- integração dos conhecimentos: A Universidade de Berlim colocou todas as ciências dentro de uma única faculdade, desde a filosofia até as ciências da natureza e do espírito, permitindo a interação entre os pesquisadores, e a efetiva integração dos conhecimentos. Havia a intenção de se buscar a interdisciplinaridade no desenvolvimento do conhecimento.

Muito embora a Universidade de Berlim de Humboldt tivesse como intenção a interdisciplinaridade e a integração do conhecimento, o que se observa a seguir é a fragmentação, a multiplicação de disciplinas, de especializações científicas e desarticulação do conhecimento científico moderno até a Segunda Guerra Mundial.

Os historiadores da educação apontam que entre meados do século XIX até 1940, o ensino superior foi caracterizado pela diversificação, expansão e profissionalização, com várias sociedades, impregnadas pelo modelo alemão,

reformando seus modelos universitários tradicionais. Nesse ínterim, outro fato comum observado é que o ensino superior se torna mais central para o progresso social dos indivíduos, a formação das elites, a afirmação nacional, o progresso científico e econômico nacional e, com o início da feminização dos estudos superiores, a evolução das relações entre os sexos (CHARLE e VERGER, 1996).

3.2.4 Pós-modernidade e Universidade

A partir da segunda metade do século XX, a pós-modernidade é marcada por grande mudança paradigmática ao atacar a validade das preposições básicas da modernidade. O impacto das transformações tecnológicas sobre o saber, com modificações substantivas nos estatutos da ciência e da universidade, gera, nos dizeres de Lyotard (2021, p. 10) “incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes”.

Como a essa instituição está profundamente absorta nos fundamentos iluministas da modernidade, sua legitimidade, propósitos e atividades são colocados à prova.

Sob a óptica de José Camilo dos Santos Filho (2010, p. 43), a pós-modernidade apresenta uma interpretação hostil sobre aquilo que tradicionalmente a universidade moderna acredita e defende:

- *a presença da necessidade de sistemas abertos*: a pós-modernidade traz a necessidade de compreensão dos sistemas sob a perspectiva da integração dos conhecimentos de várias disciplinas face a tradicional prática docente de pesquisa disciplinar, sendo o ensino e a pesquisa interdisciplinar mais uma exceção do que uma regra;
- *a descrença nas metanarrativas*: as grandes teorias abrangentes, explicativas de todos os fenômenos passam a ser desacreditadas; isso vale para qualquer teoria de física, para a filosofia ou para qualquer teoria em geral; com o declínio das metanarrativas, há a ascensão da performatividade, predomínio da racionalidade e do tecnicismo. Até mesmo a ciência é vista pela pós-modernidade como um discurso assim como qualquer outro, não havendo argumento racional para impedir que

qualquer outro discurso tenha lugar nos currículos e na pesquisa da universidade;

- *princípio da indeterminação da ciência*: a ciência pós-moderna questiona a moderna, assentada no princípio de determinação no universo, na natureza e no universo social humano. A ciência pós-moderna passa a construir a ciência com base no princípio de indeterminação;
- *foco no processo*: a universidade deve privilegiar não só os resultados, mas o caráter dinâmico do processo, preparando os acadêmicos para um mundo de constantes mudanças e de permanentes revoluções tecnológicas;
- *o domínio da mídia na representação do mundo*: se a modernidade foi dominada pelo material impresso, a pós-modernidade é marcada pela migração da palavra pela imagem, do discurso para a representação, com novas formas virtuais de apresentação da informação. O ensino pelos professores será reduzido a ensinar os estudantes a usarem os terminais;
- *a explosão da informação e o crescimento das tecnologias de informação*: o acesso imediato e instantâneo a base de dados e a bibliotecas especializadas de universidades em qualquer lugar do planeta, com potencial ainda inexplorado de revolução das práticas de ensinar e aprender;
- *o capitalismo global*: no espírito do capitalismo global, a tendência será as universidades centrais, provenientes do “primeiro mundo”, assumirem a produção do conhecimento e as universidades periféricas consumirem ou distribuírem o conhecimento, podendo se tornar mais um fator de exploração, contrariando o poder emancipatório e libertador do conhecimento do projeto moderno de educação. Além disso, as universidades contarão com figuras relevantes como o professor “peripatético” e o estudante estrangeiro;
- *a humanização do mundo em todas as dimensões*: como a mão do homem está presente em tudo ao nosso redor, a universidade representa função primordial como produtora e distribuidora do conhecimento, a nova riqueza das nações;

- *a integração entre o Estado e a economia e tendência à hegemonia do mercado:* a universidade ocupa papel de reflexão sobre as relações entre o Estado e o mercado;
- *o indivíduo humano como irônico, cínico, fragmentado, esquizofrênico:* cabe à instituição acadêmica, juntamente com outras, construir alguma forma de humanismo satisfatório que dê significado à vida humana.
- *a queda do sujeito e nova concepção do tempo e da história:* com a introdução de novas tecnologias, não há mais um sujeito integrado e harmônico, mas com mil facetas, dividido em vários outros, sem autoconsciência unificada e integrada de si mesmo, chocando-se com a concepção moderna de universidade e sua noção de conhecimento absoluto e universal, devendo atender-se para determinantes locais do que se tem como pensamento;
- *a complementaridade entre baixa e alta cultura:* diferentemente da universidade moderna que trata a alta cultura como separada e superior à cultura popular, a visão da universidade pós-moderna as vê como complementares, admitindo a possibilidade de simbiose e interação entre elas.

A universidade também ressentida a mudança de modelo econômico até então implementado no iluminismo, qual seja, o liberalismo, assentado na defesa da propriedade privada e dos meios de produção, na concorrência, na competição, no individualismo e na liberdade de mercado, observando significativas mudanças após o término da Segunda Guerra Mundial, com a intervenção estatal sendo a saída encontrada para corrigir problemas de mercado. Nesse sentido, Lara Carlette Thiengo (2019, p. 28) elucida:

Com a instituição do padrão fordista keynesiano e de uma cultura urbano-industrial, o amplo desenvolvimento do aparelho escolar respondeu às exigências produtivas de um maior nível educacional, adaptável ao padrão de produção e consumo em massa e imunizado do espectro do comunismo em tempos de Guerra Fria. Na contradição, o Estado de Bem-Estar Social também proporcionou melhorias para a classe trabalhadora, promovendo a garantia de alguns direitos sociais, ainda que apresentasse indícios de ter descoberto a fórmula para dar ao capital uma feição mais humana. Também, ciência, tecnologia e inovação passam a ser articulados de forma mais expressiva ao desenvolvimento econômico dos países, inclusive como bases de fundamentação para teorias econômicas.

Nesse referencial, a disseminação da tecnologia (compreendida como parte interna da economia), por meio de articulação entre empresas, universidades e laboratórios, permitiria o processo de inovação e a promoção de competitividade.

A universidade passa, então, a ter um papel intrínseco ao modelo neoliberal implementado, no qual o Estado de Bem-Estar Social buscava paulatinamente o desenvolvimento industrial-comercial, intervindo nas relações capital-trabalho, fomentando o consumo, garantindo a reprodução da força de trabalho, com a retomada do crescimento dos lucros, a dinamização dos ramos de produção com novas técnicas e o aumento exorbitante da extração da mais-valia (THIENGO, 2019).

A atividade científica passa por uma nova concepção como sendo uma tecnologia intelectual, como valor de troca, submetida ao capital e ao Estado, distanciando-se da formação humanística preconizada na Era Iluminista. Por conseguinte, ressalta Lyotard (2021, p. 13):

Por isso mesmo é que as delimitações clássicas dos campos científicos entram em crise, se desordenam. Desaparecem disciplinas, outras surgem da fusão de antigas; as velhas faculdades dão lugar aos institutos de ensino e/ou pesquisa financiados pela iniciativa privada, pelo poder público ou por ambos. A universidade, por sua vez, como produtora de ciência, torna-se uma instituição sempre mais importante no cálculo estratégico-político dos Estados atuais. Se a Revolução Industrial nos mostrou que sem riqueza não se tem tecnologia ou mesmo ciência, a condição pós-moderna nos vem mostrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza. Mais do que isso: mostra-nos, através da concentração massiva, nos países ditos pós-industriais, de bancos de dados sobre todos os saberes hoje disponíveis, que a competição econômica-política entre as nações se dará daqui para frente não mais em função primordial da tonelagem anual de matéria-prima ou de manufaturados que possam eventualmente produzir. Irá se dar, sim, em função da quantidade de informação técnico-científica que suas universidades e centros de pesquisa forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria.

As universidades são chamadas, desta feita, a responder cada vez mais às demandas do setor produtivo, por meio de financiamento para pesquisas em setores estratégicos, em parceria com o setor privado, transformando a ciência e a educação superior em produto de valor potencialmente econômico, preparando mentes e corpos para novas formas de organização do trabalho. Nesse contexto, acrescenta Cantor (2017, p. 230):

Quando a educação se converte em uma mercadoria, enfatiza-se que já não é um direito e sim um serviço, e o Estado deve limitar-se a velar por seu acesso, sem se preocupar se esse serviço é oferecido por particulares ou por ele, o Estado, mesmo. E como tal, seu valor de uso - a real utilidade que possa ter um saber determinado - passa a segundo plano. Por isso, hoje, os Estados se vangloriam pelo número de diplomas e graduados que têm os habitantes de um país e não pelo que eles possam, verdadeiramente, representar em termos de saber e de serviço à sociedade, porque agora o que conta é o benefício individual.

Como resultado do abandono da ideia da educação como bem comum e bem público surge a da mercadoria educativa que, como toda mercadoria, possui um valor de uso e um valor de troca. Seu valor de uso está determinado pela "utilidade" que os produtos oferecidos têm de satisfazer as necessidades dos consumidores, e seu valor de troca depende do custo de produção dessa mercadoria específica, mais o lucro que lhe corresponde. Em outras palavras, o valor de troca se materializa na venda de um título ao consumidor, que paga por esse, mas que foi resultado do trabalho daqueles que contribuíram para a produção da mercadoria educativa, incluindo os professores e a todos que são explorados nesse processo específico de produção.

Desta feita, inevitavelmente, as universidades se tornam mais competitivas e com maior status de excelência à medida que produzem conhecimento alinhado às demandas produtivas, produzindo o trabalhador competitivo e capaz de suprir as forças produtivas capitalistas (THIENGO, 2019).

Em que pese a demanda do mercado, tais academias demonstram-se atrasadas e ainda estão lutando para fazer a primeira transição para o fordismo, naquilo que Parker e Jarry (1995) chamam de McUniversidade, na busca de racionalização geral de gerenciamento e por criar mecanismos para gerar um produto de massa.

Como um produto de massa e a grande expansão do número de alunos, a exemplo da Alemanha, Estados Unidos e Japão, onde mais de 50% (cinquenta por cento) da população passa pelos bancos universitários, excepcionalmente em poucos centros privilegiados, as universidades deixaram de ser notadas como lugares para a formação das elites (FEATHERSTONE, 2000).

Quanto à pressão sobre a universidade pós-moderna para que reformas sejam realizadas no intuito de torná-las mais eficientes, Featherstone (2000, p. 81) enumera uma série de fatores associados:

- exigência para que os currículos tornem-se mais relevantes para os negócios e a indústria;
- a erosão da segurança acadêmica da aposentadoria e da independência profissional, com a contratação de corpo docente em regime de trabalho de curto período e uma geral tendência à temporalidade da força de trabalho. Nossas tarefas estão cada vez mais sujeitas a controle e avaliação, temos menos segurança em nossos empregos. Como os McDonalds, os jovens são contratados por tempo parcial, trabalham um pouco, com salários baixos e depois vão embora;
- a crescente avaliação por desempenho do ensino e da pesquisa, que força o corpo docente a ensinar dentro das modalidades aprovadas e a publicar mais. Aqui pensamos como hoje sobreviveriam o pobre Wittgenstein, que escreveu somente dois livros, ou o pobre Kant, que nunca publicou nenhum livro até os 60 anos;
- a crescente padronização dos certificados, diplomas e diplomas superiores. A pressão em direção à compatibilidade dos padrões é feita pela contínua revisão e avaliação de qualidade dos programas.
- o crescente gerenciamento e emprego de ranques gerenciais para fiscalizar e controlar os acadêmicos e efetuar o corte e o marketing da universidade. A universidade conscientemente define-se como uma empresa e luta por manter seu pedaço no mercado por meio de modalidades de propaganda que diferem pouco em termos de imitação e imagem daquelas usadas pelos negócios ou indústrias de cultura de consumo.

Há notória preocupação crescente em se produzir ganhos cada vez maiores, com um aumento da preocupação do orçamento das instituições superiores, com o fim dos ideais humanísticos da pesquisa intelectual autônoma, levando a uma desmoralização geral e a uma sensação de que o instituto superior está em ruínas (FEATHERSTONE, 2000).

3.2.4.1 Modelos Internacionais de Educação Superior

Devido à importância que países como Alemanha, Estados Unidos e França tiveram na implementação da educação superior, esses modelos proporcionam reflexões quanto à relevância nesse assunto. A Alemanha replicou na sociedade internacional a Universidade Humboldtiana; os Estados Unidos entre o final do século XIX e o começo do século XX, investiram no modelo alemão e se tornaram referência global com suas “Universidades de pesquisa” já a França, terra do Iluminismo e das primeiras elaborações de campos científicos fundamentais, destacou-se em ciência como Química, Matemática, Geografia e Biologia.

3.2.4.1.1 Educação Superior na Alemanha

O sistema de ensino alemão atual foi influenciado pelo desenvolvimento ocorrido a partir de meados da década de 1950, na busca por uma política de estado de bem-estar social implementada na Alemanha Ocidental, cujo sistema prevaleceu com a chamada reunificação de outubro de 1990.

Até o final da década de 1960 e início da década de 1970, a reforma proposta atingiu os níveis do sistema de ensino, levando ao surgimento de novas escolas técnicas secundárias e um novo tipo de faculdade (as Fachhochschulen), bem como a criação de cursos por correspondência, sendo as pequenas universidades transformadas em instituições de massa com dezenas de milhares de alunos, de forma descentralizada, federalista e pluralista (SILVA, 2017).

Ao contrário do que ocorria na Alemanha Ocidental, a Alemanha Oriental também buscou a democratização do ensino, mas alicerçada para servir o socialismo e, assim, criar uma nova classe de líderes, de forma totalmente centralizado na Administração Central para a Educação Nacional, cujo sistema não prevaleceu com a unificação da Alemanha no início da década de 1990 (SILVA, 2017).

Além das universidades tradicionais, na Alemanha existem instituições equivalentes de ensino superior a exemplo das universidades e Escolas Superiores Técnicas, especializadas em Engenharia e Ciências Naturais, Escolas Superiores Pedagógicas, Faculdades Teológicas, Faculdades de Arte e Música, sendo a maioria estatal (SILVA, 2017).

O sistema educacional alemão é relativamente complexo: as crianças frequentam de forma facultativa o jardim de infância a partir dos 3 anos, deixando o ingresso na escola de ser opcional aos 6 anos, quando iniciam a Escola Primária. Essa fase é compulsória, dura 4 anos e, ao finalizá-la, os alunos iniciam o Nível Secundário I, com estágio de 2 anos de orientação. Daí, encontra-se uma singularidade do sistema alemão, cujo objetivo é auxiliar os discentes e seus responsáveis a decidirem pelo futuro de seu estudo, já que terão várias opções de educação secundária (CASTRO, 2017).

Por volta dos 10 anos, os alunos, orientados por seus responsáveis e professores, têm de escolher qual dos três tipos de escola pretendem

frequentar. Nesse sentido, Maitá de Paula e Silva (2017, p. 77) enumeram os tipos de escola:

- a Hauptschule, que fornece de 5 a 6 anos mais de educação e cujos egressos geralmente vão para escolas vocacionais de tempo parcial, frequentemente combinada com algum tipo de curso de aprendiz - até a idade de 18 anos;
- a Realschule, o tipo intermediário de escola secundária que, depois de 10 anos de escolarização, permite a transferência para escolas vocacionais superiores; ou
- o Gymnasium, a linha acadêmica do ensino secundário, tipicamente preparatório para o ensino universitário.

Alunos que pretendem ingressar na universidade devem completar um ciclo de 13 (treze) anos de educação: geralmente frequentam o Gymnasium e fazem o exame de conclusão (Abitur), qualificando-os para todas as áreas de estudo (SILVA, 2017).

Há que se observar que a Alemanha, muito embora seja um dos países europeus com maior proporção de pessoas que concluíram os níveis de ensino secundário, em se tratando de ensino superior, o percentual é mais baixo que o francês e bem mais fraco que o norte-americano, sobre o assunto, Luiza Carnicero de Castro (2017, p. 101) explica:

Diversos estudos sobre inovação mostram que a economia alemã é extremamente eficiente na geração de inovação industrial, incluindo aquela que dinamiza os chamados segmentos tradicionais. Tem sido também extremamente eficiente naquilo que se chama de inovação adaptativa e/ou incremental, bastante dependente do entrelace amigável entre o projeto e a execução, isto é, no “chão da fábrica”. E esses fatos têm sido frequentemente relacionados com a forma de organização das empresas e a qualificação do seu trabalhador do ensino médio (sem formação superior).

A notoriedade do sistema educacional alemão se deve, em grande medida ao que ficou, portanto, conhecido como “sistema dual de educação”, tornando-se referência para várias nações industrializadas, com a conjugação do treinamento voltado especificamente para uma profissão com o aprendizado teórico em escolas públicas, estabelecendo-se fortes vínculos com o mercado de trabalho e chances significativas de emprego a seus aprendizes (CASTRO, 2017).

Os aprendizes, geralmente, iniciam seus estudos entre 16 e 19 anos, através de um contrato legal entre o aluno e o empregador. Os cursos vocacionais duram entre três e quatro anos, sendo uma constante as empresas

manifestarem interesse pelos profissionais que passam pelos seus próprios treinamentos. Os salários são negociados entre sindicatos e empregadores. O financiamento dos cursos vocacionais é dividido entre os governos estaduais, as empresas privadas e os próprios aprendizes, que são submetidos a exames, que lhes conferem certificados (CASTRO, 2017).

Segundo Thiengo (2019, p. 214), a Alemanha faz parte dos países que, a fim de acelerar o processo de transformação dos sistemas de educação superior e a competitividade dos países no sistema global, lançam programas que prescrevem injeções de fundos adicionais para setores universitários, aumentando sua visibilidade internacional no setor.

Em um projeto denominado Iniciativa de Excelência, promovido pelo governo, foram autorizados financiamentos para mais de 30 universidades reconhecidas como de excelência, com a disponibilidade de mais de 30 bilhões de euros ao longo de cinco anos, gerando tecnologia e pesquisa de ponta e criando condições para atrair jovens cientistas (THIENGO, 2019).

3.2.4.1.2 Educação Superior na França e o Processo de Bolonha

O sistema francês de ensino - da creche à pós-graduação é basicamente público e muito centralizado: o Ministério da Educação regula e administra praticamente todo o sistema.

As universidades francesas, de maneira não diferente, são controladas pelo Estado, notadamente a partir do séc. XVIII (École d'Artillerie, École du Genie Militaire, École de Ponts e Chaussés, École de Mines) e séc. XIX (École Nationale d'Agronomie, École Centrale des Arts et Manufactures, École de Télécommunications, École de Travaux Publics, École de Publicité, École du Pétrole et de Moteurs, École Supérieure de Commerce de Paris, École Libre d'Études Politiques, Écoles des Hautes Études Commerciales), resultando, portanto, da afirmação do Estado francês dirigista (MORAES, 2017).

Nesse sentido, acrescenta Moraes (2017, p. 50):

De outro lado, as velhas universidades seguiam existindo, mas visivelmente desprezadas pelo "Estado Napoleônico" (mesmo quando sem Napoleão). O imperador, de fato, criou a Universidade Imperial, mas ela estava longe de ser aquilo que entendemos por universidade, no Brasil, nos Estados Unidos ou na Alemanha. Era

mais propriamente uma organização vertical, distribuída em “academias” regionais que regulavam o ensino médio e seus exames de certificação. Até muito recentemente, as universidades estiveram longe de constituir um corpo único e com autonomia - eram mais precisamente agregados de faculdades, mais diretamente vinculadas com o ministério do que com os seus órgãos de direção internos. O ministério não apenas as regula no plano legal. Contrata os docentes (eles são servidores federais) e distribui os recursos, bastante “itemizados”, carimbados, isto é, com uso prescrito.

Charles e Verger (1996) explicam o dirigismo estatal francês no ensino superior: oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária no século XVIII estabilidade diante de um país conturbado; controlar a formação dos cidadãos em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais.

Após a Segunda Grande Guerra, o sistema universitário francês tinha abrangência tímida e, ainda, na primeira metade dos anos de 1960, antes da “revolução estudantil” de 1968, apenas 5% dos jovens da faixa etária dos 18 aos 26 anos frequentavam uma escola superior. Essa taxa se eleva no final da década de 90 para 15%, após reformas realizadas nos anos de 1960 e 1970 (MORAES, 2017).

É importante ressaltar que, no contexto sócio histórico da educação superior francesa, após maio de 1968, e ao longo da década de 1970, houve uma perceptível mudança na autonomia universitária: algumas universidades mudaram sua gestão e se tornaram “Universidades Democráticas de Massa”, passando a aceitar a existência de uma hierarquia entre as universidades, com a prática de financiamentos de acordo com a qualidade da pesquisa e a inserção no mercado de trabalho (o sistema universitário antes era praticamente gratuito) (THIENGO, 2019).

O sistema atual francês de ensino superior, após várias reformas e inovações, conta com segmentos bem diferentes, como aponta Moraes (2017, p. 50):

- Universidades e “assimilados”. O segmento - com cerca de 100 instituições - inclui os IUT - **institut universitaire technologique** - agregados às universidades e as Universidades de Tecnologia, que possuem formato e modo de gestão peculiar (Belfort-Montbéliard, Compiègne e Troyes). As UFM - **universitaires de formation des maîtres** - formação de professores estão hoje incorporadas às universidades;
- Grands établissements. Exemplos: Institut d’Études Politiques de Paris, Inalco, Observatoire de Paris, Institut de Physique du

Globe, École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales, École des Chartes, École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques. Somou-se à esse grupo um conjunto de universidades que mantém, principalmente, escolas avançadas de engenharia e tecnologia: a Université Paris IX ou Paris-Dauphine (desde 2004), INP de Grenoble (desde 2007), INP de Bordeaux (desde 2009) e a Université de Lorraine (desde 2011). Existem grandes escolas que não estão sob a jurisdição do Ministério da Educação. A Escola Nacional de Administração, por exemplo, submete-se ao primeiro-ministro. Situações similares vivem a École Polytechnique (administrada pelo Ministério da Defesa), a École Nationale Supérieure des Mines de Paris, École Nationale des Ponts et Chaussées, École Nationale de la Statistique et de l'Administration Économique (sob controle do Institut National de la Statistique et des Études Économiques - INSEE), entre outras.

- Classes preparatórias para as grandes escolas (CPGE). Cursos muito seletivos, de dois anos. Funcionam em alguns liceus (total de 500 em toda a França). Ao final desse período, os estudantes são submetidos à uma avaliação que determina em que tipo de Grande Escola irão completar seu curso.
- Sections Techniques Supérieurs. Um conjunto de mais de 2 mil escolas de STS, alojadas em liceus. É o segmento mais capilarizado no território francês.
- Escolas públicas de formação de engenheiros. Esse segmento acolhe um conjunto de quase 20 escolas de Engenharia que, até 2008, estavam integradas em universidades.
- Escolas superiores profissionais e não universitárias. Um grande conjunto de escolas superiores não incorporadas em universidades e que preparam para profissões variadas: contabilistas, enfermeiros e paramédicos, assistentes sociais, tabeliães e similares, veterinários, agrônomos, técnicos em comércio, jornalismo e audiovisual, turismo, logística e transporte, informática etc.

A partir de 2008, o governo francês, na busca pela excelência e fortalecimento universitário, implementou o programa Operação Campus: selecionou sete áreas prioritárias e promoveu dezessete ações com um custo total de 35 bilhões de euros, dos quais quase a metade dedicada à pesquisa e à educação superior, e sobre esse assunto, explica Thiengo (2019, p. 218):

O projeto está estruturado de acordo com a avaliação internacional, numa base competitiva de projetos científicos e acadêmicos. Os aspectos a serem avaliados no âmbito do Programa referem-se à reputação científica, à capacidade de desenvolver centros de excelência para efeito de formação e de investigação, à abertura internacional e à exploração da investigação, à revitalização do campus universitário como um ponto de encontro, com potencial para atrair estudantes de outros países e a uma maior fluidez na relação entre sociedade e universidade.

Há que se acrescentar que a França, desde o fim do século XX, vem discutindo dentro do contexto europeu uma reforma universitária de grande proporção, tendo sido implementando, desde 2010, o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), por meio do Processo de Bolonha.

Resolver problemas quanto à organização e funcionamento de seus sistemas de ensino superior tornou-se uma premissa relevante para os países europeus que se defrontavam com problemas como formações iniciais demasiadamente longas, elevadas taxas de abandono e repetição de alunos, qualidade duvidosa de algumas formações, situações essas que colocam em dúvida os impactos científico e cultural acumulados durante séculos (CACHAPUZ, 2009).

O objetivo é oferecer uma formação aos acadêmicos europeus através de educação geral e educação liberal. A educação geral é vista como essencial para que a Europa tenha uma vantagem competitiva, não somente preparando os estudantes para o contingente, o específico, o particular (PEREIRA, 2016).

Os objetivos da Educação Geral estão definidos pelos princípios da Carta Magna, e são eles:

- o ensino na universidade deve ser intelectual e gozar de liberdade de toda autoridade política ou econômica.
- a Universidade é o locus da tradição humanística europeia. A sua preocupação é atingir o conhecimento universal e, para realizar sua vocação, transcende barreiras geográficas e fronteiras políticas.
- o debate do EEES vai muito além de se preparar para o mercado de trabalho. A educação que se quer para o atual século é a que prepara para a cidadania democrática tanto quanto para o desempenho profissional.
- o ensino deve ser multicultural para que as culturas se conheçam e se influenciem umas às outras.

As 10 linhas de ação definidas para o Processo de Bolonha, segundo Fátima Antunes (2009, p. 28), são as seguintes:

- 1) Adoção de um sistema de graus facilmente legível e comparável;
- 2) Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos;
- 3) Estabelecimento de um sistema de

créditos; 4) Promoção de mobilidade; 5) Promoção da cooperação europeia na garantia da qualidade; 6) Promoção da dimensão europeia no ensino superior; 7) Aprendizagem ao longo da vida; 8) instituições do Ensino Superior e Estudantes; 9) promover a atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior; 10) Estudos de doutoramento e a sinergia entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação.

A escolha por iniciativas de excelência demonstra um processo de transição na Educação Superior Francesa, sobretudo no que se refere à autonomia das instituições e na possibilidade de gestão de seus recursos, financiamentos, estratégias e alianças com outras universidades.

3.2.4.1.3 Educação Superior nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, os primeiros colonizadores, da Virgínia e da Nova Inglaterra, são notadamente perseguidos políticos ou emigrados por motivos religiosos, com caráter de iniciativa particular e um sentimento tanto quanto adverso de desapego à pátria de origem. Nesse sentido, explica Aragão, (p. 41, 1983):

Esse forte sentido de comunidade e autogoverno das colônias inglesas da América, por vezes quase fatal à causa da unidade norte americana, aliando-se ao bom senso anglo-saxônico, que deseja tudo ao seu tempo, segundo as necessidades, e deixa ao povo a iniciativa dos empreendimentos de caráter social, ficando ao Governo ação supletiva, criou condições extremamente favoráveis ao florescimento da Universidade. Do Harvard College, criado em 1641, e posto a funcionar em 1643, chegou-se mediante um desenvolvimento orgânico, rigorosamente harmonizado à vida comunal, à universidade que, sendo a mais antiga dos Estados Unidos, é uma das mais afamadas em todo mundo. Multiplicadas, independentes do Estado, diversificadas segundo as condições regionais, populosas, prestigiadas, atuantes, as universidades americanas constituíram a infraestrutura do progresso e grandeza da grande democracia americana.

As Universidades norte-americanas, juntamente com os centros de pesquisas a elas associadas, apresentam importância singular para a sociedade: os grandes polos industriais do país não poderiam funcionar sem que essas universidades lhes fornecessem indivíduos novos e capacitados de forma regular (MORAES, 2017).

No ano da declaração da independência, em 1776, havia apenas 10 instituições de ensino superior nos Estados Unidos, todas implantadas no

Nordeste. O ideal democrático do país estimula a multiplicação de instituições, em que pese no século XVIII a educação profissional para os trabalhos de Direito e de Medicina serem realizados por aprendizado no seio de grupo de pares ou por instituições particulares exteriores. Sobre isso, apontam Charles e Verger (1996, p. 86):

Aqueles que anseiam por uma educação que ultrapasse o nível do BA (Bachelor of Arts) são assim, obrigados, como nas colônias britânicas, a ir para a Europa, uma vez que o primeiro doutorado só foi conferido em Yale no ano de 1861. Não existe self-governement das universidades pelos docentes, como se torna, então, regra na Europa. Os professores continuam submetidos a autoridades exteriores, conforme a dependência dos estabelecimentos às autoridades políticas, às congregações fundadoras ou aos fundadores privados. Os professores são inicialmente transmissores de um saber recebido e a pesquisa continua sendo, nessa época, muito marginal ou um simples prolongamento do ensino.

O ensino superior norte-americano recebe, no século XIX, influência escocesa, quando da fundação da Universidade de Virgínia por Jefferson e igualmente se faz sentir a influência alemã quando da fundação da Universidade de Michigan, em 1837, com a influência de estudantes americanos formados na Europa que procuram, por seu turno, aumentar o nível de graduação com padrão europeu (CHARLE E VERGER, 1996).

É no decorrer de 1860 a 1940 que se amolda o verdadeiro sistema universitário americano, coadunando a outras transformações sociais no país. Sobre a educação americana, Charle e Verger discorrem (1996, p. 94):

A educação, valor central da sociedade americana, encontra nesse empreendimento um novo ponto de aplicação para unificar uma nação desarmônica, formar as novas elites necessárias a uma sociedade urbana e industrial, afirmar o poderio internacional de um país em vias de ultrapassar a velha Europa. o antigo modelo de college, tomado de empréstimo à Inglaterra, subsiste, mas é cada vez menos adaptado a essas novas necessidades. Funda-se toda uma série de novas instituições em razão de aplicações profissionais graças ao Morrill Act de 1862: escolas de ensino agrícola, land Grant Colleges, State Normal Schools para a formação de professores. Elas serão pouco a pouco absorvidas pelas universidades públicas. É igualmente o tempo do mecenato dos milionários em dólares que desejam oferecer a seu país instituições científicas dignas da Europa, funcionado, em parte, baseadas no modelo alemão, ou seja, aliando ensino e pesquisa: Stanford na Califórnia, John Hopkins em Baltimore (fundada em 1876 segundo o padrão alemão), Cornell e Chicago (financiado por Rockefeller em 1892) rivalizam com as antigas universidades do leste que, por sua vez, também se modernizam segundo as normas centro-europeias. O utilitarismo e a crença no progresso econômico explicam a introdução precoce de cursos que, na Europa, devido aos preconceitos herdados da sociedade pré-

capitalista, não são considerados dignos das universidades. É a voga, notadamente, das formações de finança e de business como Wharton School of Finance, inaugurada em 1881 na Universidade da Pensilvânia; a mais célebre de todas, a Harvard Business School, data de 1908.

A importância da pesquisa nas Universidades americanas surge a partir do século XX: fundam-se paulatinamente laboratórios e institutos cada vez mais próximos às universidades, o número de titulares de P.H.D. tornam-se cada vez mais numerosos e a atividade de pesquisa é progressivamente fomentada pelo mecenato, pelas fundações e doações de antigos alunos, aliados ao esplendor das instituições - bibliotecas, acomodações profissionais, além do luxo dos equipamentos científicos, o que leva à diminuição do número de alunos americanos na Europa e um aumento de professores advindos do velho continente (CHARLE E VERGER, 1996).

Merece também destaque a originalidade do sistema universitário americano, ao preconizar o ensino superior de massa: em 1900, havia menos de 250 mil estudantes nos *colleges*; eles se tornam cinco vezes mais numerosos em 1940, quando atingiram uma quantia próxima de um milhão e meio. Charles e Verger (1997, p. 96) explicam:

O elitismo inicial do sistema americano apaga-se, também com a predominância, a partir da década de 1950, dos estabelecimentos públicos e a parte crescente do dinheiro público no investimento educativo. O ensino dominado pela burguesia começa a dar lugar a um ensino no qual as classes médias, sem capital intelectual e recém-chegadas à América, são as mais numerosas.

O sistema americano de ensino superior, segundo Moraes (2018, p. 11) pode ser assim entendido, atualmente:

- Community colleges: 40% da graduação (média nacional). Mil instituições públicas (grande maioria das matrículas). Setecentas escolas privadas.
- Four-year Colleges e Universidades estaduais “compreensivas” - graduação e mestrados
- Universidades “doutorais” - cerca de duas centenas. Recebem 30% das verbas de pesquisa. Produzem perto de 30% dos doutorados.
- Universidades de pesquisa “top” - pouco mais de 100 escolas: 70% das verbas de pesquisa; 70% dos doutorados. Dois terços são públicas; um terço, escolas privadas sem fins lucrativos.

Grande parte das principais Universidades de pesquisa são instituições privadas, mas construídas junto com infusões de recursos públicos de toda a natureza, observando-se uma simbiose aos compromissos com o setor privado e o mercado de capitais: a parceria Universidade com o “mundo dos negócios” é visto como um dever social ou como um imperativo nacional (MORAES, 2017).

Há que se observar, também, o recente crescimento do ensino superior privado com fins lucrativos. Hoje, tais universidades abrigam mais de 10% dos estudantes de nível superior, acolhendo um conjunto de estudantes que vê como difícil ou mesmo impossível o ingresso em escolas públicas. Moraes (2018, p. 41) exemplifica o caso com a Universidade de Phoenix:

Vejamos, por exemplo, a Universidade Phoenix, do grupo Apollo, um gigante do setor privado. Com perto de 450 mil estudantes, tem 30 mil professores, apenas 1500 em tempo integral. Oferece cursos em carreiras bem-definidas e estritas: administração, saúde (auxiliares de enfermagem e cuidadores, técnicos de raio x, tecnologia da informação, educação, justiça criminal, política técnica, etc.). Seu público-alvo é constituído de adultos que trabalham. Dos diplomas que distribui, atualmente, 76% são cursos de Administração e Gestão, mas o nicho ocupado pela Phoenix é definido menos pelo conteúdo e mais pelo modo de fornecê-lo. Oferecendo cursos modulares de cinco semanas para turmas definidas de estudantes, a Phoenix minimizou os custos de oportunidade, bem como o esforço requerido para receber seus diplomas. Quando o objetivo é uma credencial, a educação pode ser racionalizada, por assim dizer. Ao contrário de universidades sem fins lucrativos, as corporações educacionais com fins lucrativos replicam planos de negócios bem-sucedidos criando unidades adicionais, que são geralmente de tamanho modesto. Instalam-se em lugares variados e mutantes, próximos de seus públicos. Galpões comerciais reformados, sala-loja de shopping-centers, por exemplo. A expansão é facilitada pelo tipo de padronização que impõe ao processo educativo. A Phoenix “desmembrou” o papel do professor. O conteúdo é fornecido por “designers” de cursos profissionais, que começam com “objetivos do aprendizado” e então montam materiais que vão realizar aqueles objetivos. Séries metódicas e muito focadas. Tudo deve ser pré-empacotado e simplificado de modo que os cambiantes conjuntos de professores em tempo parcial (na verdade, empregados autônomos) só precisam “entregar” esse material aos estudantes pelo país.

O crescimento desse modelo de educação superior sugere reflexão nos Estados Unidos e nos demais países que tentam replicar, face o impacto na qualidade de ensino, o endividamento da família e o retorno auferido pela sociedade.

3.2.5 Evolução da Universidade no Brasil

A primeira universidade no continente americano foi fundada na quarta década do século XVI, em São Domingos, ilha onde Colombo teria tido contato com o Novo Mundo. Em 1553, foi inaugurado no México a segunda Universidade americana, com as três faculdades habituais espanholas (Filosofia, Cânones/Direito, Teologia, incluindo mais tarde a de Medicina) operando com os mesmos privilégios da conhecida Universidade de Salamanca. Sucederam-se as Universidades de São Marcos (PERU), de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina), de modo que ao tempo da Independência brasileira havia 26 ou 27 universidades na América espanhola (CUNHA, 2007).

Nesse sentido, reflete Aragão (1983, p. 39):

Cabe aqui, por certo, uma reflexão sobre a natureza e as exigências da Universidade - organismo vivo, sensível e dependente - e consequentes implicâncias em sua sorte vária no Novo Mundo: prematura, estática, frustrada na América Espanhola; espontânea, a propósito, fecunda nos Estados Unidos; tardia, artificial, ainda em busca de realizar-se, no Brasil.

Em que pese o argumento frequentemente utilizado de que Portugal tinha interesse em bloquear o desenvolvimento do ensino superior no Brasil a fim de que mantivesse a colônia incapaz de ensinar as ciências, as letras e as artes, há que se observar que no século XVIII foram criados cursos de Filosofia e Teologia nos colégios jesuítas, reformados cursos de Filosofia e Teologia dos franciscanos no Rio de Janeiro e o de filosofia no Seminário de Olinda, inseridos em um período de reforço dos laços coloniais (CUNHA, 2007).

A educação no Brasil, durante o século XVI, foi marcado pela influência da Companhia de Jesus, que aqui chegou em 1540, para cumprir o mandado real de conversão dos indígenas e dar apoio religioso aos colonos, recebendo, para tanto, subsídios do Estado, bem como, sesmarias destinadas à manutenção dos estabelecimentos que viessem a criar. Tais estabelecimentos seguiam normas padronizadas de ensino - Ratio Studiorum, baseado na unidade de professor, de método e unidade da matéria, e sobre, explica Cunha (2007, p. 28):

O princípio da unidade de professor determinava que um mesmo mestre acompanhasse um grupo de alunos no estudo de cada

matéria, do início ao fim. Todos os professores deveriam seguir o mesmo método de ensino, completando-se esse princípio com o da organização das matérias, de modo que explorasse, ao máximo, o pensamento de poucos autores (sobretudo Aristóteles e Tomás de Aquino) preferivelmente ao de muitos. O cultivo da disciplina, da atenção e da perseverança nos estudos era uma das principais preocupações dos professores, tendo em vista facilitar o próprio ensino e, também, desenvolver, atitudes consideradas essenciais tanto ao possível futuro sacerdote quanto ao cristão leigo.

Ainda sobre o ensino jesuítico, havia, na época, quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, de duração não definida, consistente em ensinar a ler, a escrever e a contar; o curso de Humanidades, de dois anos de duração, realizado todo em Latim, abrangendo o ensino de Gramática, da Retórica e das Humanidades; o curso de Artes (também chamado de Ciências Naturais ou curso de Filosofia), que ensinava durante três anos Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica; e o curso de Teologia, de quatro anos de duração e que consistia de Teologia Moral, relativa às práticas cotidianas e a Teologia Especulativa, no estudo do dogma católico (CUNHA, 2007).

Os cursos superiores, ainda sob a influência dos jesuítas, começam a surgir no país: o colégio do Rio de Janeiro, ainda no século XVI, no Morro do Castelo, começou a oferecer curso de Filosofia, em 1638; o colégio de Olinda, também fundado no século XVI, iniciou cursos superiores em 1687; o colégio do Maranhão, com curso superior de teologia, em 1688; o colégio do Pará, iniciando seu curso de Artes em 1695; em 1708, registra-se o início do curso de Filosofia em Santos e mais o de Teologia, em Piratininga; o último curso superior criado pelos jesuítas antes da expulsão foi no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, em 1750 (CUNHA, 2007).

Durante a terceira quadra do século XVII, no período conhecido como Pombalino, mediante transformações políticas, econômicas e culturais que ocorreram em Portugal, a Companhia de Jesus - principal responsável pelo ensino secundário e superior na metrópole e na colônia, foi expulsa do império português, provocando no Brasil a desarticulação do sistema educacional. Fernando de Azevedo (1971, p. 47), explica as consequências:

em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse

acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marquês de Pombal dispensou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para outro todos os seus colégios, de que não ficaram somente os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro.

A reestruturação dos cursos de nível superior, nesse ínterim, deixados a cargo em particular aos frades franciscanos, se dará com a transladação da Família Real ao Rio de Janeiro em 1808, em virtude da invasão de Portugal por Napoleão, gerando a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia, introduzindo no Brasil novas orientações, já vigentes na metrópole, promovendo a secularização do ensino. Nesse sentido, Cunha (2007, p. 64) elucida:

A reestruturação e ampliação do ensino superior no Brasil, a partir de 1808, fizeram que os estudos de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia se deslocassem dos cursos de Filosofia, controlados pela Igreja, para cursos médicos e para a Academia Militar e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica, que dela se separou. Com a importação dos livros-texto daquelas ciências, e com o retorno de brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde lecionava Augusto Comte), o positivismo veio a se firmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. Eles passaram a ser os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão.

Em setembro de 1822, já previamente tendo sido restabelecida a sede do reino em Lisboa com a derrota de Napoleão e com o impulso da política liberal, o Príncipe Regente D. Pedro I, proclama a independência do Brasil. Devido à forte tendência ocidental de constitucionalização, com ênfase após a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, D. Pedro I instala uma Assembleia Constituinte com o objetivo de elaborar a primeira Constituição do Brasil Independente, como analisa Sofia Lerche Vieira (2007):

Com a proclamação da independência e fundação do Império do Brasil, em 1822, inicia-se uma fase de debates e projetos que visavam a estruturação de uma educação nacional. Com a abertura da Assembleia Legislativa e Constituinte, em 3 de maio de 1823, D. Pedro referiu-se à necessidade de uma legislação particular sobre a

instrução. Abertas as sessões da Constituinte e eleita a Comissão de Instrução Pública, os trabalhos desenvolvidos nos seis meses de seu funcionamento produziram dois projetos de lei referente à educação pública. Embora esse debate tenha sido intenso, em virtude da dissolução da Constituinte de 1823, não veio a traduzir-se em dispositivos incorporados à Constituição de 1824. A primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria. Ao tratar da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, estabelece que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, par. 32). A segunda referência diz respeito aos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, par. 33).

A presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador de pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político. É de se ressaltar, entretanto, a referência da ideia de gratuidade de instrução primária para todos, tema não contemplado pela Lei de 15 de outubro de 1827 ou pela primeira Constituição republicana de 1891.

O fato é que durante o Império a prescrição, quanto à Universidade brasileira, quedou-se inerte, a respeito, explica Aragão (1983, p. 45)

A Constituição do Império inscreveu, entre os direitos civis e políticos dos cidadãos, a existência de colégios e universidades onde seriam ensinados “os elementos das ciências, belas-letas e artes”. A prescrição, quanto à Universidade, restou letra morta, malgrado várias tentativas para efetivá-la, renovadas ainda uma vez na fala do trono, de 3 de maio de 1889, que preconizava a criação de duas, no sul e no norte do país, “para centros do organismo científico e proveitosa emulação”. (É curioso registrar que D. Pedro II, tão atento às questões de ensino e cultura, que preferia se assinar “membro do Instituto da França” a “Imperador”; que presidiu a incontáveis recursos para o magistério, primeiro estrangeiro a contribuir para a criação do Instituto Pasteur, tenha negligenciado empenhar toda a sua autoridade, para dar a instituição ao Brasil.) Durante o Império, quarenta e dois projetos criando universidades foram apresentados ao Parlamento.

Mas, nem por isso, a sociedade brasileira ficou estática no que concerne à evolução do seu processo educacional, e sobre, Nagle (1978, p. 261) explica:

O período de transição do Império para a República assistiu a uma certa efervescência intelectual e ideológica. A possibilidade de construção de um novo país, livre do regime de trabalho escravo e do arcaico arcabouço jurídico-político monárquico, entusiasmava as elites intelectuais que, euforicamente, discutiam os rumos da nação professando ideias sobre federalismo, democracia e educação para todos.

Esse cenário de “entusiasmo pela educação” foi arrefecido entre os anos de 1894 a 1917, já no Período Republicano. Havia um desinteresse das classes dominantes pela educação popular, como elucida Ghiraldelli (1986):

O governo republicano, inicialmente, era uma composição de fazendeiros do Oeste paulista, militares e intelectuais das camadas médias. As posições mais avançadas, que defendiam a construção do país sobre bases urbano-industriais, eram assumidas pelos militares e pelos intelectuais das classes médias. Todavia, uma vez consolidado o novo governo, uma vez afastada a possibilidade de um contragolpe monarquista, essas facções mais progressistas foram alijadas do aparelho do Estado. As oligarquias agrárias (os fazendeiros do café) exigiram o monopólio do poder, insistindo numa política identificada com a “vocação agrária” do país. Com essas posi es conservadoras assumidas pelo Estado, principalmente a partir de 1894 (elei o de Prudente de Moraes), a sociedade brasileira recebeu um incentivo para a manuten o de um estilo de vida rural stico e oligárquico, onde a política era padronizada pelo “voto de cabresto”, fraudes eleitorais, forma o de milícias de jagunços, coronelismo etc. Os grandes temas nacionais, e entre eles o problema da educa o, ficarão abafados por essa espécie de “freio rural stico” imposto   sociedade brasileira.

Nesse ínterim, merece destaque o decreto 981, de 08 de novembro de 1890, elaborado por Benjamin Constant, então ministro da Instru o Pública, Correios e Telégrafos, e sobre o autor, explica Helena Bomeny em seu artigo Reformas Educacionais:

Como republicano convicto, Benjamin Constant defendia o ensino leigo e livre em todos os graus, sendo o primário, gratuito. O ensino primário não deveria ser apenas preparatório, mas uma ponte para a ascensão ao ensino superior. Pelo projeto da reforma que pretendia executar, maior aten o deveria ser dada ao ensino científico em contraponto   orienta o literária, que, em sua avalia o, prevalecia na rede de ensino impedindo o avanço da educa o no país. Os estados brasileiros eram desiguais educacionalmente. Prevalecia a desregulamenta o educacional iniciada na Constitui o de 1823. As escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos não enviavam os filhos às escolas públicas, valendo-se ora de preceptores, geralmente estrangeiros, ora de escolas privadas. A Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto n  981, de 8 de novembro de 1890, teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. O nível secundário foi o mais atingido, e o Ginásio Nacional – até 1889 Imperial Colégio de Pedro II, e a partir de 1911 novamente Colégio Pedro II – foi o mais afetado pelas altera es previstas pelo novo arranjo. Durante o Império, qualquer estudante que pretendesse o certificado de conclusão do ensino secundário, condi o necessária ao ingresso no ensino superior, deveria requer -lo ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Restavam às províncias os exames parcelados preparatórios, que eram feitos em geral nas próprias faculdades de ensino superior. Antes mesmo da promulga o da Constitui o de 1891, Benjamin Constant estabeleceu o Ginásio Nacional como modelo e padrão do ensino secundário a ser ministrado em todo o país e instituiu a obrigatoriedade dos exames de madureza, que ofereceriam aos alunos o certificado de conclusão do ensino secundário, permitindo-lhes candidatarem-se ao ensino superior. Segundo o decreto, quando os estados tivessem organizado estabelecimentos de ensino secundário segundo o plano do Ginásio Nacional, seus exames de

madureza dariam o mesmo direito à matrícula nos cursos superiores. A reforma é lembrada também por ter estabelecido o processo educativo sob o modelo seriado e por ter ampliado o currículo das escolas brasileiras, incentivando o enciclopedismo. Inspirado pelo positivismo de Augusto Comte, Benjamin Constant se bateu pela substituição do ensino acadêmico por um conjunto mais amplo de ensinamentos, com a inclusão de disciplinas científicas, rompendo drasticamente com a tradição do currículo clássico jesuítico. A reforma, submetida ao Congresso Nacional, ficou por nove anos sujeita aos adiamentos e alterações que modificaram substancialmente o plano original.

Benjamim Constant criou, assim, possibilidades ao ensino superior, alargando seus canais de acesso, com condições legais para que escolas superiores particulares pudessem conceder diplomas dotadas do mesmo valor legal pelas escolas federais. Luiz Antônio Cunha acrescenta que (2007, p. 157):

O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. Os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares. As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império. Nesse sentido, o Colégio Epitácio Pessoa generalizou a figura do “professor particular”, encarregado de dar “cursos livres” nas escolas superiores, conforme programas por ele elaborados e aprovados pelas congregações, gérmen da livre-docência que surgiria mais tarde, pela reforma Rivadária Corrêa, em 1911.

No período que vai da reforma Benjamin Constant, em 1891, até 1910, ano imediatamente anterior ao da reforma Rivadária Corrêa, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, 8 de Direito, 4 de Engenharia, 3 de Economia e 3 de Agronomia.

Com o regime republicano, observa-se um movimento desoficializador, conduzido até então pelos liberais e impulsionado pelos positivistas, na busca pela liberdade de ensino com a liberdade de profissão. Em contrapartida ao desinteresse das classes dominantes políticas ao debate educacional, no início do século XX, o nascente proletariado urbano, composto por trabalhadores socialistas, anarquistas, anarco-sindicalistas e escolas fundadas aos seus sindicatos, criavam experiências educacionais inovadoras. Na década de dez, a sociedade brasileira continua sendo palco de sensíveis transformações, com forte influência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), contribuindo para a diminuição do fluxo de importações, fomento na industrialização e urbanização. Sobre a população da época, Ghiraldelli (1986) acrescenta:

as elites intelectuais, imbuídas de um fervor nacionalista, constatavam horrorizadas que 85% da população era analfabeta e que a República, depois de 20 anos de vigência, pouco havia feito em matéria de educação no sentido de “transformar o súdito em cidadão”.

Nesse período, merece destaque a fundação da Universidade de São Paulo, em 19 de novembro de 1911, oferecendo ensino de todos os graus: primário, secundário, superior e “transcendental”. Sobre as escolas superiores, explica Luiz Antônio Cunha (2007, p. 181):

As escolas superiores deveriam ser as de Belas-Artes; Ciências, Filosofia e Letras; Agronomia e Zootecnia; Medicina Veterinárias; Comércio; Farmácia; Odontologia; Medicina e Cirurgia; Engenharia; Direito. A universidade seria dirigida por um conselho superior formado pelos diretores das escolas superiores, do reitor, do administrador geral e do consultor jurídico. Esse conselho teria a competência de eleger o reitor. Cada escola superior teria uma congregação formada por todos os professores, capaz de eleger seu diretor. Na linha da reforma Rivadária Corrêa, permitiam-se cursos livres em todas as escolas e a concessão do título de livre-docente aos que defendessem tese. Os estudantes seriam recrutados após exames vestibulares, mas os que tivessem sido aprovados em metade das matérias exigidas para um curso poderiam se matricular como ouvintes, com a obrigação de prestar os exames que faltassem até o fim do curso. Era, decerto, um expediente destinado a facilitar a entrada de estudantes sem todos os certificados de “preparatórios” ou parcialmente fracassados nos vestibulares.

Em 1915, a reforma Carlos Maximiliano (decreto 11.530, de 18 de março de 1915) autorizou o Governo Federal a reunir para formar uma universidade, no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de Direito. Entretanto, somente em 1920, após a fusão das escolas em concorrência, eliminando o problema da escolha, foi possível através do Decreto nº 14.343, por Epitácio Pessoa, erigir a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira do país (ARAGÃO, 1983).

Sobre o modo artificial de criação da primeira universidade brasileira, Anísio Teixeira (1956, p. 27), pondera:

O defeito original, mais profundo e permanente, de nosso esforço empírico de transplantação de padrões europeus para o Brasil, esteve sempre na tendência de suprir as deficiências da realidade por uma declaração legal de equivalência ou validade dos seus resultados. Com os olhos voltados para um sistema de valores europeus, quando os não podíamos atingir, buscávamos, numa compensação natural, conseguir o reconhecimento, por ato oficial, da situação existente como idêntica à ambicionada. Aplicávamos o princípio até a questões de raça, como o comprovam os decretos de branquidade, dos tempos coloniais. Acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões

inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria natural e até explicável, à luz dos resultados que daí advinham para o prestígio nativo, perante a sociedade metropolitana. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, uma nação de dupla personalidade, a oficial e a real. A lei e o governo não eram para nós instituições resultantes de condições concretas e limitadas, contingentes, mas algo como um poder mágico, capaz de transformar as coisas por fiats milagrosos.

O Governo de Minas cria, em 1927, a primeira Universidade Estadual, com autonomia didática e administrativa, pela justaposição das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte (CUNHA, 2007).

Na década de 1930, a sociedade brasileira é marcada pela crescente politização da classe média, crise da cafeicultura em decorrência da queda da bolsa de Nova Iorque em 1929, o crescimento industrial, o fortalecimento da imprensa, a massificação da classe operária. A urbanização, a expansão do mercado interno e o ciclo de migrações no sentido Nordeste-Sul trouxeram características inéditas ao país (GHIRALDELLI JR., 1986).

Observou-se uma radicalização política aglutinando forças à direita (Ação Integralista Brasileira) e à esquerda (Aliança Nacional Libertadora). As Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE (Associação Brasileira da Educação) acabam por acirrar o conflito ideológico entre liberais e católicos, em torno de assuntos educacionais. Sobre o fato dos liberais expressarem formalmente suas ideias, Ghiraldelli (1987) explica o documento por eles criado - O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

O texto do Manifesto se desenvolveu em dois níveis: no plano da política educacional e no pedagógico-didático. No âmbito da política educacional o Manifesto reivindicava a educação como responsabilidade do Estado através da institucionalização da “escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica”. Em relação ao plano pedagógico-didático o Manifesto endossava os conceitos e propostas provindos do escolanovismo americano.

Sobre este movimento, corroboram Santos, Prestes e Vale (2006):

O escolanovismo norte-americano, como também o brasileiro, está ligado a certas concepções de John Dewey, que acreditava ser a educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática. Na concepção de John Dewey (1959, p. 93), há dois elementos que se põem como critérios de orientação para a democracia. O primeiro: mais numerosos e variados pontos de participação no interesse comum, como também maior confiança para reconhecer que os interesses são fatores da regulação e direção social. E o segundo: uma cooperação mais livre entre os grupos sociais, antes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser, e

também a mudança de hábitos sociais e contínua readaptação e ajuste dos grupos às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. Para Dewey, são precisamente esses dois pontos que caracterizam a sociedade democraticamente constituída. (...)

Cada um dos ideários escolanovistas tem de ser compreendido a partir da situação social e econômica em que foi gerado. No Brasil havia vontade, fazia tempo, de acelerar a industrialização. E já corriam rápidas as transformações que exigiam uma escola preparada para o “novo”, para a vida industrial. Passou-se a esta justificação: as desigualdades sociais poderiam ser superadas se houvesse escolarização adequada a promover a mobilidade social. Era a escola como representante da pedagogia liberal, pedagogia estreitamente ligada à teoria política e econômica da burguesia. Portanto, a corrente da Escola Nova já nascia convencida de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da “escola redentora”. Expressão da “ilusão liberal”, segundo a qual todos garantiriam seu “lugar ao sol” se houvesse esforços e não faltasse o talento.

O decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, autorizou a inclusão do ensino religioso no currículo das escolas primárias, secundárias e normais, muito embora não se referisse ao Ensino Superior, sendo facultado aos alunos frequentar as aulas de religião, se os pais ou responsáveis o requeressem. Francisco Campos, diretor do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, um dos mais destacados intelectuais do regime autoritário estadonovista, justificava o decreto do ensino religioso nas escolas estatais sob o argumento de que a finalidade da escola é educar, isto é, formar o homem. Luiz Antônio Cunha acrescenta (2007, p. 257):

Tal formação implicava a adoção de proposições sobre a natureza e os destinos do homem, ou seja, de uma concepção ético-religiosa da vida, a qual não podia ser ditada pelo Estado, em particular por um Estado laico, sem violar o direito natural dos pais à educação dos filhos. Assim, o Estado deveria garantir às famílias que seus filhos teriam ensino da religião nas escolas oficiais, deixando para elas a escolha da religião a ser ensinada e a opção da dispensa desse ensino. Além de estabelecer esses princípios, o ministro fez uma ampla análise da situação de outros países, mostrando que quase todos permitiam (quando não impunham) o ensino da religião nas escolas estatais.

Em 11 de abril de 1931, foi promulgado o decreto 19.851, autodenominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo os padrões de organização do Ensino Superior em todo o país. O estatuto proclamava ser a Universidade o padrão para a organização do ensino superior no país. A admissão ao ensino superior continuava dependente da aprovação

em exames de vestibular, além da apresentação pelos candidatos de certificado de conclusão do ensino médio, “prova de idoneidade moral” e outras exigências. Os cursos eram pagos, mesmo nos estabelecimentos oficiais (taxa de inscrição em exame vestibular, matrícula em cada ano, taxa por cadeira - disciplina e por período - semestre, inscrição em exame, certificado de exame, guia de transferência, certidão de frequência, diploma) (CUNHA, 2007).

A Constituição de 1934 dedica espaço relevante à educação com 17 artigos, mantendo a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIX), “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter os sistemas educativos dos territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer “ação supletiva na obra educacional em todo o País” (art. 150, “d” e “e”) (VIEIRA, 2007)

O texto constitucional também expressa tendências conservadoras, através do ensino religioso “de frequência facultativa nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (art. 153); isenção de tributos a quaisquer “estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos” (art. 154). Pela primeira vez, são definidas receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar “nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo” (art. 156). São também atribuídas responsabilidades relativas à educação para empresas com mais de 50 empregados, na oferta de ensino primário gratuito (art. 139) (VIEIRA, 2007).

Com Getúlio Vargas no poder, o país volta progressivamente a adentrar em novo período autoritário, em um processo de mudanças de amplo espectro criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, (1931); Companhia Siderúrgica Nacional (1941); Consolidação das Leis do Trabalho (1943). Sobre a implementação do governo discricionário em 1937, chamado de Estado Novo, e os reflexos na Universidade, contribui Aragão (1983, p. 48):

O clima resultante da implantação do governo discricionário não foi, como não poderia ter sido, favorável à Universidade. A incompatibilidade, era, no caso, originária e essencial. Instituição criada pelo espírito associativo medieval, para proteger o indivíduo

contra os abusos do poder - a força do fraco é o número - na extensão em que se mantiver fiel às suas origens, ela atrairá sempre a animosidade dos que almejam o poder pessoal e arbitrário. São a Imprensa e a Universidade as instituições primeiro visadas, quando num país, se pensa em jugular a liberdade. Por outro lado, raízes implantadas na vida comunal, ressentir-se-á de toda ação centralizante e unificadora. Ora, a ação do Estado Novo, no campo da educação nacional, traduziu-se por um esforço tenaz e constante de centralização e padronização, letal à escola.

Fato significativo: em todo o período do governo discricionário, de 1937 a 1945, não se abriu no Brasil uma só Universidade oficial. Restabelecido o regime democrático, só em 1946 criaram-se três federais e três particulares.

A Constituição do Estado Novo, de orientação oposta ao liberal texto de 1934, amplia a competência da União para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, IX). O dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano, com a clara concepção de que a educação pública deve ser destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado, sendo o vocacional e profissional a prioridade (VIEIRA, 2007).

A queda da ditadura do Estado Novo ocorre no final de 1945, em decorrência do cenário agravado pela Segunda Grande Guerra e insatisfações que partem tanto de militares que se opõe ao governo como manifestos de categorias profissionais.

Com o fim do Estado Novo, o debate educacional se revigora, mais ao nível da política educacional do que no âmbito da discussão pedagógico-didática, sobre as mudanças ocorridas nesse período, explica Ghirardelli Jr. (1987, p. 32):

De fato, a presença do projeto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou no Congresso entre 1948 e 1962, serviu de pano de fundo para a polêmica entre a Escola Pública e a Escola Privada.

A disputa entre a Escola Pública e a Escola Privada voltou a aglutinar forças e grupos de pressão sobre o Congresso Nacional. A favor da Escola Particular situaram-se grupos católicos e proprietários de escolas, defendidos no Parlamento pelo Deputado Carlos Lacerda (UDN). Pela Escola Pública reuniram-se educadores liberais e socialistas. A imprensa foi, então, abarrotada de artigos das facções em disputa. Analogamente à década de 30, a polêmica culminou com um manifesto dos educadores: em 1959 era publicado no jornal O Estado de S. Paulo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados (cuja redação final, como em 32, ficou a cargo de Fernando de Azevedo).

O texto do Manifesto de 1959 voltava-se para os temas relacionados à política educacional, assumindo, no plano pedagógico didático, os ideais escolanovistas descritos no documento de 32.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1946, esperava-se que em curto prazo também fosse votada e sancionada a Lei Complementar destinada a definir e fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma das maiores barreiras a serem rompidas por ela era a política educacional do Estado Novo, que definia uma estruturação dual para o ensino médio. De acordo com Luiz Antônio Cunha (2007, p. 66):

O Ensino Médio como um ramo secundário conduzindo direta e irrestritamente ao ensino superior e ramos profissionais que não permitiam aos seus diplomados ingressarem no grau posterior, a não ser que fossem cumpridas exigências adicionais, mesmo assim, restringindo-se a candidatura a cursos previamente fixados. Ademais, a articulação do primeiro com o segundo ciclo dos cursos de grau médio se fazia de tal modo que os egressos do ginásio podiam matricular nos colégios técnicos, mas os diplomados nos cursos profissionais do primeiro ciclo não podiam ingressar no colégio secundário, a não ser que fossem cumpridas exigências especiais de complementação curricular. Desse modo, aqueles que desejassem tomar a “estrada real para a universidade” (o ensino secundário) precisavam ultrapassar barreiras especialmente elevadas.

O Estado realizou medidas para produzir a “equivalência” dos cursos profissionais ao secundário (Lei 1.076/1950; Lei 1.821/1953; Lei 3.104/1957), mas a verdadeira Lei de Equivalência dos cursos de grau médio, com plena equivalência entre todos eles veio em dezembro de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CUNHA, 2007).

Quebrada a barreira da estrutura dual no ensino médio, os exames vestibulares passam a ser a grande muralha a impossibilitar a entrada das camadas médias na aquisição do diploma superior, e segundo o mesmo autor (2007, p. 74):

Ao lado da tentativa de atenuação da barreira do vestibular, diluída pela resistência do MEC, não faltou a defesa da supressão desses exames. Os seminários de reforma universitária promovidos pela União Nacional de Estudantes (UNE) expressaram sempre essa reivindicação. Atendendo a eles, o deputado federal Carvalho Neto (UDN-RN) apresentou à Câmara um projeto de lei extinguindo os exames vestibulares às escolas superiores. O projeto previa que, nos três primeiros anos, as vagas das escolas superiores seriam preenchidas pelos candidatos que tivessem obtido as melhores médias nas três séries do segundo ciclo da escola média. Enquanto isso, o Governo Federal ficava “autorizado e obrigado” a instalar novas escolas à fim de atender a procura de todos os candidatos, indistintamente. O projeto não teve sucesso, sendo combatido dentro do próprio executivo como antidemocrático pois incentivava o

aumento de despesas com o ensino superior, já desmedidamente grandes, relativamente aos outros graus, e, também, por contrariar os objetivos do Plano Trienal (1963/1965). Um parecer do CFE (Conselho Federal da Educação) (324/63) jogou uma pá de cal sobre o projeto.

Nesse período pós Segunda Guerra, com a redemocratização do país e a retomada de antigas reivindicações da educação, houve uma modernização das universidades e dos institutos de pesquisa, além da criação de novas instituições, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e a Universidade de Brasília (UnB) (RUBIÃO, 2013).

Sobre a consistência do ensino superior brasileiro durante a República Populista (1945-1964), Luiz Antônio Cunha (2007) ressalta que a legitimidade da sua organização e das suas atividades sociopedagógicas ainda se davam de forma arbitrária. Em um período no qual os excessos do capitalismo já se faziam presentes, muitos professores e estudantes começaram a denunciar as formas de alienação produzidas pela economia de mercado, pleiteando que a universidade fosse um local que lutasse contra esse processo. Cunha (2007, p. 210) enfatiza:

Imediatamente após o golpe de 1964, o novo regime procurou evitar que a universidade se tornasse cada vez mais crítica, nos dois sentidos do termo, pela expulsão de professores, pela triagem político-ideológica dos novos docentes e pela contenção do movimento estudantil, passando a reprimi-lo à medida que se organizava. Mas, apesar disso, a crise da universidade, então calada em sua crítica, continuou se aprofundando. Foi para inverter essa tendência que o Estado promoveu a “reforma universitária” de 1968, arrebatando uma bandeira hasteada pela UNE três décadas antes, no momento mesmo do seu nascimento, fonte fértil de crítica da universidade e, por extensão, da sociedade que a mantém e dela se previne ou defende.

Em 1968, as manifestações estudantis balançavam a segurança dos militares quanto ao apoio da população à manutenção da ditadura no país, o que foi respondido, em 13 de dezembro daquele ano, com a edição do AI-5 e o fechamento do Congresso Nacional. A luta contra os militares, chegava ao seu ponto máximo, dando ensejo ao Ato Institucional nº 5: aumento na censura, proibição de manifestar, intervenção nos sindicatos. Nesse mesmo ano, 1968,

os militares instituíram uma nova lei para o ensino superior, como explica Rubião (2013, p. 2217)

Desde o começo da ditadura, o Ministério da Educação já vinha assinando uma série de acordos de assistência técnica e cooperação financeira com a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que se tornaram famosos com o nome de MEC-USAID. Neles, havia uma concepção da educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, fortemente inserida na perspectiva capitalista. Esses acordos acabaram tendo uma grande influência na lei de 1968, apesar da intenção desta, como nos mostra Simon Schwartzman, ter sido criar uma universidade de pesquisa, voltada para a elite intelectual do país, nos moldes do “modelo humboldtiano” (Schwartzman, 1996, capítulo 1).⁹⁶ A partir da lei de 1968, com o advento do segundo desenvolvimentismo, houve uma nova onda de modernização das universidades brasileiras, que desenvolveram verdadeiros sistemas de pós-graduação.

Outro efeito da lei de 1968 foi o aumento considerável das instituições de ensino superior privadas, revertendo-se a tendência de um maior número de vagas nas universidades públicas para as privadas. Segundo Rubião (2013), as universidades privadas passaram a ser responsáveis pelo acolhimento da grande quantidade de estudantes, advindos do fenômeno da massificação, que começava a ocorrer no ensino superior brasileiro.

Ghiraldelli Jr (1987) enfatiza que a proposta pedagógica oficial do Estado pós-64 se consubstanciou na Pedagogia Tecnicista que procurava “impor padrões de racionalização, eficiência e redução de gastos ao ensino brasileiro, nos moldes da visão empresarial-tecnocrática”. Com características autoritárias e não-dialógicas, transformava professores e alunos em meios executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinam. Tal concepção foi implementada pelos cursinhos pré-vestibulares e pelos grandes colégios particulares, ao nível de 2º grau, e fazia contraponto à Pedagogia Tradicional, nas escolas públicas.

Merece menção, face o momento de efervescência das ideias pedagógicas ainda na década de 60, o florescimento da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, consubstanciada em uma educação crítica e a serviço da transformação social, na qual o aluno é o agente protagonista do conhecimento, valorizando-se diálogo crítica entre educando e educador, como explica Ghiraldelli (1987):

Do interior dos “movimentos de cultura popular” e “alfabetização de adultos”, e nutrindo-se da ideologia nacionalista-desenvolvimentista

isebiana, do pensamento moderno da Igreja Católica e dos princípios da Pedagogia Nova, floresceu a Pedagogia Libertadora, calcada originalmente nas experiências e teorizações de Paulo Freire.

A Pedagogia Libertadora nasceu como uma espécie de “Escola Nova Popular”, porém, paulatinamente, foi se desgarrando de alguns pressupostos liberais e assumindo uma postura mais crítica e próxima das postulações socialistas. O golpe de 64, em parte, abortou o desenvolvimento da Pedagogia Libertadora, que se refugiou no exterior e também no movimento de pré-escolas de década de 70, ressurgindo nos anos de “abertura política” nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base).

Nos anos finais da década de 70, já era perceptível o esgotamento do regime militar, com uma marcha retomada em busca do estado democrático de direito. A aliança entre a burguesia industrial, que não mais se contentava com posição secundária do cenário político do país e o poder militar, que sustentava a tecnocracia, excluindo-se a participação do proletariado e das camadas média, passa a dar sinais de auto decomposição. Tal quadro da vida política do país permite um reavivamento da discussão educacional e pedagógica, principalmente entre os educadores de esquerda, face à anistia política e à reintegração de intelectuais e educadores às universidades brasileiras. (GHIRALDELLI, 1987).

Maria Helena Chauí (2001, p. 189) enfatiza que a universidade na década de 70 pode ser classificada como funcional:

A universidade funcional, dos anos 70, foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder. A ela foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. Donde a massificação operada, a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento. Essa universidade foi aquela voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

A década de 80 é, portanto, marcada pelo fluxo em direção à abertura política, tendo como marco, intenso movimento democrático por eleições diretas e a promulgação da Constituição de 1988. Nesse sentido, Sofia Lerche Vieira (2007) esclarece:

Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma “Constituição Cidadã” que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no

princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I) (...)

Essa é a primeira Carta Magna a tratar da autonomia universitária, estabelecendo que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (art. 207).

Maria Helena Chauí (2001, p. 189), classifica a Universidade da década de 80 da seguinte maneira:

A universidade de resultados, dos anos 80, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo novidades. Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo, a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. Esse segundo aspecto foi decisivo na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas aos seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados.

A partir dos anos 1990, com a consolidação do neoliberalismo, enquanto são prementes as políticas de descapitalização da universidade pública, com a pressão de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o mercado do ensino superior ampliou-se ainda mais. Segundo Marilena Chauí (2001, p. 190):

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, como veremos, 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 micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios

etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna.

A partir dos anos 2000, a dinâmica universitária brasileira sente paulatinamente com a progressiva mercantilização do ensino, predomínio da administração gerencial efficientista, a preponderância crescente do papel de “regulação e controle estatais” das IEs através da implementação de sistemas avaliativos, de um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, funcional e operacional ou ainda de resultados, com franco fortalecimento de conglomerados universitários em detrimento da valorização das instituições comprometidas com o significado sociopolítico da universidade (SGUISSARDI, 2009):

3.3 - Ética e Cidadania na Universidade em tempos pós-modernos

3.3.1 Ética e moral e a falência do sentido

A ética tem como preocupação não o benefício de um indivíduo ou grupo específico, mas um ponto de vista voltado para toda a coletividade, de forma universal. É a ciência que escolherá as melhores ações, tendo como horizonte o interesse universal. A moral, por seu turno, tem como base o próprio comportamento social, ao observar os costumes de determinada sociedade em um determinado lugar, em um preciso tempo histórico, sem pretensões de universalização (ALMEIDA E CHRISTMANN, 2009).

A etimologia das palavras ética (*ta ethé*, em grego, que quer dizer costumes) e moral (*mores*, em latim, que quer dizer hábitos), remete à conteúdos vizinhos, mas não idênticos. Jacqueline Russ (2003, p. 7) explica:

Contudo, apesar desse paradoxo que a análise etimológica nos assinala, há que se operar uma distinção entre a ética e a moral. A primeira é mais teórica que a segunda, pretende-se mais voltada para uma reflexão sobre os fundamentos que essa última. A ética se esforça por desconstruir as regras de conduta que formam a moral, os juízes de bem e de mal que se reúnem no seio dessa última. O que designa a ética? Não uma moral, a saber, um conjunto de regras próprias de uma cultura, mas uma “metamoral”, uma doutrina que se situa além da moral, uma teoria raciocinada sobre o bem e o mal, os valores e os juízes morais. Em suma, a ética desconstrói as regras de conduta, desfaz suas estruturas e desmonta sua edificação, para

se esforçar em descer até os fundamentos ocultos da obrigação. Diversamente da moral, ela se pretende pois desconstrutora e fundadora, enunciativa de princípios ou de fundamentos últimos. Por sua dimensão mais teórica, por sua vontade de retornar à fonte, a ética se distingue da moral e detém uma primazia em relação a esta última. Concerne à teoria e à fundamentação, às bases mesmas das prescrições ou juízos morais.

Paradoxalmente, enquanto a ética se preocupa em beneficiar toda a coletividade, através de teorias raciocinadas sobre o bem e o mal, da doutrina normativa, as mudanças intervenientes no curso dos últimos anos levam a um reposicionamento da ética, relacionados a fatores como a falência do sentido, o triunfo do individualismo e o desaparecimento das referências tradicionais.

Sobre a falência dos sentidos, Jacqueline Russ (2003, p. 10) exemplifica:

Vivemos num momento em que as referências tradicionais desapareceram, em que não sabemos mais exatamente quais podem ser os fundamentos possíveis de uma teoria ética. O que é que, hoje, nos permite dizer que uma lei é justa? Nós o ignoramos. É num vazio absoluto que a ética contemporânea se cria, nesse lugar onde se apagaram as bases habituais, ontológicas, metafísicas, religiosas da ética pura ou aplicada. A crise dos fundamentos que caracteriza todo nosso universo contemporâneo, crise visível na ciência, na filosofia ou mesmo no direito, afeta também o universo ético. Os próprios fundamentos da ética e da moral desapareceram. No momento em que as ações do homem se revelam grávidas de perigo e riscos diversos, estamos precisamente mergulhados nesse niilismo, essa relação com o “nada”, da qual Nietzsche foi, no século passado, o profeta e o clínico sem igual.

No que concerne ao triunfo do individualismo, Edgar Morin (2019, p. 35), enfatiza as contradições que com ela a sociedade convive:

Vivemos numa sociedade que desencadeou o desenvolvimento do individualismo. O individualismo comporta aspectos positivos: a autonomia pessoal, que dá acesso à responsabilidade e à criatividade, que viabilizou a emancipação dos jovens do extremo poder paterno, possibilitando escolher seus cônjuges, sua profissão, encontrar “irmãos” fora da família. O individualismo também contém aspectos ambivalentes como a concorrência e a competição que são estímulos psicológicos e econômicos, mas que, para além de um certo limite, convertem-se em obsessão pelo lucro, fontes de agressividade e conflitos. Ao se intensificar, a competição pode se transformar em competitividade que oprime duramente aqueles que trabalham no mundo empresarial. O individualismo também contém aspectos negativos: o egoísmo e a degradação das solidariedades.

Juliana Russ (2003) lembra que nesse individualismo contemporâneo o que se verifica são bem mais que o acesso à autonomia e a conquista da liberdade: as delícias do narcisismo, a explosão hedonista, o culto da descontração.

Sobre a falta de referências, Gilles Lipovetsky (1983, p. 62) aborda naquilo que denominou deserto paradoxal:

Aqui, como noutros lugares, o deserto cresce: o saber, o poder, o trabalho, o Exército, a família, a Igreja, os partidos, etc., já globalmente deixaram de funcionar como princípios absolutos e intocáveis; em graus diferentes, já ninguém lhes dá crédito, já ninguém neles investe seja o que for. Quem ainda acredita no trabalho quando se conhecem as taxas de absentismo e de *turn over*, quando o frenesim das férias, dos fins-de-semana, dos tempos livres não para de aumentar, quando a reforma se torna uma aspiração de massa, ou até um ideal; quem acredita ainda na família, quando as taxas de divórcio não deixam de subir, quando os velhos são corridos para os lares, quando os pais querem continuar “jovens” e reclamam a assistência dos psiquiatras, quando os casais se tornam livres, quando o aborto, a contracepção, a esterilização são legalizados; quem acredita ainda no Exército quando todos os meios servem para obter a passagem à reserva, quando escapar do serviço militar já não é uma vergonha; quem acredita ainda nas virtudes do esforço, da poupança, do brio profissional, da autoridade, das sanções? Depois da igreja, que já não consegue recrutar padres, o sindicalismo experimenta uma queda de influência análoga: na França, em trinta anos, passamos de 50 por cento de trabalhadores sindicalizados para 25 por cento. Por toda a parte a onda de desinteresse cresce, desembaraçando as instituições da sua dimensão anterior e simultaneamente do seu poder de mobilização emocional. E, no entanto, o sistema funciona, as instituições reproduzem-se e desenvolvem-se, mas em roda livre, no vazio, sem adesão nem sentido, cada vez mais controlados pelos “especialistas”, os últimos sacerdotes, como diria Nietzsche, os únicos que ainda querem injetar sentido e valor onde já nada reina além de um deserto apático. Desse modo, se o sistema que vivemos se assemelha a essas cápsulas de astronauta, de que fala Roszak, é menos pela racionalidade e pela previsibilidade que o governam do que pelo vazio emocional, pela inconsciência indiferente em que se efetuam as operações sociais. E o loft, antes de ser a moda de habitação em grandes espaços, poderia bem ser a lei geral que rege a nossa quotidianidade, a saber: a vida nos espaços desafetados.

Com tantas novas condutas existenciais, na era dos “homens vazios”, voltados para si próprios, impõe-se à ética refletir novos rumos capazes de conduzir a sociedade no encontro de um código moral aceito e respeitado pela maioria, no seio de urgências de uma sociedade sem referência e sem sentido.

3.3.2 Ética da civilização tecnológica

A ética passa por uma necessidade de reformulação frente ao desenvolvimento da sociedade pós-moderna, marcada pelo avanço tecnológico, seja na esfera da bioética ou no que se refere às técnicas de comunicação e acesso a informações.

Jacqueline Russ (2003, p. 97) explica sobre a necessidade da ética diagnosticar, analisar e elucidar as mutações do agir humano que se voltam, progressivamente, para o próprio homem no campo da bioética:

Se, durante muito tempo, a entidade “homem” aparece como constante e situada fora do campo da *techné* transformadora, hoje a técnica moderna introduz ações de um tipo inédito e toma o homem como o objeto de seu agir: prolongamento da vida, controle do comportamento e manipulações genéticas manifestam, no essencial, esse salto qualitativo, grávido de questões e de perigos.

(...)

O controle do comportamento também designa um universo insuspeitado, de possibilidades inquietantes. Demos alguns exemplos: a regulação da conduta pelas drogas, a intervenção direta no cérebro por meio de elétrons implantados, a programação da ação humana pela terapia comportamental, da mesma maneira que mutações sem precedente, onde a tecnologia está em condições de alterar a essência humana.

Sobre a facilitação de comunicação trazida pela tecnologia, Bauman (2007, p. 47) chama a atenção para a questão da possibilidade de alteração de identidade, “em novos começos e nascimentos múltiplos, interdidas na vida real” e à redundância do outro no papel que não o de identificar e aprovar a existência do “eu virtual”:

Os internautas buscam, encontram e aproveitam os atalhos que levam diretamente do jogo da fantasia à aceitação social (embora, uma vez mais, virtual) do faz-de-conta. Como sugere Francis Jauréguiberry, transferir os experimentos de auto identificação para o espaço virtual parece uma emancipação das restrições irritantes que preenchem os domínios offline: “Os internautas podem experimentar, repetidas vezes e desde o início, novos eus de sua escolha - sem medo de punições. Não surpreende que com muita frequência as identidades assumidas durante uma visita ao mundo da internet, de conexões e desconexões instantâneas segundo a vontade do internauta, são do tipo que seria física ou socialmente insustentável offline. São “identidades carnavalescas”, mas, graças ao laptop ou ao celular, os carnavais, em particular os carnavais privatizados, podem ser usufruídos a qualquer momento - e, o que é mais importante, no momento em que a própria pessoa escolhe.

No jogo carnavalesco das identidades, a socialização offline é revelada pelo que de fato é no mundo dos consumidores: um fardo bastante incômodo não particularmente agradável, tolerado e sofrido porque inevitável, já que o reconhecimento da identidade escolhida precisa ser alcançado num esforço longo e possivelmente interminável - com todos os riscos de anúncio ou imputação de blefes que os encontros face a face necessariamente implicam. Eliminar esse aspecto incômodo das batalhas por reconhecimento é a qualidade mais atraente do baile de máscaras e do jogo de confiança da internet. A “comunidade” de internautas que busca um reconhecimento substituto não obriga à tarefa de socialização e, portanto, é relativamente livre de risco, esse veneno notório e amplamente temido das batalhas offline pelo reconhecimento.

Outra revelação é a redundância do outro em qualquer papel que não o de símbolo de endosso ou aprovação. No jogo de identidade da

internet, o “outro” (o destinatário ou remetente das mensagens) é reduzido ao seu núcleo duro de instrumento de autoconfirmação um tanto manipulável, despido da maioria ou de todas as partes desnecessárias e irrelevantes para a tarefa ainda tolerada (embora com rancor e relutância) na interação offline.

No campo do acesso às informações, Mario Vargas Lhosa (2012, p. 152) ressalta os prós e contras da facilidade à informação em tempo real, trazendo um alerta para reflexão:

A fantástica acuidade e versatilidade com que a informação nos transporta hoje para os cenários da ação nos cinco continentes conseguiu transformar o telespectador num mero espectador, e o mundo num vasto teatro, ou, melhor, num filme, num reality show com enorme capacidade de entreter, onde às vezes somos invadidos por marcianos, são reveladas as intimidades picantes das pessoas, de vez em quando são descobertas valas comuns com bósnios sacrificados de Srebrenica, veem-se mutilados da Guerra do Afeganistão, caem foguetes sobre Bagdá ou as crianças de Ruanda exibem seus esqueletos e seus olhos agônicos. A informação audiovisual, fugaz, passageira, chamativa, superficial, nos faz ver a história como ficção, distanciando-nos dela por meio do ocultamento de causas, engrenagens, contextos e desenvolvimentos desses acontecimentos que ela nos apresenta de modo tão vívido. Essa é uma maneira de nos levarem a sentir-nos tão impotentes para mudar o que desfila diante de nossos olhos na tela como quando vemos um filme. Ela nos condena à mesma receptividade passiva, à atonia moral e à anomia psicológica em que costumam nos deixar as ficções ou os programas de consumo de massas, cujo único propósito é entreter. É um estado perfeitamente lícito, claro, e que tem seus encantos: todos gostamos de fugir da realidade objetiva nos braços da fantasia; essa também foi, desde o princípio, uma das funções da literatura. Mas, irrealizar o presente, ou seja, transformar a história real em ficção, desmobiliza o cidadão, leva-o a sentir-se exonerado de responsabilidade cívica, a acreditar que está fora de seu alcance intervir numa história cujo roteiro já está escrito, interpretado e filmado de modo irreversível. Por este caminho poderemos resvalar para um mundo sem cidadãos, de espectadores, um mundo que, embora tenha as formas democráticas, terá chegado a ser aquela sociedade letárgica, de homens e mulheres resignados, a que todas as ditaduras aspiram.

Nesse sentido, Lipovetsky (2020, p. 42) reflete sobre os paradoxos do quarto poder na difusão de conhecimento e a atenção a ser tomada no que concerne ao seu poder de massificação:

É verdade que as normas morais já não são decretadas e impostas como no passado pelo espírito nacional, pela família ou pelas Igrejas, e que as referências fornecidas pelas instâncias tradicionais já não fazem sentido e devem ser adaptadas à lógica do efêmero. Também é verdade que a nossa sociedade fascinada pela frivolidade e pelo supérfluo entrou no seu momento flexível e comunicacional, caracterizado pelo gosto do espetacular, pela inconstância de opiniões e pelas mobilizações sociais. Nada de muito original a esse propósito, uma vez que a crítica habitual do mundo midiático, própria da Escola de Frankfurt e dos situacionistas, consiste em atribuir-lhe

um poder total, tendo contribuído para a produção de instrumentos de manipulação e de alienação de essência totalitária, cuja a finalidade seria a justificação da ordem estabelecida, do conformismo e da estandardização dos indivíduos.

Orlandi (2016) ressalta que a sociedade de informação advinda desta tecnologia não se traduz em sociedade de conhecimento:

Na circulação e acesso à informação, importa a quantidade. E ela funciona de modo serializado, ou seja, produz efeitos pela sua variedade. Para o conhecimento, não é a quantidade, mas seu modo de produção que importa, e a relação que estabelecemos entre linguagem, mundo e pensamento, resultando em sua compreensão. Além disso, importa muito como o conhecimento está significando nas relações que estabelecemos com a sociedade. Paralelamente, é preciso observar que vivemos em um mundo da quantidade, do excesso. Números, estatísticas, porcentagens são medidas de valorização social, de aparatos, de equipamentos, de avaliação de produção, pela qual se mede o valor do ser humano, dos sujeitos sociais.

Há que se observar no campo da ética o jogo de identificação do indivíduo mediado pela internet e as consequências advindas da socialização e do excesso de informação virtual.

3.3.3 Ética da civilização consumista

O sistema capitalista, no qual as pessoas forçosamente são inseridas, transformando-se ao mesmo tempo em promotoras das mercadorias e nas próprias mercadorias que promovem, causam impactos relevantes na vida social, como afirma Bauman (2008, p. 20):

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável.

Observando-se que o mercado obedece a regras de que o destino final de toda a mercadoria é ser consumida por compradores, que os compradores desejam obter mercadorias para consumo se, e, somente se, consumi-las por algo que prometa satisfazer seus desejos e, por fim, que o preço depende da credibilidade da oferta e da intensidade do desejo, Bauman (2008, p. 19) cita Slatter, ao afirmar que:

O retrato dos consumidores pintado nas descrições eruditas da vida de consumo varia entre os extremos de “patetas e idiotas culturais” e “heróis da modernidade”. No primeiro polo, os consumidores são representados como o oposto de agentes soberanos: ludibriados por promessas fraudulentas, atraídos, seduzidos, impelidos e manobrados de outras maneiras por pressões flagrantes ou sub-reptícias, embora invariavelmente poderosas. No outro extremo, o suposto retrato do consumidor encapsula todas as virtudes pelas quais a modernidade deseja ser louvada – como a racionalidade, a forte autonomia, a capacidade de auto definição e de autoafirmação violenta. Tais retratos representam um portador de “determinação e inteligência heroicas” que podem transformar a natureza e a sociedade e submetê-las à autoridade dos desejos dos indivíduos, escolhidos livremente no plano privado.

Aos consumidores cabe o engajamento para que não se tornem invisíveis, ignorados, ridicularizados ou rejeitados entre os demais, mas impulsionados a todo o momento para que se tornem notados, comentados e destacados, como Bauman (2008, p. 21) enfatiza:

Nesses sonhos, “ser famoso” não significa mais nada (mas, também, “nada menos”) do que aparecer nas primeiras páginas de revistas e em milhões de telas, ser visto, notado, comentado, e, portanto, presumivelmente desejado por muitos – assim como sapatos, saias ou acessórios exibidos nas revistas luxuosas e nas telas de TV, e por isso vistos, notados, comentados, desejados... “Há mais coisas na vida além da mídia”, observa Germaine Greer, “mas não muito... Na era da informação, a invisibilidade é equivalente à morte”. A recomodificação constante, ininterrupta, é para a mercadoria. Logo, também para o consumidor, equivale ao que é o metabolismo para os organismos vivos.

Os consumidores são cada vez mais estimulados a usar a internet como opção segura e controlada, evitando encontros face a face. Apesar das comodidades oferecidas, dos produtos estarem todos devidamente especificados, sem necessitar de se indispor com um vendedor, de se perder o precioso tempo, por outro prisma, a internet acaba por se tornar ferramenta de desabilitação social, já que, através dela, não é necessário se dirigir a alguém, nem mesmo um olhar que revele personalidades, pensamentos, emoções íntimas.

Tornou-se muito mais confortável usar o mouse. Os desejos também continuaram sendo apenas os de cada um, que podem ser satisfeitos a qualquer momento sem a influência do vendedor, com apenas alguns *clicks*,

que ao contrário das lojas não virtuais, estando abertas durante 24 horas e à disposição.

O consumismo através da internet está presente, inclusive, na busca por parceiros. Isto porque os usuários interessados são estimulados a utilizar desta mídia como uma opção que evita o risco e a imprevisibilidade dos encontros “face a face”. E assim como buscam produtos em catálogos, na busca por um parceiro ideal passam de um *site* para outro. Bauman (2008, p. 25) explica:

A companhia de seres humanos de carne e osso faz com que os clientes habituais das agências de encontro pela internet, adequadamente preparados pelas práticas do mercado de produtos, sintam-se constrangidos. Os tipos de mercadorias com os quais foram treinados a se sociabilizar são para tocar, mas não têm mãos para tocar, são despidas para serem examinadas, mas não devolvem o olhar nem requerem que este seja devolvido, e assim se abstêm de se expor ao escrutínio do examinador, enquanto placidamente se expõe ao exame do cliente. Podemos examiná-las por inteiro sem temer que nossos olhos – as janelas dos segredos mais privados da alma – sejam eles próprios examinados. Grande parte da atração exercida pelas agências da internet deriva da reclassificação dos parceiros humanos procurados como os tipos de mercadorias com as quais os consumidores treinados estão acostumados a se defrontar e que sabem muito bem manejar. Quanto mais experientes e “maduros” se tornam os clientes, mais ficam surpresos, confusos e embaraçados quando chegam “face a face” e descobrem que os olhares devem ser devolvidos e que, nas “transações”, eles, os sujeitos, também são objetos.

E entre as maneiras que o consumidor enfrenta a insatisfação, a principal é descartar os objetos que a causam. Como uma mercadoria, as pessoas escolhem umas às outras por seu rótulo e enfrentam a insatisfação através do descarte daquilo que as fazem sofrer, como afirma Bauman (2008, p. 32):

Uma relação pura centralizada na utilidade e na satisfação é, evidentemente, o exato oposto de amizade, devoção, solidariedade, e amor – todas aquelas relações EU-VOCÊ destinadas a desempenhar o papel de cimento no edifício do convívio humano.

A relação pura retratada por Bauman, inspirada por práticas consumistas, promete que a passagem para a felicidade será fácil e livre de problemas, enquanto faz a felicidade e o propósito reféns do destino – é mais como ganhar na loteria do que um ato de criação e esforço. Difícil é frear o consumismo vivenciado, uma vez que é meio para sustentar a economia do convívio humano.

Consumismo é atributo da sociedade, que a coloca em movimento. É um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios

humanos rotineiros, transformando-se na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a integração e a estratificação social.

Anteriormente à sociedade consumista, vivíamos em uma sociedade de produtores: a apropriação e a posse de bens que garantisse o respeito e o conforto eram as principais motivações dos desejos nesta sociedade, comprometida com a segurança estável e a estabilidade segura; os padrões de reprodução se davam em longo prazo.

É o princípio modelo da fase sólida da modernidade, fase da segurança. Uma era de fábricas e exércitos de massas, de regras obrigatórias e conformidades às mesmas, com estratégias burocráticas de dominação para evocar disciplina e subordinação, na padronização e rotinização do comportamento individual. Bauman (2008, p. 42) define a era sólido-moderna da sociedade de produtores:

A sociedade de produtores, principal modelo societário da fase “sólida” da modernidade, foi basicamente orientada para a segurança. Nessa busca, apostou no desejo humano de um ambiente confiável, ordenado, regular, transparente e, como prova disso, duradouro, resistente ao tempo e seguro. Na era sólida-moderna da sociedade de produtores, a satisfação parecia de fato residir, acima de tudo, na promessa de segurança a longo prazo, não no desfrute imediato de prazeres. Essa outra satisfação, se alguém se entregasse a ela, deixaria o sabor amargo da imprevidência, se não do pecado.

Combatia-se, portanto, na sociedade de produtores o consumo imediato. A satisfação estava na promessa de segurança a longo prazo. A utilização do potencial de bens de consumo precisava ser adiada quase indefinidamente, mas o desejo humano de segurança e os sonhos de um “estado estável” definitivo não se ajustam a uma sociedade de consumidores.

Um ambiente líquido-moderno é inóspito ao planejamento, investimento e armazenamento de longo-prazo. Vivemos numa cultura agorista e apressada, face, em parte, pelo impulso de adquirir e juntar, de descartar e substituir. Nesse sentido, Bauman (1998, p. 23) discorre:

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa

prova. Aqueles que não podem são a “sujeira” da pureza pós-moderna.

De fato, a maioria dos bens valiosos perde seu brilho e sua atração com rapidez, e se houver atraso, eles podem se tornar adequados apenas para o depósito de lixo, antes mesmo de terem sido desfrutados. Na economia consumista mais produtos estão indo para o lixo, baseada no excesso e no desperdício. Sobre o consumo exagerado, afirma Bauman (2008, p. 63):

O argumento apresentado pelo consumo crescente ao pleitear o status de estrada real para a maior felicidade de um número cada vez maior de pessoas ainda não foi comprovado, e muito menos encerrado. O caso permanece em aberto. E à medida que os fatos relevantes são estudados, as evidências em favor do queixoso se tornam mais dúbias e pouco numerosas. Com a continuação do julgamento, as evidências em contrário se acumulam, provando, ou pelo menos indicando fortemente que, em oposição às alegações do queixoso, uma economia orientada para o consumo promove ativamente a deslealdade, solapa a confiança e aprofunda o sentimento de insegurança, tornando-se ela própria uma fonte do medo que promete curar ou dispersar – o medo que satura a vida líquido-moderna e é a causa principal da variedade líquido-moderna de infelicidade.

A maior atração de uma vida de compras é a oferta abundante de novos começos e ressurreições. As pessoas são impulsionadas, na grande maioria das vezes, diga-se ludibriadas, por uma estratégia de atenção contínua à construção e reconstrução da auto identidade, que também pode representar um impulso de se preocupar com os outros (não no melhor sentido) e o desejo que os outros se preocupem conosco, aumentando certamente uma dependência perigosa e a ausência de capacidade de selecionar o que lhe é mais favorável.

Não há espaço nessa sociedade, portanto, para preocupação com o próximo, onde sempre se precisa de mais e nunca se tem o bastante. Os membros se ajustam para viver de forma individual, estruturados em torno dos *shoppings centers* em que as mercadorias são simplesmente procuradas, encontradas e obtidas. As crianças são diretamente envolvidas com as coisas materiais onde todos precisam e devem ser e tem que ser um consumidor por vocação.

O pobre é forçado a gastar o pouco que tem para “ser”. É forçado a gastar o pouco que tem com objetos de consumo sem sentido e não com suas

necessidades básicas, para evitar a perspectiva de ser provocado e humilhado socialmente.

A sociedade está impregnada por um padrão de consumo e de comportamento peculiares, que nega o ser em detrimento do ter. Ainda, os membros da sociedade de consumo são eles próprios mercadorias de consumo.

Nesse sentido, Orlandi (2016) ressalta:

É fato que, na sociedade atual, alia-se a noção de cidadão ao consumidor, e o conhecimento a emprego (mercado de trabalho). Nesta maneira de significar, a questão da educação é posta na perspectiva do humanismo reformista, tornando-se uma questão de desenvolvimento, este sendo compreendido na atualidade como o acesso ao trabalho e ao mercado.

Há a exclusão dos que ficam parados, em uma negação enfática da procrastinação; convive-se com a velocidade, o excesso e desperdício; vida de aprendizado rápido, mas também, de esquecimento veloz; as notícias são dadas de pé pelos apresentadores dos telejornais uma vez que se sentados, tem-se a impressão que tem uma duração maior e profunda; vive-se em uma possibilidade infundável de novos começos; observa-se uma crescente fragilidade e superficialidade dos vínculos humanos; o espaço virtual passa a ser o natural de seus membros; há uma proliferação de comunidades guarda-casacos, com a facilidade de se entrar e sair a vontade dos lugares públicos, sem qualquer relacionamento mais duradouro com o outro; vive-se em uma comunidade cibernética livre dos riscos da socialização.

O consumidor satisfeito significa a ameaça mais apavorante na sociedade de consumo na medida em que a promessa de satisfação só permanece sedutora enquanto o desejo continua insatisfeito. O consumidor satisfeito não coloca em movimento o consumismo e, portanto, representam ameaça à economia orientada para o consumo, e sobre o assunto, Bauman (2008, p. 64) acrescenta:

Se a busca por realização deve prosseguir e se as novas promessas devem ser atraentes e cativantes, as promessas já feitas devem ser rotineiramente quebradas e as esperanças de realização frustradas com regularidade. Cada uma das promessas deve ser enganadora, ou ao menos exagerada. Do contrário, a busca acaba ou o ardor com que é feita (e também sua intensidade) caem abaixo do nível necessário para manter a circulação de mercadorias entre as linhas de montagem, as lojas e as latas de lixo. Sem a repetida frustração

dos desejos, a demanda de consumo logo se esgotaria e a economia voltada para o consumidor ficaria sem combustível.

Na sociedade consumista busca-se incessantemente pela negação da responsabilidade, desculpando-se a todo instante pelas ações prejudiciais, justificando os atos e eximindo de proibições com base na ausência de intencionalidade.

Mas, o principal dano colateral do consumismo, segundo Hochschild, citado por Bauman (2008, p. 153) é a materialização do amor:

Expostos a um bombardeio contínuo de anúncios graças a uma média diária de três horas de televisão (metade de todo o seu tempo de lazer), os trabalhadores são persuadidos a “precisar de mais coisas”. Para comprar aquilo que agora necessitam precisam de dinheiro. Para ganhar dinheiro, aumentam sua jornada de trabalho. Estando fora de casa por tantas horas, compensam sua ausência do lar com presentes que custam dinheiro. Materializam o amor. E assim continua o ciclo.

Numa sociedade de consumidores – um mundo que avalia qualquer pessoa e qualquer coisa por seu valor como mercadoria – os consumidores falhos são “inúteis e perigosos”.

O consumo excessivo representa sucesso, autoestrada que conduz ao aplauso e à fama: é sinônimo de felicidade.

A miséria dos que ficam de fora, como o malogro causado coletivamente, é justificada como prova de um pecado cometido individualmente. Supõe-se que a subclasse da sociedade de consumidores seja um agregado de vítimas individuais de escolhas individuais erradas. Mas, a pergunta que poucos se lembram de fazer é se de fato há oportunidades para todos.

3.3.4 Alicerces da cidadania em uma sociedade ética: revoluções na busca pelo respeito ao direito dos indivíduos

Em uma sociedade em que é perceptível a velocidade das mudanças, tornando aquilo que era considerado subversão perigosa da ordem em algo corriqueiro e normal, cabendo à ética, conforme salientado, observar os comportamentos sociais, o conceito de cidadania também não se demonstra estanque, tendo variação de sentido no tempo e no espaço, como exemplifica Jaime Pinsky (2003, p. 10):

Não há democracia ocidental em que a mulher não tenha, hoje, direito ao voto, mas isso já foi considerado absurdo, até muito pouco tempo atrás, mesmo em países tão desenvolvidos da Europa como a Suíça. Esse mesmo direito ao voto já esteve vinculado à propriedade de bens, à titularidade de cargos ou funções, ao fato de se pertencer à determinada etnia etc.

A definição de cidadania atrela-se à história, instaurando-se a partir de processos de lutas, que culminam mitigando as desigualdades entre os seres humanos, possibilitando a participação na vida em sociedade: a cidadania é fruto de revoluções que afrontam o sistema estamental de privilégios. Nesse contexto, a transição do Feudalismo ao Capitalismo na Europa centro-ocidental, traz inovações radicais com a chegada da Idade Moderna. Marco Mondaini (2007, p. 115) esclarece:

Os processos de secularização, racionalização e individualização foram jogando por terra o tradicionalismo embutido na milenar percepção teológica das coisas, alimentada pela Igreja Católica Romana. A partir de então, a legitimidade de uma sociedade hierarquizada fundada em privilégios de nascença perdeu força. A “crítica interna dos religiosos” da Reforma e a “crítica externa dos cientistas” do Renascimento inviabilizaram a continuidade absoluta de uma maneira transcendente de compreender a História. O Homem passou não apenas a traçar o seu destino, mas também a ter total capacidade de explicá-lo (...).

Um dos acontecimentos mais significativos dessa passagem deu-se justamente com o desenvolvimento de uma consciência histórica da desigualdade.

Não bastava mais o fato de habitar as cidades: os novos tempos cuidam para que os seus habitantes deixem de ser apenas sujeitos de deveres, mas, sobretudo, de direitos (civis, no século XVIII; políticos, no século XIX; sociais, no século XX) (MONDAINI, 2003).

Mas, afinal, qual a definição de cidadão? Como explica Jaime Pinsky (2003, p. 09):

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante à lei; é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

A cidadania ocidental na era moderna se firmou com as revoluções burguesas na Inglaterra em 1688; nos Estados Unidos, em 1776 e na França em 1789.

Na Inglaterra, o processo revolucionário inglês (Revoluções Inglesas de 1640 e 1688), assinala um momento em que há verdadeira mudança do poder de mãos, possibilitando a transição ao capitalismo industrial, com a solução monárquica constitucional, onde a burguesia consolida seus valores, fazendo uso de uma monarquia limitada (“rei que reina, mas não governa”).

Complementa Marco Mondaini (2003, p. 13):

Mudança de visão sem precedentes essa, de uma terra como “fonte de subsistência” para uma terra como “fonte de obtenção de lucros”. Nada disso poderia ter sido levado a cabo fora dos quadros de uma “nova ordem social”, de um “novo conjunto de códigos éticos”. Falamos aqui da “nova moralidade do capitalismo: o lucro e o individualismo”. A “nova moral capitalista” implicava o ato de ser despossuído de moral, ou, em outras palavras, assumir o lucro como referência de vida. Quem assume essa “nova moral” é um novo sujeito social que começa a entrar no cenário histórico inglês moderno: o agricultor capitalista - a *gentry* (...).

Em suma, o século XVII inglês foi atravessado por uma luta que envolveu realistas, parlamentaristas e radicais, dando forma a um duplo processo revolucionário. Um, o vencedor, “estabeleceu os sagrados direitos de propriedade, conferiu poder político aos proprietários e removeu tudo que impedia o triunfo da ideologia dos homens com a propriedade - ou seja, da ética protestante”. Outro, o perdedor, “poderia haver estabelecido um sistema comunal de propriedade e uma democracia muito mais ampla nas instituições legais e políticas; poderia, também, haver retirado da Igreja Anglicana o seu caráter oficial e repudiado a ética protestante.

Nos Estados Unidos, cidadania e liberdade são inseparáveis e, ao longo do século XVII, foram sendo reforçadas pela quase ausência total da Inglaterra. Entretanto, o século XVIII é marcado por uma mudança no comportamento colonial inglês, usualmente ligada às dívidas contraídas pelo governo de Londres durante a Guerra dos Sete Anos com a França (1756-1763) e às novas necessidades ditadas pela Revolução Industrial, e sobre a legislação desse período, explica Leandro Karnal (2003, p. 138):

A face visível da mudança está na imposição de legislação de caráter mercantilista, reduzindo a liberdade que predominara no período anterior. As leis não eram em si, novas, mas vinham acompanhadas de vontade concreta de execução. Assim, os colonos passaram a receber, sistematicamente, leis restritivas como a do açúcar, a do selo, a da moeda etc. No exato momento em que a Coroa Ibérica passava a flexibilizar o mercantilismo nas suas colônias (por meio das chamadas reformas borbônicas), a Coroa Britânica passava a tentar implantá-lo de fato.

As medidas britânicas provocaram o choque entre a Inglaterra e suas 13 colônias. Os colonos passaram a fazer petições com reclamações e congressos expressando suas desavenças com a nova política. A política inglesa foi pouco flexível e a repressão armada começou. Ainda antes da Declaração de Independência de 1776 já existiam choques armados entre colonos e ingleses.

Não havia apenas uma luta para enfrentar, havia uma memória e uma identidade a construir. Para homens como Thomas Jefferson e George Washington, para intelectuais como Benjamin Franklin, as origens da liberdade do Novo Mundo não poderiam estar nas mãos do fundador Sir Walter Raleigh, pois esse era preposto de um governo absoluto inglês.

Os documentos que serviram como alicerces para a nova nação são amplos e generosos: precedendo a Constituição de 1787, a Declaração de Independência afirma que todos os homens são iguais e que possuem direitos inalienáveis como a vida, a liberdade e a busca pela felicidade. A Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776) proclama:

Consideramos estas verdades por si mesmo evidentes, que todos os homens são criados iguais, sendo-lhes conferidos pelo seu Criador certos Direitos inalienáveis, entre os quais se contam a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade. Que para garantir estes Direitos, são instituídos Governos entre os Homens, derivando os seus justos poderes do consentimento dos governados. Que sempre que qualquer Forma de Governo se torne destruidora de tais propósitos, o Povo tem Direito a alterá-la ou aboli-la, bem como a instituir um novo Governo, assentando os seus fundamentos nesses princípios e organizando os seus poderes do modo que lhe pareça mais adequado à promoção da sua Segurança e Felicidade.

Importante aqui a reflexão de José Luiz Quadro de Magalhães (p. 241, 2008) sobre essas palavras:

Como o leitor compreende essas palavras hoje, no século XXI? Provavelmente da maneira como a grande maioria das pessoas: todas as pessoas, indistintamente, sem diferenciação em razão de credo religioso, etnia, cor, sexo, origem econômica ou nacional, nascem livres e iguais em Direito.

Como vemos, a frase “todos os homens nascem livres e iguais em Direito” conquistou hoje o senso comum de milhões de pessoas em quase todos os lugares do planeta onde há uma Constituição de um Estado nacional relativamente democrático. Foi um significado que se universalizou. Entretanto, para lermos e compreendermos essa frase como a compreendemos hoje foram séculos de história, séculos de conflitos e lenta conquista de direitos. A atribuição desse sentido aos significantes da frase, embora não seja realidade efetiva em diversas sociedades, representa uma busca comum de boa parte da humanidade. A compreensão geral deste princípio é hoje bastante generalizada, embora a compreensão mais profunda da ideia de igualdade não seja tão uniforme, e nem deve ser, em um universo cultural diversificado, plural e democrático.

Se buscarmos, no entanto, a compreensão dessa frase no século XVIII, pouco depois da Independência dos Estados Unidos da América, perceberemos que as palavras ganham outro sentido, e logo as normas decorrentes desse princípio serão outras. O olhar de um juiz norte-americano sobre essas palavras, expressando os valores daquela época, vai permitir que ele extraia dessa frase a seguinte compreensão: todos os homens (sexo masculino) brancos e protestantes, nascem livres e iguais em direito. A mesma frase, com os mesmos significantes ganha sentido completamente diverso, pois

o olhar do intérprete é condicionado pelos valores sociais e as pré-compreensões desses valores decorrentes em determinado momento da história. As compreensões são historicamente e geograficamente localizadas.

Os Estados Unidos nasceram, portanto, com uma cidadania de cunho liberal, onde apenas um determinado grupo tinha igualdade política: os indígenas norte-americanos tiveram sua situação piorada frente o ímpeto expansionista dos colonos sobre suas terras; debates sobre o comércio de escravos ainda perdurava; a “frivolidade feminina” era obstáculo para sua participação no campo político. Por outro lado, a liberdade religiosa, a liberdade de imprensa, o sufrágio universal masculino e a educação pública seduziam o planeta (KARNAL, 2003).

Assim como a Americana, a Revolução Francesa tem como ápice a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Antes dela, porém, há uma história que a justifica, como leciona Nilo Odalia (2003, p. 164):

A anarquia, os conflitos e a matança indiscriminada nas ruas desde há muito vinham pressionando o poder real - que, por se mostrar incapaz de controlá-los, vê-se obrigado a convocar, para se reunir em Versalhes a partir de maio, os chamados Estados Gerais, instituição política formada por deputados representantes de Nobres, do Alto Clero (bispos, arcebispos e cônegos) e do Terceiro Estado. Os Estados Gerais eram uma organização política antiga, com o papel principal de atuar como uma espécie de assessoria real nos períodos de crise.

O Terceiro Estado era constituído por plebeus, cujas origens eram as mais diversas. Nele se misturavam advogados, médicos, a alta, a média e a pequena burguesia, profissionais liberais, juízes, baixo clero (padres provinciais), corregedores, grandes e pequenos comerciantes, operários, artesãos etc. Nesse amálgama, o que lhes permitia manter certa unidade era o desejo de combater e extinguir os direitos e as vantagens usufruídas por nobres e alto clero. Desejavam, sobretudo, a igualdade civil (...).

Na tentativa de preservar o poder e sua força, o rei se reúne com os representantes dos Estados Gerais, onde dá a conhecer sua vontade, que se traduz na sua concordância em relação à uma série de medidas que os Estados Gerais deverão votar: impostos e empréstimos e, basicamente, o que parece ser mais importante, o orçamento do Estado. Ele acaba por concordar, também, com a igualdade perante o imposto, apoia a liberdade individual e da imprensa, fala na reestruturação da justiça e das alfândegas e acaba com a servidão. (...)

Impossibilitado de usar a força armada, porque esta já começa a ser insubordinada, desobedecendo as ordens de seus superiores quanto às repressões ao povo, Luiz XVI se vê constrangido a aceitar as imposições em favor de uma nova constituição e convoca uma nova assembleia de todas as ordens (Nobres, Clero e Terceiro Estado), que se transforma numa assembleia constituinte, mas antes da elaboração da nova constituição francesa, o Terceiro Estado, em 26 de agosto, proclama a Declaração dos Direitos do Homem.

A Declaração dos Direitos do Homem é constituída de 17 artigos e um preâmbulo, com forte caráter universal, garantindo ao homem comum o poder de se transformar em cidadão, estabelecendo que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, vistos tais direitos - liberdade, direito à propriedade, segurança, resistência à opressão, direito de falar e escrever, imprimir e publicar, como naturais - porque nascem junto e intrinsecamente com o homem e imprescritíveis.

3.3.5 O desenvolvimento da cidadania

3.3.5.1 Direitos sociais para todos

A idade contemporânea inicia-se com a Revolução Francesa, o que contribuiu e muito para uma mudança de paradigmas, marcado por ideais liberais, o respeito à individualidade e o sentimento de nacionalidade. No século XVIII, a burguesia liberal, determinada em definitivo a romper com a ordem hierárquica das corporações, dos laços sanguíneos e dos privilégios, a fim também de manter e ampliar suas conquistas, sob a estampa dos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, recusava qualquer intervencionismo estatal na economia.

A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, fortalece o sistema capitalista e solidifica suas raízes na Europa e em outros países do mundo. Modificam-se os sistemas de produção, com a utilização de máquinas para fazer o trabalho que antes era realizado pelos artesãos.

Os donos das fábricas conseguem aumentar sua margem de lucro, em detrimento a uma produção mais célere, eficiente, com a queda no preço das mercadorias, mas, por outro lado, com o aumento do desemprego, baixos salários, péssimas condições de trabalho, além de imensuráveis prejuízos ao meio ambiente.

No século XIX, a Europa começa a incluir os continentes asiático e africano, explorando-os em um contexto conhecido como neocolonialismo. As populações destes continentes foram dominadas e tiveram suas riquezas e matérias-primas exploradas exaustivamente, forçadas a trabalharem em jazidas de minérios e a consumirem os produtos industrializados europeus.

Já naquela época, uma nova forma de pensamento surgiu na Europa. O socialismo científico proposto por Karl Marx atraiu os trabalhadores.

Marx propunha a destruição do capitalismo por uma revolução armada, que levaria à instauração de uma ditadura socialista. A propriedade privada dos meios de produção seria coletivizada, criando o que Marx esperava que fosse uma sociedade sem classes. Quando a revolução se estendesse a todos os países, seria possível suprimir o Estado e estabelecer uma sociedade inteiramente igualitária: a sociedade comunista (KONDER, 2003).

Nesse mesmo esteio, o livro “O Manifesto Comunista”, publicado em 1848 por Marx e Friedrich Engels, pedia aos operários do mundo todo que se unissem contra a exploração. Assim, teve início a internacionalização do movimento, que permitiu uma intensa troca de ideias e experiências (KONDER, 2003).

Naquele final de século XIX, uma forte depressão econômica abalava as potências da Europa – que procuravam urgentemente investimentos externos para assegurar o retorno de seu capital. Essa era a chance que o Império Russo precisava para dar início a seu tardio processo de industrialização. Com o capital de investimentos europeus (principalmente franceses), injetados na década de 1870, a Rússia pôde montar suas primeiras indústrias. Sua burguesia finalmente entraria na era da Revolução Industrial – e assistiria ao nascimento de uma nova classe, o proletariado.

Boa parte dos operários de países como Inglaterra, França e Alemanha, àquela altura, já pareciam “anestesiados” pelos regimes liberais. Eles haviam sucumbido, por exemplo, ao sistema de representação parlamentar adotado nessas democracias. Na Rússia, onde não havia essa tradição e tampouco era possível introduzir reformas por procedimentos constitucionais, a situação radicalizou-se.

Os dirigentes do movimento operário russo sabiam que, para obter reformas, era preciso acabar com o regime existente. E isso não se daria sem violência. A revolução proposta por Marx e Engels no Manifesto Comunista poderia ser levada a cabo, quase na íntegra, pelos trabalhadores. Afinal, eles não teriam quase nada a perder. Correriam, no máximo, o risco de ir parar na cadeia. Em compensação, teriam um mundo inteiro a ganhar se saíssem vitoriosos da empreitada (SINGER, 2003).

Iniciado o século XX, são as grandes corporações financeiras, o sistema bancário e, até então, o chamado mercado globalizado, as bases de sustentabilidade para o capitalismo. A revolta dos trabalhadores contra a exploração imposta pelo capitalismo já começava a tomar forma. As primeiras manifestações, contudo, foram ingenuamente organizadas contra as máquinas. Era o movimento luddista, que pregava o fim dos equipamentos por considerá-los os verdadeiros causadores do desemprego (SINGER, 2003).

O lucro passa indubitavelmente pelo sistema financeiro, em uma sociedade atual extremamente informatizada, possibilitando a circulação e a transferência de valores em tempo quase que real.

Com uma economia globalizada, o que se vê é a possibilidade de produção de produtos e prestação de serviços em diversas partes do mundo, buscando a redução dos custos, em uma economia de mercado de amplitude mundial, em um comércio ativo de grandes proporções, sendo os reflexos de sua dinâmica sentido por todos, em âmbito mundial.

A questão dos direitos humanos passa a ter enfoque primordial. É com o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945 que os Estados tomam consciência da necessidade de se criar instrumentos hábeis a manter a paz, proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais, frente às tragédias e atrocidades experimentadas.

Em São Francisco, 50 países se reuniram para solidificar a criação da Organização das Nações Unidas, com o compromisso de manter a paz e a segurança internacionais, promover relações de amizade entre as nações e o respeito aos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é proclamada em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, cuja essência reconhece a dignidade da pessoa humana, a liberdade, a justiça e a paz. Amaral Júnior (2008, p. 474) comenta:

A Carta da ONU e a Declaração Universal dos Direitos do Homem estimularam a formação de um espaço público internacional favorável à salvaguarda dos direitos do homem. O Estado exercia no passado, com exclusividade, a jurisdição sobre os seus nacionais. A soberania interna, entendida como independência perante os governos estrangeiros, consubstanciava-se, afinal, no direito de vida e morte sobre a população. No âmbito externo, os indivíduos eram tratados como cidadãos de um Estado estrangeiro carentes da proteção diplomática de seu Estado pátrio a fim de obter a compensação do dano causado e, possivelmente, a punição do culpado. Não se

dispensava, também, a presença do Estado para propor uma demanda em uma corte judiciária internacional ou, ainda, para pleitear a constituição de um tribunal arbitral para examinar o litígio. Os indivíduos eram meros apêndices do Estado aos quais pertenciam; a sua proteção ou o sacrifício de seus interesses subordinavam-se aos ditames da conveniência e oportunidade

A Organização das Nações Unidas, nos termos do art. 1.3 de sua Carta fundadora visa promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião:

Art. 1º Os objetivos das Nações Unidas são:

Item 3- Realizar a cooperação internacional, resolvendo os problemas internacionais de carácter económico, social, cultural ou humanitário, promovendo e estimulando o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião

Em seu artigo 55, a Carta de São Francisco desta Organização Internacional associa o respeito universal dos direitos humanos e das liberdades fundamentais à criação de condições para a estabilidade e o aumento do bem-estar, necessário às relações pacíficas entre as nações.

Artº. 55 Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas promoverão: a. A elevação dos níveis de vida, o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento económico e social; b. A solução dos problemas internacionais económicos, sociais, de saúde e conexos, bem como a cooperação internacional, de carácter cultural e educacional; c. O respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

O Professor Wagner Menezes (2005, p. 59) explica sobre a importância deste documento para a sociedade internacional:

Os Estados, conscientes de que o desprezo e o desrespeito pelos direitos do homem resultaram em atos bárbaros praticados na Segunda Guerra, e considerando os direitos humanos como essência à própria convivência da sociedade internacional, decidem protegê-los sob o império da lei, como um ideal comum a ser atingido por todos os povos, por meio de medidas progressivas de carácter nacional e internacional.

É de se advertir que a Declaração Universal dos Direitos do Homem é uma resolução adotada pela Assembleia Geral da ONU, não se configurando um tratado internacional. Sendo uma resolução, não é obrigatória ou vinculante para os Estados, ou seja, os Estados não estão obrigados a cumpri-la, muito menos cria qualquer mecanismo

de jurisdição em matéria de direitos humanos, A Declaração é um documento ideológico, que encerrava e consubstanciava, naquele momento, uma série de princípios ideais para os Estados como paradigma e referencial normativo.

Norberto Bobbio (1992, p. 69) explica que, no segundo pós-guerra, a proliferação dos direitos humanos ocorreu de três modos diferentes. Em primeiro lugar, aumentou a quantidade de bens merecedores de tutela. Aos direitos de liberdade simbolizados, entre outros, pela liberdade de religião, de opinião de imprensa etc., adicionaram-se os direitos sociais realizáveis somente graças à intervenção direta do Estado. Em segundo lugar, novos sujeitos, como a família, as minorias étnicas e religiosas e mesmo a humanidade em seu conjunto, adquiriram a titularidade de alguns direitos, fato perceptível no debate sobre o direito das gerações futuras. Em terceiro lugar, o homem não é mais visto como este ente genérico, mas em razão da especificidade que possui como criança, velho, doente etc. Verificou-se, a esse respeito, a passagem do homem genérico para o homem específico, classificado com base em múltiplos critérios de diferenciação tais como sexo, idade e condição física. Cada um desses aspectos revela diferenças específicas, que não podem ser tratadas da mesma maneira.

Menezes (2005, p. 62) leciona:

Os direitos humanos são divididos em direitos humanos de primeira, segunda e terceira geração e agora já se fala em direitos humanos de quarta geração, como se verá a seguir.

Os direitos humanos de primeira geração são aqueles trazidos pelas primeiras concepções sobre os direitos humanos, ligados às garantias individuais do ser humano, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança. Fazem parte de uma esfera de direitos subjetivos do indivíduo protegidos pela ordem jurídica chamada de liberdades públicas. Vieram editadas na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 (por isso são denominados de primeira geração), e foram incorporadas pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1948, entre os artigos 1º e 21º.

Os direitos humanos de segunda geração são aqueles agregados mais tarde à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e elevados à condição de direitos fundamentais. São os direitos econômicos e sociais, do indivíduo como membro da sociedade, no seu trabalho, em seu lazer, saúde, educação, à cultura e que o Estado tem obrigação de garantir, pois são “direitos de crédito”. Esses direitos vieram consagrados na Constituição alemã em 1919 (Constituição de Weimar) e foram incorporados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1948, nos artigos 22 a 27.

Os direitos humanos de terceira geração não vieram consubstanciados em nenhum corpo legislativo, mas são fruto do alargamento da interpretação dos direitos humanos de primeira e

segunda geração, vistos não só como garantias individuais ou sociais e econômicas, mas também como direitos de solidariedade.

Essa ampliação na visão, na forma de enxergar os direitos humanos, traz a perspectiva do indivíduo solidariamente engajado a uma “co-propriedade comum do gênero humano”, como titular do direito à paz, ao meio ambiente, ao patrimônio comum da humanidade, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, os direitos do consumidor, etc.

(...)

Apesar dos direitos humanos de terceira geração ainda não terem se firmado e sido aceitos como direitos elementares pela doutrina, que tem pela sua vulgarização, alguns autores já falam em direitos humanos de quarta geração.

A visão daqueles que defendem os direitos humanos de quarta geração é a de que existem direitos inerentes à humanidade, que pertencem à raça humana e em seu nome são exigidos. Existe, por assim dizer, um direito da sociedade globalizada e povoada por termos globais, como as questões genéticas e clonagem humana, os conflitos e a utilização de armas nucleares e armas biológicas, etc.

Nesse sentido, em 1966, a Assembleia Geral da ONU adotou os Pactos sobre Direitos Civis e Políticos e sobre Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, após um longo debate iniciado na década de 50, a fim de permitir que os Estados partes informassem acerca das medidas tomadas para a proteção dos direitos humanos.

Tal pacto contempla uma categoria de direitos mais ampla que aquela prevista na Declaração de 1948, como o direito à vida, a proibição da tortura de qualquer forma de tratamento cruel, desumano ou degradante, a proibição da escravidão e da servidão, o direito de não ser preso por inadimplemento contratual, o direito de ser reconhecido como pessoa, o direito de liberdade de pensamento, consciência e religião, bem como a limitação de alguns direitos quando necessário à segurança nacional e à ordem pública.

Também despontaram outros direitos, como o direito ao trabalho e à justa remuneração, o direito a formar e associar-se a sindicatos, o direito a um nível de vida adequado, o direito à moradia, o direito à educação, o direito à previdência social, o direito à saúde e à participação na vida cultural da comunidade, como deveres impostos aos Estados.

3.3.5.2 Trevas e luzes: liberdade de expressão, combate à tortura e à pena capital

Ao abrir as notícias em qualquer dia da semana, não será difícil encontrar o relato de que, em algum lugar do mundo, alguém está detido, ou é vítima de tortura ou que, até mesmo, foi executado devido a suas opiniões ou crença religiosa, pelo fato de não serem aceitas pelo governo no Estado onde se encontram.

Fato é que dezenas de Estados ainda mantêm nas prisões pessoas que jamais recorreram à violência ou incitaram o seu uso. São pessoas detidas por suas ideias políticas, sua etnia, cor, sexo, idioma, crença religiosa. São prisões arbitrárias realizadas que contrariam substancialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 em seu preâmbulo e seguintes dispositivos:

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum...

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo 9

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 18

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.

Artigo 19

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.

2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Foi nesse esteio que ocorreu o surgimento da Organização Não-Governamental Anistia Internacional, que afeta à busca pela justiça e liberdade. Rodolfo Konder (2003, p. 385) relata o que motivou seu surgimento:

O advogado Peter Benenson leu nos jornais londrinos que dois estudantes portugueses, com a coragem e a generosidade dos jovens, haviam desafiado a ditadura de Antonio de Oliveira Salazar. Como? Num bar de Lisboa, os rapazes ergueram um brinde à liberdade, diante de um grupo perplexo de frequentadores. Naquele

tempo, o regime salazarista amordaçava Portugal – e logo amordaçou os dois estudantes. Eles foram detidos, processados e condenados a sete anos de prisão. A notícia deixou Peter Benenson indignado. O que fazer para impedir que fatos como aquele continuassem acontecendo? O advogado inglês publicou então um contundente artigo no *The Observer*. Lançou uma campanha de âmbito mundial, com um apelo aos governos do mundo inteiro, no sentido de que libertassem todas as pessoas detidas por discordarem pacificamente das opiniões oficiais, ou lhes garantissem um julgamento rápido e justo. O artigo saiu no dia 28 de maio de 1961. Marcava o nascimento da Anistia Internacional.

Segundo o Mandato da Anistia Internacional, deve ser considerada prioritária a luta pela libertação de pessoas “detidas por suas convicções, cor, sexo, origem étnica, idioma ou religião, que não tenha recorrido à violência ou advogado o seu uso”, exigindo-se a libertação imediata e incondicional de todos os presos de consciência.

Rodolfo Konder (2003, p. 389) exemplifica algumas vítimas que denomina como “desarmadas”:

Documentos da Anistia registram milhares de casos, nessas quatro décadas de vida da organização. Casos dos dirigentes políticos turcos Haydar Kutlu e Nihat Sargin; do biólogo chinês Yang Wei; de Ghazi Shashtari, militante de uma organização de defesa dos direitos humanos, na Cisjordânia; do advogado Karpal Singh, em Kuala Lumpur; de Cecília Choon Sim, ainda na Malásia. O que aproxima os dirigentes políticos turcos do estudante chinês? O militante da Cisjordânia do advogado e da feminista da Malásia? O que os coloca lado a lado, embora vivam em países tão diferentes e distantes uns dos outros? Por que podemos olhá-los como vítimas de um mesmo algoz e transformá-los em alvo da nossa cuidadosa – e carinhosa – atenção? Resposta: eles são todos presos de consciência. No Brasil, durante o longo período de autoritarismo que começou com o golpe militar de 1964, tivemos inúmeros presos de consciência – eu, inclusive. Meu amigo Vladimir Herzog, o Vlado, tornou-se símbolo maior de todos eles, durante uma sessão de tortura, em outubro de 1975. Vlado, casado, pai de dois filhos, chefiava o setor de jornalismo da Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) em São Paulo. Opunha-se à ditadura, mas nunca defendeu o uso da violência, em sua pregação democrática.

Outro ponto prioritário no Mandato da Anistia Internacional é o combate à tortura, resultado de uma prática frente à perplexidade desarmada das vítimas, em um Estado autoritário ou totalitário. O documento da Anistia expõe que uma de suas razões é a de intimidar o preso e seus dissidentes em potencial, para afastá-los da atividade política.

Rodolfo Konder (2003, p. 390) refuta quem a defende:

Em todos os continentes, a tortura ainda é praticada pelos governos ou com sua convivência. Aqueles que defendem seu emprego geralmente admitem que ela é lamentável, mas “necessária”. Uma

falácia a mais dos inimigos da civilização. Em primeiro lugar, porque na quase totalidade dos casos, as vítimas nada têm a informar de relevante. Além disso, o Direito bane a tortura, a lei a proíbe. Em qualquer parte do mundo civilizado, confissões obtidas sob tortura não têm validade legal. Ainda assim, devemos salientar que os argumentos de quem combate a tortura não se apoiam na ideia da eficiência, não têm caráter utilitário. A tortura é, antes de mais nada, uma agressão calculada, fria e torpe contra a dignidade humana. Se alguém justifica seu emprego num “caso especial”, logo estará justificando o seu uso generalizado. E assim se destrói a base moral da sociedade. Os métodos empregados pelos torturadores variam muito, embora alguns, como o uso de choques elétricos, sejam quase universais. Na falecida União Soviética, presos de consciência recebiam drogas causadoras de dor, em hospitais psiquiátricos. A violência sexual, as sevícias, o espancamento da sola dos pés, a palmatória, o “pau de arara” são formas comuns de tortura praticadas em inúmeros países.

Entre outras prioridades da Anistia Internacional está o combate à pena de morte. Em nome da justiça, os governos aplicam a pena capital em dissonância ao direito fundamental à vida. Não obstante os principais argumentos utilizados por seus defensores sejam a tentativa de dissuadir quem deseje praticar o crime e o alto custo em manter uma pessoa detida para o Estado, Konder (2003, p. 393) apresenta dados que contrariam essas duas teses:

Um dos principais argumentos usados pelos defensores da pena de morte é que ela tem efeito dissuasório maior do que qualquer forma de punição. Não é verdade. Em alguns países, os números revelam precisamente o contrário. No Canadá, por exemplo, a taxa de homicídios diminuiu depois que a pena capital foi abolida, em 1976. Um estudo das Nações Unidas, publicado em 1980, concluía que “apesar dos esforços para se comprovar o poder dissuasório da pena de morte, não se encontrou prova concludente sobre sua eficácia”. Estudos realizados nos Estados Unidos também destroem outro argumento dos defensores da pena máxima – o custo. Um trabalho feito em 1982, em Nova York, concluiu que as despesas com um processo envolvendo a aplicação da pena representava para o contribuinte mais do que o dobro do que lhe custaria manter uma pessoa detida pelo resto da vida.

Outros fatores que contribuem para refutar a aplicação da pena de morte é a parcialidade e falta de equidade na sua aplicação: a maioria condenada é composta por trabalhadores sem qualificação, que estavam desempregados ao cometerem o crime, são na sua maioria negros, podendo atingir menores de idade e doentes mentais (o que viola claramente as normas internacionais de Direito), além da fragilidade do sistema, face a questão dos jurados que

decidiram pela culpabilidade, tornando o julgamento uma “loteria”. (KONDER, 2003).

3.3.5.3 Minorias e cidadania política

A questão da tensão entre a heterogeneidade, ou seja, da relação e tensão entre a maioria e a minoria, que caracteriza a maior parte das sociedades, está presente no processo histórico ocidental como uma luta permanente para expandir os direitos de cidadania. A evolução do ideal de cidadania começou na sociedade europeia, branca e cristã, com poucas minorias raciais, nacionais ou religiosas, como explica Peter Demant (2003, p. 345):

Desde a Paz de Westfália, em 1648, a maioria dos Estados era homogênea do ponto de vista religioso: quando se discutia a liberdade de religião, o objetivo era primariamente a reivindicação de livrar-se das imposições dos próprios sacerdotes. França, Grã-Bretanha, Holanda eram também racialmente quase homogêneos: os Estados Unidos, primeira e até então única colônia a tornar-se independente, eram os únicos a conhecer o problema da cor, porém a escravidão era ainda amplamente considerada uma instituição “normal”, e os negros, quase todos escravos, se viram expressamente excluídos dos direitos constitucionais. As divisões étnicas, relativamente inócuas nas sociedades mais avançadas da Europa, não foram vistas como um problema que a emancipação geral não pudesse solucionar.

Obviamente, essa situação idealizada nunca aconteceu de forma “pura” - nem nos primeiros Estados territoriais “modernos” da Europa Ocidental. A Inglaterra rural pré-moderna já contava com galeses, escoceses e irlandeses celtas; a França, com bretões, languedociens e bascos; o reino de Castela, com bascos, catalães e galegos; e todos estes estados tinham judeus e ciganos. Mesmo os chamados “verdadeiros” ingleses, franceses etc., constituíram-se por meio da expansão e uniformização linguística e cultural - por imposição ou por assimilação - de populações que originalmente não pertenciam a eles. Assim se põe a questão dos direitos políticos - da cidadania - de “grupos não-pertencentes”.

Essa aparente estabilidade é quebrada no final do século XVIII, ocasionada por revoluções que abalaram as divisões societárias baseadas em privilégios feudais, introduzindo uma sociedade de cidadãos juridicamente iguais na cena pública, a exemplo da Revolução Francesa. Já, no ocaso da Primeira Guerra Mundial, a Europa estava reorganizada em Estados norteados pelo princípio da nacionalidade e legitimados na “autodeterminação da nação” herdada da Revolução Francesa e, igualmente, nos princípios de participação

popular e de direitos civis. Nesse sentido, acrescenta Peter Demant (2003, p. 347):

Ora, quase todas essas sociedades baseadas em valores civis e/ou nacionais se viram confrontadas com problemas decorrentes de fragmentações internas não previstas no esquema iluminista original: Estados-nação continham dentro de suas fronteiras minorias teimosas de outras nacionalidades; para alguns Estados, a reorganização do mapa político tinha também colocado dentro deles grupos cuja identidade coletiva se centrava na religião - e por vezes a religião tornou-se o berço de uma identificação e de reivindicações de tipo nacional, por exemplo entre gregos, armênios e judeus. Ao mesmo tempo, a Revolução Industrial trouxe profundas consequências sociais, causando um crescimento demográfico sem precedentes, unindo populações e comunidades anteriormente isoladas, e confrontando-as em suas diferenças. Por todo lado, grupos humanos desenraizados foram desafiados a desenvolver novos métodos de convivência.

Há que se acrescentar que a interação de povos heterogêneos se acentuou no século XIX, com a descolonização de quase toda a América, onde se estabeleceram novos Estados, comprometidos, a princípio, com os valores liberais. A abolição da escravidão e a “concessão” da cidadania aos negros e índios criou no continente sociedades heterogêneas “tanto polarizadas racialmente como na América do Norte quanto mestiças como na América Latina, mas sempre de complicada convivência” (PETER DEMANT, 2003).

Nesse sentido, o critério da cidadania, ainda que seja desejável, na busca para a implantação e o respeito aos direitos civis, sociais e políticos, parecem ainda insuficientes como condição de assegurar a paz entre maioria e minoria. Isso porque a definição de cidadania é cega às diferenças concretas entre os cidadãos, eliminando a possibilidade de transformar a vida dessas pessoas, ou porque a teoria da cidadania não consegue conciliar dentro da sociedade a integração de novos candidatos a ela, em sociedades modernas e superficialmente civilizadas ao racismo, antissemitismo, em um nacionalismo que propõe um critério mais restritivo (PETER DEMANT, 2003).

Peter Demant (2003, p. 374) explica como se desenrola a tentativa de interação entre a minoria, no intuito de pertencimento:

- 1) *A oferta da assimilação rejeitada*: inicialmente, o grupo discriminado apenas reivindica sua aceitação como cidadãos iguais aos outros e, para tanto, estão sujeitos a pagar um alto preço; ocorre que a aceitação

depende da inclinação do grupo dominante a aceitar aqueles que tentam a assimilação:

Tragicamente, porém, a assimilação desejada em geral não deu certo; tentativas de integrar a cultura da maioria fracassaram devido à recusa das elites da maioria em aceitar o “recém-chegado”, e deixaram os protagonistas numa situação trágica de dupla alienação: ridicularizado pela cultura a qual ele quis se associar por um lado, o “amante rejeitado” estava já distante e crítico demais diante de sua própria cultura original, e se tornava “homem marginal” (Peter Demant, 2003, p. 374).

- 2) *A minoria se reapropria de sua identidade coletiva*: a minoria começa, então, um processo de volta sobre si mesma, face o bloqueio sentido no processo de assimilação, no intuito de que seus traços distintos e especificidades sejam tolerados:

Seitas e igrejas religiosas perseguidas clamam pela liberdade de venerar Deus “da própria maneira” e de construir ou consertar seus templos, igrejas, mesquitas e sinagogas; etnias reivindicam escolas e centros comunitários em sua própria língua. São essas instituições de socialização que ajudam a manter e reproduzir a identidade coletiva do grupo - uma identidade doravante reapreciada, e considerada como válida o bastante para ser preservada. As maiorias liberais da Europa Ocidental (e em menor grau, Central), que recusaram a integração social da minoria, em geral não se opunham a tal tolerância passiva. Só que a concessão de direitos civis individuais clássicos à minoria (liberdade de confissão, de associação, de expressão etc.), por mais que possibilite a sobrevivência comunal, não resolveu o problema psicológico-social da identificação de seus membros. Para onde está voltada sua lealdade primordial? É óbvio que as instituições separadas que permitem a sobrevivência do grupo podem, sob certas circunstâncias, igualmente servir para aumentar a diferença entre minoria e maioria (Peter Demant, 2003, p. 375).

- 3) *Reasserção do particularismo grupal*: No campo de tensão entre a minoria buscar sua integração na sociedade anfitriã ou a autoafirmação, pode ocorrer um momento de virada, a partir de um desapontamento ou frustração da minoria com a maioria ou com “seu” Estado, empurrando essa minoria rumo ao separatismo:

Em sociedades não-liberais que rejeitem de antemão o pluralismo, esta chamada pela secessão acontece, obviamente, muito mais cedo: são os movimentos de autonomia ou independência cujas revoltas pontuam a história dos nacionalismos nos últimos duzentos anos. Mas o que é mais surpreendente, a virada pela “ex-tegração” ocorre igualmente em sociedades divididas com direitos civis; nesse caso, as elites da minoria, já bem preparadas e acostumadas às regras do jogo, podem explorar os recursos da democracia liberal (e muitas vezes o sentimento de culpa da maioria) para promover seus objetivos setoriais. A minoria chega a reivindicar não só direitos de

tolerância, mas de apoio (financeiro, administrativo e/ou político) às políticas, não de integração, mas de diferenciação - políticas que podem ir do apoio público às instituições de minoria até demandas de ação afirmativa (discriminação positiva de grupos anteriormente vitimados, por exemplo, em termos de acesso a funções públicas, vagas no ensino superior etc.). Recentemente se ouvem também mais e mais argumentos em favor do direito moral dos descendentes de discriminação e perseguição passadas a uma recompensa pelos descendentes dos "culpáveis" históricos (Peter Demant, 2003, p. 376).

Essa ênfase na autenticidade e a fragmentação do corpo social torna certamente questionável o conceito clássico de cidadania. Peter Demant (2003) conclui que a introdução da cidadania, como organização política e social, não é suficiente para garantir a integração ou uma convivência separada aceitável tanto pela minoria como pela maioria. As precondições de qualidade de convivência, reforçando a implementação formal da cidadania, passariam por condições para que os grupos socializarem entre si; a presença de valores compartilhados entre eles; e a implementação de mecanismos políticos de proteção comunitária.

3.3.5.4 Meio ambiente e qualidade de vida: uma questão de cidadania e inclusão social

A exclusão socioespacial resiste ao tempo, não obstante as cruciais diferenças entre discursos jurídicos-normativos ao longo dos séculos.

Na segunda metade do século XIX, palco de inúmeras transformações socioeconômicas, políticas, tecnológicas e científicas, que marcaram a vitória do capitalismo acompanhado de contradições, o número de cidades aumentava desordenadamente e sem infraestrutura para receber o grande número de pessoas à procura de empregos. Enquanto a burguesia lucrava e consumia, o operariado estava cada vez mais sujeito a condições subumanas de vida e trabalho (BARBOSA E PIRES, 2008).

No Brasil, em específico, e a título de exemplificação, o século XX é marcado pelo contínuo processo da conquista dos espaços domésticos para a vida privada, por parte dos mais abastados, não obstante a exclusão no quadro urbanístico, tanto ou quanto mais perverso que o exibido no século XIX, com os mais variados assentamentos precários, com o aumento no número de

cortiços e favelas e com impactos fortes sobre o meio ambiente. Há, ainda, aumento significativo da população de rua, resultado do êxodo rural e da industrialização (BARBOSA E PIRES, 2008).

Wagner Costa Ribeiro (2003, p. 399) argumenta sobre a importância de se refletir a questão da cidadania atrelando-a a um meio ambiente que proporcione ao indivíduo qualidade de vida:

Discutir os temas da cidadania e do ambiente remete a questões de caráter ético político. Mas também a esferas do mundo material. Trata-se de permitir que a livre expressão, uma das maneiras de interpretar e praticar a cidadania, possa ser exercida sobre a base material que sustenta a vida humana. Diante de um cenário de escassez de recursos naturais, é preciso muita capacidade de organização política para conciliar interesses diversos. O desafio consiste na elaboração de uma ética ambiental que permita a livre expressão também no campo da reprodução material da vida. Mesmo que reduzindo parcialmente os impactos ambientais – graças a leis relativas ao tratamento dos rejeitos industriais –, a produção econômica capitalista ainda é responsável pela segregação social, econômica e, é preciso ressaltar, ambiental da população da Terra. Quantos ainda vivem em áreas consideradas de risco à vida humana? Quantos ainda vivem sem condições mínimas de conforto, sujeitos a habitações que parecem improvisadas, mas que são, na verdade, a obra possível, como as favelas e os cortiços? Quantos aspiram ingressar ao reino do consumo, gerando mais pressão sobre recursos naturais não renováveis? Quantos já estão privados de recursos básicos à reprodução adequada da vida humana, como a água doce?

Nesse contexto, a dimensão ambiental como fator essencial da condição da existência humana na Terra é reconhecida pela ampla maioria dos estudiosos apenas a partir da Revolução Industrial, muito embora somente no século XX é que se percebe um sistema de leis que regule a ação humana. Essa fusão entre ambientalistas e movimentos sociais é bastante perceptível por ocasião da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, e sobre esse evento, explica Wagner Costa Ribeiro (2003, p. 403):

Naquela reunião internacional percebeu-se que a pobreza, uma das fontes da degradação ambiental, deve ser combatida, pois muitas vezes a população de baixa renda, em especial nas grandes cidades de países pobres, é obrigada a viver em áreas de risco ou em áreas naturais protegidas. Nessa reunião também se verificou que o consumo exagerado promovido em países de renda elevada gera muitos impactos ambientais. Como resultado, na reunião do Rio propôs-se a Agenda XXI, um plano de ação para melhorar as condições ambientais do planeta pautado na correção do consumo exagerado de países ricos e na distribuição dos recursos deles aos países em desenvolvimento, como uma maneira de combater a pobreza.

Assim dispõe o preâmbulo da Agenda XXI:

A humanidade se encontra em um momento de definição histórica. Defrontamo-nos com a perpetuação das disparidades existentes entre as nações e no interior delas, o agravamento da pobreza, da fome, das doenças e do analfabetismo, e com a deterioração contínua dos ecossistemas de que depende nosso bem-estar. Não obstante, caso se integrem as preocupações relativas a meio ambiente e desenvolvimento e a elas se dedique mais atenção, será possível satisfazer às necessidades básicas, elevar o nível da vida de todos, obter ecossistemas melhor protegidos e gerenciados e construir um futuro mais próspero e seguro. São metas que nação alguma pode atingir sozinha; juntos, porém, podemos - em uma associação mundial em prol do desenvolvimento sustentável.

Entre as ações apontadas pela agenda, a educação tem fator preponderante, através de programas de conscientização que os tornem agentes transformadores do meio, a fim de que as pessoas bem ocupem seus espaços:

5.46. Devem ser implementadas políticas formuladas nacionalmente de programas integrados e multifacetados, que dediquem especial atenção às mulheres, aos habitantes mais pobres das áreas críticas e a outros grupos vulneráveis, e que permitam a participação, enquanto agentes da mudança e do desenvolvimento sustentável, dos grupos com maior potencial. Os programas que atingem objetivos múltiplos, mediante o estímulo ao desenvolvimento econômico sustentável, a atenuação dos impactos adversos das tendências e fatores demográficos e a supressão de danos ambientais a longo prazo, devem receber ênfase especial. Entre outros, de acordo com as necessidades, devem ser incluídos tópicos como segurança alimentar, acesso à posse segura da terra, condições mínimas de habitação, bem como infraestrutura, educação, bem-estar familiar, saúde reprodutiva da mulher, planos de crédito familiar, programas de reflorestamento, conservação do meio ambiente e emprego feminino.

A sustentabilidade e a cidadania devem, portanto, caminhar juntas, na busca por aquilo que muitos acreditam ser inconciliável: o desenvolvimento sustentado. O paradoxo se justifica na medida em que a equação entre avanço na produção exigida pelo desenvolvimento e a sustentabilidade não parece ser passível de balanceamento. Nesse sentido, Wagner Costa Ribeiro (2003, p. 403) traz a reflexão sobre a importância da dimensão ética do dever:

Uma das principais fontes de tensão contemporânea ao desenvolvimento do capitalismo está justamente na dificuldade em relacionar tempos diferentes. A racionalidade produtivista de sociedade de consumo é incompatível com as diversas temporalidades que integram os sistemas naturais. Enquanto as máquinas demandam energia e matéria-prima sem parar, os ambientes naturais possuem um ritmo mais lento para absorver os

dejetos da produção e para repor a base material da existência. Sustentabilidade e cidadania envolvem uma dimensão ética que aponta para o devir. Qual modelo de sociedade se almeja construir no futuro? Qual projeto será viável à luz do esgotamento de recursos naturais não renováveis? Seria melhor fazer esta última pergunta no plural, indagando quais projetos serão possíveis de manter a reprodução da vida sem esgotar a base material da existência...

Desta forma, a discussão sobre o meio ambiente transpassa por questões diretamente implicadas com a qualidade de vida do cidadão, como a gestão dos espaços públicos, das cidades, da ocupação de áreas destinadas à proteção ambiental, de margens de córregos ou terrenos íngremes, da coleta e tratamento de esgotos, da emissão de gases oriundos da queima de combustível fóssil para mover motores de automóveis e indústrias, e sua associação à doenças respiratórias, da exposição prolongada da poluição sonora e visual, da coleta e tratamento de resíduos, dos impactos da tecnologia crescente, da qualidade de vida, na correção do consumo exagerado de países ricos e na observação de um estilo de vida que possa prover a base material de existência, incluindo a produção de alimentos e de abrigo, assim como roupa e habitação (RIBEIRO, 2003).

4- DISCUSSÃO

4.1 - Dos tempos em que vivemos: divórcio entre a cultura científica e humanística

O progresso do conhecimento, da ciência e da técnica tem se demonstrado desatrelado da política, da ética e do pensamento. O que em tempos da modernidade a razão parecia ser uma promessa certa de um florescimento humano, em tempos pós-modernos, paradoxalmente, reverte-se a questionamentos que geram múltiplas regressões que remontam à barbárie.

O desenvolvimento da sociedade, alavancado pela razão, traz consigo progressos científicos, médicos, técnicos, sociais e, também, destruições na biosfera, novas desigualdades, novas servidões em substituição às antigas escravidões, ameaça de aniquilamento (nuclear, ecológico) e poderes assustadores de manipulação (MORIN, 2011).

Os discípulos do progresso tecnológico, com toda a razão, enaltecem o poder da ciência, relatando, *exempli gratia*, que até o século XIX, sem o conhecimento dos anestésicos, os médicos não sabiam como evitar uma infecção e interromper a putrefação dos tecidos. Em hospitais de campanha, com receio da gangrena, era rotina amputar mãos e pernas de soldados até mesmo após ferimentos superficiais. Esses procedimentos eram feitos sem anestésias (antes do clorofórmio, quatro soldados tinham de segurar um companheiro ferido enquanto o médico amputava com uma serra o membro atingido). Naqueles tempos, carpinteiros e açougueiros eram alistados no Exército e, com frequência, eram designados para os batalhões médicos porque a cirurgia exigia pouco mais do que saber como trabalhar com facas e serrotes (HARARI, 2021).

Desde a modernidade, ciência e tecnologia transformaram-se em forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital, convertendo-se em agentes de sua acumulação. Os cientistas e técnicos tornaram-se, gradativamente, peças-chave na força e poder capitalistas, que se assentam no monopólio dos conhecimentos e da informação (CHAUÍ, 2003).

A questão é que ciência não é vista como um empreendimento que se desenvolve em algum nível moral ou espiritual superior, mas moldada por

interesses econômicos, políticos e religiosos, nos quais, a maior parte dos estudos científicos é financiada não por mero altruísmo, sendo incapaz de estabelecer suas prioridades ou de determinar o que fazer com suas descobertas. Inclusive, foi este ciclo entre ciência, império e capital o principal motor da história nos últimos quinhentos anos (HARARI,2021).

Fato é que a ciência, ao conquistar autonomia fora da tutela da filosofia, extrapolando os próprios limites éticos, como a produção de armas de destruição em massa, põem em alerta toda a comunidade global. Os cientistas não dispõem de meios para controlar a própria obra: ao olhar pela janela, o que se percebe é uma ausência de ética no jogo político, na qual a lei do mais forte prepondera nas relações internas e internacionais, gerando a insustentabilidade do planeta.

O fato de Deus não estar presente e a humanidade acreditar de maneira ilusória que pelos métodos tecnológicos poderia construir um futuro melhor pelas mãos da racionalidade (NIETZSCHE) gera medo, insegurança, ansiedade e mal-estar.

Por isso, no início do século XIX, esse reconhecimento do sujeito pensante capaz de conhecer, centrando na ciência o modelo do saber, capaz de fornecer o conhecimento verdadeiro, com racionalismo exacerbado no qual haveria um mundo “objetivo” a ser desvendado pela razão e que deve atender aos anseios do Estado e do mercado, começa a sofrer críticas (ARANHA e MARTINS, 2003).

O pensamento niilista é basicamente hermenêutico e contrapõe-se à crença iluminista na ciência e no pensamento como veículo de transformação social: Nietzsche falava de perspectivismo no qual o que se identifica como o real, a verdade, depende da perspectiva escolhida, não havendo real em si, nem verdade absoluta, observando-se que nenhuma perspectiva é puramente lógica, neutra, objetiva, independente da valorização subjetiva (valores, interesses, fins do sujeito).

A ciência, por seu turno, alimenta a pretensão de escapar do perspectivismo, ao tentar produzir uma descrição verdadeira do real, não afetada pelo incessante e caótico devir dos fenômenos, que aparecem e desaparecem ou se modificam sem cessar.

Nesse sentido, buscar a verdade pode significar o engessamento do mundo, posto que a verdade não muda e o mundo não para de mudar. Nietzsche vislumbra a humanidade como fraca, em uma permanente reação de fuga da vida real, concreta e sensível.

A ciência passa, portanto, por incisivo afrontamento. A escola da Fenomenologia, opondo-se ao Empirismo, difunde a ideia de que o sentido do mundo e de tudo o que há nele é atribuição do sujeito que nele vive, que experimenta com todos os seus sentidos e que experimenta com toda sua historicidade enquanto convive com outros sujeitos. Contrapõe-se, assim, do conhecimento científico neutro e despojado de subjetividade.

O pensador Martin Heidegger ressalta que ter acesso à autenticidade da existência é buscar o seu sentido último, com a consciência da finitude (morte) em contraposição à persistente vida inautêntica, em que os seres se encontram alienados de sua própria liberdade e se satisfazem por preguiça ou por medo com respostas feitas pelos outros, pela educação, cultura, sociedade, costumes, religião, ideologias, modos, opiniões (HOTTOIS, 2008, p. 424).

Passa-se a ressaltar a necessidade da busca autêntica da existência, com a consciência da finitude, em contraposição à vida inautêntica, na qual o sujeito é alienado de sua própria liberdade com respostas feitas pelos outros, seja na cultura, na sociedade, nos costumes, na religião, nas ideologias ou na educação.

A atividade científica, portanto, pautada por uma prática submetida aos interesses do capital e do Estado, transformada em uma mercadoria chamada força de produção, utilizada como valor de troca, deixando de lado aquela práxis especulativa que se voltava para a formação do “espírito”, do “sujeito razoável”, da “pessoa humana” e até mesmo da “humanidade” não atende aos anseios dos tempos ditos pós-modernos em que vivemos (LYOTARD, 1998).

Nesse sentido, Orlandi (2016) ressalta que a educação só alcança seus objetivos sócio-políticos, históricos, em relação aos sujeitos sociais, pela formação, o que significa afirmar que educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação pelo Estado, o sujeito tenha a formação ou conhecimento necessários para constituir-se em uma posição-sujeito que possa discernir, e reconhecer

os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte, e, assim, não ser alienado.

4.2 Sintomas nefastos da ideologia pós-moderna

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o Estado deixa de ser paulatinamente o agente econômico que regula o mercado e o agente fiscal que emprega a tributação para promover investimentos nas políticas de direitos sociais. A transnacionalização da economia reduz o Estado nacional a um órgão de negociação e barganha nas operações de recursos.

A nova forma de acumulação de capital caracteriza-se pela desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra, aceleração do *turnover* de produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, com a proliferação do setor de serviços. Esse imaginário chamado neoliberalismo traz consigo um subproduto: a ideologia pós-moderna (CHAUÍ, 2003).

Por coadunar-se com a nova forma de acumulação de capital, a pós-modernidade relega à condição de mitos eurocêtricos totalitários as ideias difundidas durante a modernidade: racionalidade, universalidade, história como dotada de sentido imanente.

A pós-modernidade é marcada pela paixão pelo efêmero, descartável pelas imagens velozes e pela moda. Afirma a fragmentação como forma de ser da sociedade. Realiza três grandes inversões ideológicas: substitui a lógica da produção pela circulação; do trabalho pelo da comunicação e a da luta de classes pela satisfação-insatisfação imediata dos indivíduos no consumo (CHAUÍ, 2003).

A ideologia pós-moderna traz consigo uma forte tendência de indagação e incompreensão, negação e ruptura dos pressupostos epistemológicos do pensamento moderno: o ceticismo na razão e no poder emancipatório da ciência.

Aos que avaliam a pós-modernidade como uma influência negativa, caracterizam o momento como de caos, ou de um mal-estar sem precedentes. As divergências e diferenças no campo social, político, religioso, científico,

ambiental são traduzidos em violência e concepções maniqueístas, tornando a sociedade mais fragmentada, desintegrada, polarizada, com subdesenvolvimento moral e psíquico, marcados notadamente pelo hiperindividualismo.

Bauman (1999) justifica o termo mal-estar através de fatores responsáveis como a nova desordem do mundo, face a iminente era da guerra civil em uma nova desordem do mundo, a inquestionável e irrestrita prioridade outorgada à irracionalidade e à cegueira moral outorgada à competição de mercado (desregulamentação universal), o enfraquecimento ou desintegração de redes de segurança como a família e a vizinhança, tecidas e sustentadas pessoalmente, agora permeadas pelo dominante espírito do consumismo, além da existência de pouca coisa no mundo que se possa considerar sólida e digna de confiança.

Tempos em que se percebe, portanto e *e.g.*, o enfraquecimento de molduras como a família, a igreja e o meio comunitário: os Estados e mercados usaram seu poder crescente no intuito de enfraquecer vínculos tradicionais coletivos e com a atraente oferta do “casem-se com quem quiserem, sem pedir permissão aos seus pais”; “arranjem o emprego que melhor lhes aprouver, mesmo se os anciãos da comunidade franzirem a testa”, “vivam onde bem entenderem, mesmo se não puderem comparecer todas as semanas ao jantar da família”, sinalizou-se que o Estado e o mercado agora são os que cuidam do indivíduo no lugar daquelas referências tradicionais, fornecendo comida, moradia, educação, saúde, bem-estar e emprego (HARARI, 2021).

Em função da ausência de proteção, o que há é um indivíduo livre, não mais guiado por propostas libertárias e que fomentem utopias, mas alienado e ameaçado pelo poder que o Estado e o mercado, de maneira impessoal, exercem sobre sua vida: um estado de liberdade e de ansiedade (liberdade sem precedentes acompanhada de uma ansiedade sem precedentes). Se não há futuro a se construir, a regra é aproveitar ao máximo o aqui e o agora. Segundo Frei Betto, “já não interessam os princípios, importam os resultados. O sexo se dissocia do amor como os negócios da atividade produtiva.”.

Indivíduos cujos relacionamentos são marcados pela superficialidade e solidão: em uma sociedade líquida, há o medo e o receio das relações profundas. A busca pelo novo (em mercadorias e relações interpessoais) é

fomentada pela psicologia da vida consumista de que tudo o que é antigo é ruim, feio e antiquado, em contraposição à estabilidade e à segurança da pretérita sociedade de produtores. A competitividade rege as relações entre pessoas e instituições. Nada preenche o coração. A ética consumista isentou a sociedade do cultivo à compaixão e à tolerância, autorizando, inclusive, a prática dos desejos mais egoístas (BAUMAN, 2008).

A voracidade consumista faz com que a sociedade identifique e acredite na infinitude dos bens, que na realidade, não existe. O limite, o ponderado, o razoável e o mediano são encarados como anacrônicos. Esquece-se que todo sistema tem seu limite e mesmo a riqueza não brota em um poço sem fundo (BETTO, 2011).

A era das redes sociais acentua, através da virtualidade e avidez pelo novo, a superficialidade e a falação (todos falam de tudo, sabem de tudo, mas não compreendem nada em profundidade, com comentários rápidos e rasos sobre tudo e todos). Os usuários se tratam como mercadorias (precisam escolher as fotos que os melhores apresentem, para se tornarem atraentes e desejáveis).

Hervé e Lipovetsky (2012) explicam que o homem da cultura-mundo na sociedade pós-moderna já não obedece a autoridades superiores e nem dispõe de lentes ou de bússola para se fazer guiar. Encontra-se descredulo da cultura que poderia fornecê-lo o aparato simbólico permanente para a vida humana, que lhe daria sentido à experiência do mundo, da vida e da sociedade.

Há, assim, um mecanismo contrário que se põe em movimento: a cultura-mundo emerge sem definir a realidade das coisas ou aquilo que virá; ela simplesmente desestrutura as que outrora eram as balizas da vida.

Os conceitos de finalidade, de ideal de homem, de felicidade, de moralidade, construídos pela filosofia grega não mais se compatibilizam com o que é vivido. É demasiadamente pretensioso tentar construir uma imagem muito superior do homem - um modelo racional que jamais poderá existir. Destarte, os modelos tradicionais desaparecem, bem como os fundamentos possíveis de uma teoria ética, em um niilismo, em que todas as referências ou normas da obrigação se dissipam e os valores superiores se depreciam (NIETSCHE, 2006).

Sócrates e sua ética sobre a importância de definição de valores para a busca do bem e a necessidade de controlar o que os gregos chamavam de intemperança, que são os prazeres imediatos do corpo, estão certamente ofuscados. Revisitar a ética intelectualista de Sócrates e compreender que os que sucumbem aos prazeres imediatos do corpo, e, por isso, agem como escravos, incapazes da liberdade de escolha, de saber o que é o melhor, de agir com sabedoria não é uma tarefa condizente com o ideal de *carpe diem*.

Se há falhas nas condições para que o espírito seja educado no caminho da virtude e do bem, de fato, estão sendo cometidas com frequência e sem arrependimentos. Ficou para trás a importância dada ao homem e seus valores, a distinção entre o bem e o mal, a busca pelo conhecimento da virtude, o saber dominar os próprios impulsos e a reflexão de conhecer a si mesmo.

Os tempos atuais são marcados por uma liberdade acompanhada pela impotência, ambas sem precedentes. O indivíduo com o acesso fácil e rápido de informações acredita que agora está fora da caverna relatada por Platão: livre e empoderado por vasta quantidade de dados a todo instante, critica o mundo, em estado permanente de insatisfação, mas raramente encontra uma solução de fácil implementação. Ledo engano. Está, de fato, preso às notícias e informações que deseja acreditar como verdadeiras.

São poucos os que conseguem sair da caverna, passando do mundo sensível para o inteligível, ao conseguirem entender o mundo nessa profusão de informações, em uma imobilidade pelo excesso e não pela falta, naquilo que Foucault (1978) em “Vigiar e Punir” por analogia explica sobre a cegueira de Édipo advinda não pela culpa, mas pelo excesso de informação. Importante ressaltar que esses poucos desbravadores que conseguem se libertar, ao querer mostrar aos “prisioneiros da caverna” o verdadeiro caminho do conhecimento continuam encontrando dificuldade em serem recebidos.

A economia, por seu turno, está mais ligada a serviços, informação e criatividade: bens que não são palpáveis são demasiadamente consumidos em uma sociedade do espetáculo, em que a informação transporta ao acontecimento (ou reality show) e faz o telespectador (ou mero espectador) em um indivíduo passivo, com atonia moral e anomia psicológica, em uma atividade escapista e de exoneração de responsabilidade cívica (LHOSA, 2012).

Esse caos ao qual a humanidade agora parece correr o risco de sucumbir torna-se mais intrigante ao pensar que vocábulos como contemporâneo e pós-moderno carregam paradoxalmente a concepção de que o novo é melhor. Os tempos modernos revelaram-se como propulsores para o desenvolvimento econômico, mercantil, capitalista e do conhecimento em antagonismo à religião.

Agora, deparamo-nos com uma crise de identidade da humanidade, marcada pelo ceticismo, atingindo nossas crenças mais importantes como o progresso, a felicidade e a própria razão, com a necessidade precípua de reorganização dos princípios éticos da modernidade.

No progresso, quanto mais dominamos as forças materiais do globo, mais degradamos o meio ambiente. Aliás, até então, não chegamos a um consenso de como devemos fazer para cuidar do planeta Terra como de uma casa comum a todos, como, de fato, é.

Na felicidade, a crise está no desequilíbrio emocional sem precedentes, no abuso de psicotrópicos, nas drogas que nos alienam desse mundo real e de difícil compreensão. Com a destruição da solidariedade tradicional e a ênfase ao individualismo, há mais solidão e tristeza (MORIN, 2011).

E, o que há nesse individualismo contemporâneo? Bem mais que a conquista da liberdade e autonomia, encontram-se as delícias do narcisismo e do hedonismo, com a promoção de valores permissivos. O individualismo moderno, longe de ser virtude e autonomia, significa passividade e até apatia, em uma era de homens vazios e voltados às escolhas privadas e narcisistas (RUSS, 2015).

Duas dimensões da modernidade foram perdidas nesse processo: a dignidade do cidadão e o contrato social. Os valores da modernidade evaporam por força da mercantilização de tudo: sentimentos, ideias, produtos e sonhos. Amor e idealismo tornam-se palavras inócuas onde o que prepondera é o lucro e o proveito pessoal. Até a religião sucumbe ao neoliberalismo, não prometendo mais tão somente o céu, mas a prosperidade, segurança e o fim da dor; não suscita compromisso mas consolo (BETTO, 2011).

4.3 A Universidade e os tempos pós-modernos

Edgard Morin, em sua obra “Rumo ao Abismo” (2011, p. 14 e 15) ressalta que diante das adversidades “o feedback positivo pode provocar o surgimento de forças positivas de transformação e regeneração”. Em uma metáfora da metamorfose da lagarta em borboleta, Morin lembra que quando a lagarta entra no casulo, começa um processo de autodestruição de seu organismo, um processo que é, ao mesmo tempo, o de formação de um organismo de borboleta, que é o mesmo e, simultaneamente, diferente da lagarta. Para o autor, a metamorfose das sociedades humanas em uma sociedade mundo é “aleatória, incerta e tributária dos perigos do caos que, no entanto, lhe é necessária” (MORIN, 2011).

Fato é que a inteligência humana desencadeou várias forças e que agora, face à complexidade cognitiva alcançada, precisam ser dominadas como jamais visto antes. Desviar as rotas que podem nos levar para o caminho da destruição é tarefa que demanda, entre outras reflexões, a participação ativa da comunidade acadêmica.

Diante do cenário apresentado, a Universidade é demandada a questionar sua identidade e reposicionar sua missão para as próximas décadas, através de um novo modelo que possa atender as exigências da pós-modernidade.

Por volta dos anos de 1950, na chamada “era pós-industrial”, a ciência e a Universidade, diante do impacto tecnológico do saber, sofreram substantivas modificações em seus estatutos, ao marginalizar o quadro teórico proporcionado pelo filósofo, secundarizando questões ontológicas e priorizando questões gnosiológicas.

Desde o momento que se invalidou o enquadramento metafísico da ciência moderna, conceitos caros ao pensamento moderno como “verdade”, “sujeito”, “totalidade”, “razão”, “progresso” cedem espaço pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com pretensões atemporais e universalizantes (LYOTARD, 1998).

O jogo da competição econômico-político entre as nações e as empresas multinacionais não está mais fundamentalmente assentado em função da matéria-prima ou de manufaturados que possam eventualmente ser

produzidos, mas na quantidade técnico-científica que centros de pesquisa e Universidades forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria (LYOTARD, 1998).

O critério de desempenho torna-se preponderante. Nas universidades, isso significa que o ensino, a pesquisa e a infraestrutura voltam-se para preparar indivíduos capazes de atender a dinâmica institucionalizada pelo sistema produtivo e, eventualmente, privilegiar a aptidão na busca pela verdade. O conhecimento é e será produzido para ser vendido ao invés de ser difundido em virtude do seu valor formativo ou de sua importância política (LYOTARD, 1998).

A Universidade, nesse sentido, ao longo da história, parece somente substituir a quem deve servir. Com o seu nascimento na pré-modernidade (até o século XVIII), percebia-se o predomínio onipresente e hegemônico da religião: a Igreja se considerava a educadora da humanidade e privilegiava o ensino da Filosofia e da Teologia, sustentando que a confiança na razão era elementar, mas era necessário complementá-la através da fé (Santo Agostinho) e, até mesmo, provar a existência de Deus (São Tomás de Aquino).

A partir do século XVIII, com o paradigma moderno, a universidade é influenciada por dimensões e crenças importantes, com um mundo objetivo a ser descoberto pelo método científico. Surge uma nova cosmologia científica, social, estética, política, matemática, econômica, mecânica e antropológica, iniciadas por cientistas como Copérnico, Newton e Galileu.

É um período do triunfo da razão e do pragmatismo (visão utilitária do conhecimento ao invés do conhecimento contemplativo), em um mundo moderno marcado pelo rompimento com a religião e de secularização do mundo. Bacon, através do empirismo moderno, reconfigura a ciência através de seu método empírico-indutivo, ressaltando que a observação e o estudo da natureza não devem ter como finalidade a sua contemplação, mas sua utilidade para o homem e o progresso da civilização.

Os discursos do Iluminismo, celebrando o indivíduo em razão da autoridade estabelecida, trazem profundas implicações para a universidade, que passa a ter maior autonomia em detrimento da Igreja, do papa ou do bispo local, vinculando-se ao poder do Estado e do mercado. Descartes elege a dúvida como o melhor caminho para estabelecer o conhecimento, coadunando

seu pensamento com o espírito renascentista, através do antropocentrismo e ratificando o racionalismo moderno.

A separação do estado e da igreja, da política e da religião é defendida por Spinoza, e, nesse contexto, até mesmo a ética pode ser demonstrada de maneira racional (a ética demonstrada segundo o método geométrico). Inova, todavia, ao afirmar que Deus é um ser imanente e, que, o homem está submetido às leis da natureza, que é a totalidade e identifica-se com Deus, ao prolongar a força transbordante da potência criadora.

O conhecimento ganha, portanto, desde a modernidade, uma visão utilitária, para aprimorar e atender os anseios da sociedade humana em substituição à perspectiva abstrata, teórica ou simplesmente de contemplação ao conhecimento. É a hegemonia da racionalidade científica sobre a racionalidade filosófica ou teológica, atrelada à necessidade de se atender a demanda em produzir mão-de-obra desejada pelo mercado no tipo, na forma e na qualidade, conforme definido pelo aparelho produtivo.

A universidade passa a privilegiar a eficiência na reprodução das ideias imediatas e na formação de pessoal capaz de realizar e organizar a produção: em vez de enfrentar problemas decorrentes da estrutura socioeconômica, como a fome, desequilíbrio ecológico, necessidades energéticas e de transportes (e a própria formação do indivíduo), a universidade continua indiferente, formando apenas a atender um mercado caduco, de um sistema em mutação. Dentro de seus arcabouços lógicos, os departamentos universitários deixam de ser um avanço e entram o processo criativo, não estudando o entendimento ou a solução dos problemas reais, que são todos multidisciplinares (BUARQUE, 2020).

Nesse sentido, no Brasil, e.g., conforme previamente abordado, a proposta pedagógica oficial do Estado pós-64 voltou-se para a pedagogia tecnicista, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária, desconsiderando-se o contexto social a que se destinavam, de forma não-dialógica, cabendo ao aluno assimilar passivamente os conteúdos ministrados pelo professor, amplamente utilizada até o presente pelos cursinhos pré-vestibulares e grandes colégios particulares,

diferindo da pedagogia progressista que privilegia a formação de cidadãos participativos e conscientes da sociedade em que vivem.

A ausência de liberdade do sujeito na busca pelo conhecimento também está presente nos pensamentos de Foucault (2014), que ressalta que com as mudanças econômicas do século XVIII, a educação se traduz em repassar aos alunos em espaços educacionais conteúdos vazios e distantes de sua realidade, procurando apenas prepará-los para o mercado de trabalho, qualificando mão-de-obra para atender as demandas das empresas, gerar lucros e manter os donos de capital cada vez mais ricos, através de um processo de adestramento de corpos, pela disciplina, tornando os indivíduos meros objetos, controlando seus passos, sua postura, o seu conhecimento e suas emoções, impedindo o outro de ser e demonstrar suas histórias.

Para Foucault, a violência não é física, mas não deixa de ser psicológica, em que o próprio indivíduo com receio de ser punido ou excluído se autovigia constantemente. A disciplina se torna instrumento para docilizar o indivíduo, “fabricando-o”, do ponto de vista social, econômico e político, sem possibilidade de pensarem por si próprios.

Atualmente, é a universidade operacional que se impõe, em contraposição à Universidade Clássica, Funcional e de Resultados. As instituições acadêmicas não mais estão voltadas precipuamente para o conhecimento, para o mercado de trabalho ou para as empresas, respectivamente. A universidade operacional está voltada para si mesma, como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos, avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, com padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Virada para o próprio umbigo, mas sem saber onde se encontra, multiplica em si o número de comissões e relatórios, de forma que a universidade operacional opera, mas não age. Não surpreende que esse operar coopere para sua desmoralização pública e degradação interna (CHAUÍ, 2003).

Há, nas universidades, uma perda do status social, a pulverização dos cursos, a simplificação do processo de ingresso com aprovação automática e a queda da qualidade no nível de ensino massificado (e agora com possibilidade de ser realizado à distância). A docência em nível superior, ainda entendida e realizada como um ofício de transmissão de conhecimentos, é

exercida por graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho e que, muitas vezes, não tendo vocação para a pesquisa, aceitam ser submetidos por contratos de trabalho temporários e precários (flexíveis), cumulando cargos para a composição de salário, muitas vezes, com formação inadequada e questionável. A posição social do professor universitário passa de uma prestigiosa cátedra, a um degradante desprestígio.

No Brasil, conforme previamente aludido, principalmente a partir dos anos 2000, a universidade sente progressiva mercantilização do ensino, com o predomínio da administração gerencial eficientista, a preponderância crescente do papel de “regulação e controle estatais” das IES através da implementação de sistemas avaliativos, implementação de um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, funcional e operacional ou ainda de resultados, com franco fortalecimento de conglomerados universitários em detrimento da valorização das instituições comprometidas com o significado sociopolítico da universidade (SGUISSARDI, 2009).

A universidade brasileira observa, ainda, desde a instituição da Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal até o limite de 40% da carga horária total do curso (percentual que era de 20%, conforme Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016), a ampliação da possibilidade da oferta de determinados componentes curriculares de forma secundarizada, sobretudo, graças à pressão pela privatização/financeirização desse nível de ensino, com intuito, a princípio, de democratizar o acesso ao ensino superior.

Ocorre que o assédio do setor privado pela ampliação do percentual da EaD nos cursos presenciais passa também pela expansão da lucratividade, levando em consideração a existência de um uso que visa ao barateamento dos custos dos cursos, com possível reaproveitamento de materiais gravados, por exemplo, sem que se considere a especificidade daquela turma, seu contexto, entre outros aspectos, o que gera um empobrecimento do processo didático-pedagógico, criando uma relação desproporcional entre turmas/docentes/tutores, na ótica da despersonalização do ensino e da massificação de conteúdos programáticos (CASAGRANDE, 2019).

Nesse sentido, não se observa uma discussão consistente acerca da necessidade de uma análise cuidadosa sobre quais disciplinas participariam da cota da EaD na perspectiva de permissão do documento indicado e como devem ser ministrados tais conteúdos, o que permite afirmar que disciplinas consideradas secundárias ou menos relevantes por não lidarem com atividades práticas ou de laboratório, ou seja, que não estão diretamente implicadas na realização do trabalho técnico, passam sistematicamente a serem ofertadas nessa modalidade, a exemplo das disciplinas voltadas para questões ontológicas e formação integral humana, a exemplo da Filosofia.

Não diferentemente, nos Estados Unidos, conforme anteriormente aludido, observa-se o recente crescimento do ensino superior privado com fins lucrativos, abrigando mais de 10% dos estudantes de nível superior, acolhendo um conjunto de estudantes que vê como difícil, ou mesmo, impossível o ingresso em escolas públicas.

Moraes (2018, p. 41) exemplifica o caso com a universidade de Phoenix, do grupo Apollo, um gigante do setor privado, que conta com perto de 450 mil estudantes, 30 mil professores, sendo apenas 1500 em tempo integral, oferecendo cursos em carreiras bem-definidas e estritas: administração, saúde (auxiliares de enfermagem e cuidadores, técnicos de raio x, tecnologia da informação, educação, justiça criminal, política técnica etc), tendo como público-alvo adultos que trabalham oferecendo cursos modulares de cinco semanas para turmas definidas de estudantes, a Phoenix minimizou os custos de oportunidade, bem como o esforço requerido para receber seus diplomas. Para tanto, instalam suas unidades em lugares variados e mutantes, próximos de seus públicos, em galpões comerciais reformados, salas-loja de shopping-centers, *e.g.*

O papel do professor é desmembrado através de conteúdo fornecido por “designers” de cursos profissionais, que começam com “objetivos do aprendizado” e, então, montam materiais que vão realizar aqueles objetivos. Séries metódicas e muito focadas. Tudo deve ser pré-empacotado e simplificado de modo que os cambiantes conjuntos de professores em tempo parcial (na verdade, empregados autônomos) só precisam “entregar” esse material aos estudantes pelo país.

Assim, há uma crítica permanente e justificada às universidades, considerando que elas estão se curvando a um estatuto mais econômico do que de formação humana, no sentido preconizado pela dimensão financeira da economia política mundializada, relacionada ao produtivismo acadêmico, que submeteu o professor-pesquisador a uma série de novas exigências, como redução do tempo de pesquisa e cobrança de média anual de artigos científicos em periódicos de renome, entre outros, junto com a internacionalização da estrutura produtiva e a mudança nos critérios de financiamento de pesquisa, cujas prioridades passaram a ser áreas de conhecimento orientadas pela política econômica, visando ao aumento da produtividade do capital e da competitividade econômica do país.

O momento de crise pelo qual passa a universidade, corroborado por inúmeras consequências advindas da pós-modernidade, reforça a necessidade de invocar seu papel social e seu *múnus* público, propondo melhorias de maneira ampla que passam não só pela capacitação do sujeito ao mercado de trabalho, mas por educação que propicie formação integral.

4.4 Por uma reforma emancipatória, ética e cidadã da universidade

Ao longo de quase mil anos, a universidade sobrevive ajustando-se às mudanças e exigências do mundo: mudanças nos métodos de ensino e pesquisa, nos conteúdos da vida intelectual, na necessidade premente de readaptar-se aos novos saberes e comportamentos adquiridos pelo ser humano.

A Universidade Escolástica evoluiu para a Universidade Científica, técnica, ajustada ao mercado, mas pouco mudou em características básicas surgidas em Bolonha, Paris, Oxford, no começo do segundo milênio. Antes a sua estratégia básica era capaz de atender aos desafios do conhecimento.

Hoje, com a velocidade como as ideias evoluem dentro de cada área do conhecimento, com a rapidez com a qual o conhecimento se espalha no mundo diretamente, sem necessidade de intermediação da academia, a crise da hegemonia pela qual passam tais centros acadêmicos, ficam patentes, entre outros fatores, pelas contradições entre as funções tradicionais que

insistentemente relutam em manter e as que a sociedade pós-moderna vem tentando atribuir-lhe.

A começar pela necessidade da quebra do isolamento universitário e sua epistemologia de separação, fruto da racionalidade moderna e a necessária retomada da interconectividade dos saberes.

Nesse sentido, é preciso compreender a universidade como centro de produção de conhecimento epistemológico e socialmente privilegiado, tem, portanto, mais do que qualquer outra incorporação, responsabilidade social, cabendo-lhe o irrefutável compromisso de aceitar ser permeável às demandas sociais. A universidade, com toda a epistemologia, sendo capaz de produzir, não pode ser uma ilha em si.

A responsabilidade social pressupõe, no caso, muito mais do que uma ação responsável pela universidade, que age de forma correta, considerando a consciência e o compromisso com mudanças sociais. Tais práticas e objetivos sociais não podem ser misturados com interesses comerciais e econômicos, em que pesem indiretamente ser revertido, a médio e longo prazos, todos os benefícios de se praticar atos que contribuam para a sociedade de maneira proativa na luta com os problemas sociais.

Fundamental, portanto, observar um dos variados papéis a ser desempenhado pelas universidades no processo de desenvolvimento e justiça social: o que implica em sair dos seus isolamentos em relação às massas mais carentes a nível econômico e cultural.

Se nas academias gregas o ensino era feito de maneira individualizada, entre o mestre e o aluno, as novas tecnologias permitem a transmissão do conhecimento em escala planetária, não se restringindo ao uso da palavra, autorizando uma amplitude sem precedentes do saber livre, criativo, sem apego a dogmas.

Sem isolamento, a pós-universidade estará relacionando-se em uma rede formada não somente por centros específicos de ensino e pesquisa, mas em qualquer unidade de promoção do ensino superior (indústria, casas, laboratórios, escritórios). Onde houver uma pessoa pensante, lá estará a universidade conectada nessa rede de geração de conhecimento (BUARQUE, 2020).

Nesse sentido, a curricularização da extensão universitária, introduzida através do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, trouxe como uma de suas estratégias a integralização de no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos durante a graduação por meio de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social, desafiando positivamente as instituições de ensino superior brasileiras a repensarem suas concepções e práticas extensionistas. O currículo e o papel da universidade na sociedade, através de uma simbiose transformadora entre a academia e os setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

A universidade sem muros no século XXI não deve, portanto, se restringir ao uso da tecnologia. Em um exemplo de ordem prática, a sua reforma deve conferir um amplo sentido às atividades de extensão: através delas, a universidade passa a ter uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social, na degradação ambiental e na defesa da diversidade cultural. Seus destinatários são os mais variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais. Para que a extensão cumpra essa função, deve ter como objetivo prioritário, fornecer apoio solidário a resolução dos problemas de exclusão e da discriminação sociais (SANTOS, 2021).

Na medida em que fornece uma evolução dos meios de comunicação e das tecnologias de informação, a sociedade pós-moderna influi, também, nas condutas do mundo acadêmico, já que os atos acadêmicos passam a ser cada vez mais públicos e, portanto, notados, demandando um cuidado maior com o zelo pela prática do conhecimento sem que haja condutas condenáveis como abuso do meio ambiente, exploração de seus funcionários e corpo docente.

Mas, há que se afirmar que a responsabilidade social das universidades deve ser mais do que uma preocupação que possa arranhar a imagem e prejudicar interesses, inegavelmente coadunados ao mercado, e, sim, partir de uma integração voluntária, não se limitando a respeitar e a cumprir as necessidades legais, mas privilegiar a visão da missão como parte responsável por um ambiente e uma sociedade.

A busca de eficiência e excelência universitárias não pode mais assentar-se na tradicional alquimia do cálculo custo-benefício com o aumento da produtividade (produção de mão-de-obra que atenda às necessidades do mercado). Os critérios de avaliação do êxito começam a incorporar dimensões que vão além da organização econômica que enxerga a universidade como uma empresa que deve ser guiada por gestores, mas que dizem respeito à vida social, cultural e à preservação ambiental. Pode-se dizer que a eficiência não é só “fazer as coisas bem”, segundo as regras de mercado, mas “fazer as coisas boas” segundo princípios éticos.

Ocorre que ainda muitos empresários do setor educacional insistem em basear suas ideias na Teoria do Acionista (STOCKHOLDER THEORY – MILTON FRIEDMAN), segundo a qual os acionistas adquirem ações da empresa com a única finalidade de maximizar o retorno de seu investimento, cabendo aos administradores essa tarefa, fazendo com que a empresa obtenha o maior lucro possível.

Disso resulta uma visão individualista, na qual, os dirigentes de uma empresa sentem-se obrigados a privilegiar os interesses dos acionistas, que não visualizam em um primeiro momento que os negócios podem conviver com a ética e que tal parceria é necessária e benéfica à vida dos seres humanos e das empresas, acima da questão do lucro.

Segundo Santos (2021, p. 90), a responsabilidade social não retira a autonomia universitária e a liberdade acadêmica, posto que a sociedade não é uma abstração e os desafios contextuais em função da região onde as universidades se encontram, e devem por elas serem enfrentados.

Vale, aqui, retomar os ensinamentos de Hans Jonas, ao enfatizar que o desenvolvimento do conhecimento deve estar atento ao indivíduo, e não o contrário: cabe à universidade agir de tal forma responsável que não contribua para colocar em risco a continuidade indefinida da Terra (não somente a destruição física da humanidade, mas da sua morte essencial advinda da desconstrução e a aleatória reconstrução tecnológica do homem). O conhecimento produzido e ofertado nos espaços acadêmicos deve privilegiar, inclusive, as gerações vindouras, auxiliando no exercício de curadoria dos recursos naturais.

Outro ponto de extrema relevância a ser refletido pelas universidades é a epistemologia da separação, notada e arraigada na forma tradicional e fragmentada de transmissão do conhecimento.

A educação na pós-modernidade deve favorecer os saberes juntamente com as realidades e seus problemas de forma multidisciplinar, transversal, multidimensional, global e planetário. O conhecimento deve ser reconhecido em sua dimensão histórica, econômica, sociológica, religiosa, combatendo o que há muito foi gravado no processo de conhecimento levando à redução, separação, simplificação e ocultação de grandes problemas (MORIN, 2014).

É papel da universidade e dos educadores o trabalho na formação dos indivíduos em um mundo em mudança. Nisso, há que se reconhecer uma influência positiva com o fim das metanarrativas que apagam as diferenças importantes e ofuscam complexidades e nuances de interesses, culturas, lugares. Os indivíduos devem ser preparados para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, com a necessidade de atualização constante e de emancipação como sujeitos históricos. A nova realidade demanda atributos educativos como visão de conjunto, autonomia, flexibilidade, iniciativa, raciocínio analítico, habilidades para interpretar e reinterpretar situações, habilidades para processar informações e tomar decisões, habilidades para atividades políticas, para aprender sobre outras culturas, sobre os avanços da tecnologia, sobre mudanças sociais e mudanças constantes nas atividades profissionais (PEREIRA, 2000).

Há que se repensar o protagonismo dado exclusivamente à ciência e a tecnologia, restando, para a cultura humanista, o papel secundário sobre as consequências sociais e humanas de suas aplicações. A universidade está sendo convocada para a reconstrução de uma sociedade mais fraterna, capaz de reinventar uma cultura mais humana.

É preciso reconsiderar o conhecimento ofertado pelos centros acadêmicos, que não podem voltar-se essencialmente para a produção e o mercado. A academia deve propiciar ao discente e ao seu entorno (local, regional e universal), sua capacidade reflexiva sobre os grandes eixos da cultura atual, deixando, portanto, de se submeter ao sistema, devendo submeter-se ao debate, tanto do ponto de vista científico-tecnológico, quanto do ponto de vista humanístico-cultural (GOERGEN, 2000).

A educação, em todos os níveis e segmentos, não pode ser reduzida simplesmente em obter informações ou obter um emprego. Educação é sobre cura e integridade, empoderamento, libertação, transcendência, renovar a vitalidade da vida, encontrar e reivindicar a nós mesmos e nosso lugar no mundo (PALMER, 2017).

Nesse sentido, a pós-modernidade e seu lado de consequências nefastas trazem para a ordem do dia da universidade o fato irrefutável sobre a imprescindibilidade de trabalhar para a formação dos indivíduos, aprofundando as reivindicações democráticas advindas do modernismo, na busca pela justiça social, liberdade humana e cidadania crítica: tal instituição nasceu pelas humanidades e para a humanidade.

Sem sectarismo, será preciso que as universidades modifiquem o frio método científico e incorpore os sentimentos e compromissos morais: a ética passa a ser parte do próprio conhecimento, relacionando racionalidade com valores morais. Os códigos legislativos são ofuscados pelos comportamentos culturalmente aceitos, segundo os quais os engenheiros sentirão necessidade de proteger o meio ambiente, os economistas de não provocar o desemprego para aumentar a riqueza, os biólogos de não induzir mutação biológica em benefício de apenas uma parte da população (BUARQUE, 2020).

Nesse esteio, a universidade deve ser um local que, de fato, afronte as ideias preconcebidas, as racionalizações com bases em premissas arbitrárias, a incapacidade de autocriticar-se, os raciocínios paranoicos, a arrogância, a recusa, o desprezo, a fabricação e a condenação de culpados, o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo, a nutrição de xenofobias e os racismos. Há que se combater o espírito redutor e simplificador, a possessão por uma ideia, uma fé, uma convicção absoluta de verdade, que geram incompreensão (MORIN, 2011).

Os professores universitários deverão ser educadores democráticos, abrindo espaço para que a aprendizagem ocorra da maneira mais inclusiva, colocando-se face aos alunos com segurança e abertura para ouvi-los, respeitando suas liberdades, contrário ao autoritarismo que, no espaço acadêmico, torna o estudo repressivo e opressivo, desumanizante. Os educadores democráticos devem trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de forma a não reforçar estruturas de dominação

existentes (hierarquias de raça, racismo, gênero, feminismo, classe e religião), o que gera impacto significativo para muito além do espaço acadêmico (CASSIO, 2019).

Deve ser reforçada a ética da compreensão: ética que pede que se argumente, que se refute em vez de excomungar e anatematizar; compreender por que e como se odeia ou se despreza; é compreender o erro, os desvios, as ideologias, as derivas, evitando a condenação peremptória, como se o próprio indivíduo já não tivesse conhecido a fraqueza ou cometido um erro (MORIN, 2011).

A integração multidisciplinar e humanista fica incompleta se a universidade não sair do sectarismo político: ela precisa da prática política e deve ser campo para embate na formulação de dúvidas e pensamentos alternativos. A passividade e a ausência de diálogo civilizado sobre como fazer política com senso de responsabilidade e proporção, não sendo encarada como uma luta entre o bem e o mal, só empoderam mais o ambiente digital, que gera politização extrema e alienação.

Retomando a obra "Ética a Nicômaco" de Aristóteles, deve a universidade contribuir para a busca da felicidade, uma vez que toda a racionalidade prática é teleológica, orientada para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude, sendo habilitado a utilizar todas as suas capacidades e possibilidades.

É dever da academia trazer para os que dela desfrutam direta ou indiretamente a *eudaimonia* que não está assentada em riquezas, nem prazeres, nem em honras, mas em uma vida virtuosa, elevando o pensamento para o bem comum, lembrando que a felicidade advinda da vida carnal, em que se tem a satisfação com o sexo, as drogas, as compras, passa rapidamente; a felicidade gerada pela vida política (ou vida ética), em que se deixa de buscar o próprio prazer e se eleva o pensamento no bem comum traz o entusiasmo no viver; por fim, a felicidade oriunda da vida contemplativa advém da capacidade de se desfazer de coisas materiais e, portanto, menores.

A concepção aristotélica de meio-termo de ouro, também chamado de mediania em "Ética a Nicômaco" nunca foi tão premente e necessária. A universidade deve caminhar imbuída com aqueles que dela usufruem ressaltando que a busca pela virtude está na sabedoria prática de uma vida

prudente e equilibrada, guiada pelos bons hábitos, o que depende de uma excelente educação: a mediania significa atingir o justo meio, o equilíbrio, evitar tanto a falta, como o excesso, na busca de cada indivíduo pela excelência em fazer o que se deve fazer de maneira bem-feita, onde aí se encontra a virtude pelo cidadão dotado de prudência e educado pelo hábito no seu exercício, com consciência e caráter firme para escolher bem.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

As incertezas vivenciadas na pós-modernidade podem e devem ser um ponto de reflexão, estudo e trabalho no espaço universitário. Para tanto, uma mudança de rota se impõe, considerando o papel fundamental exercido pela universidade para o progresso social, na sua integralidade.

Isso porque o projeto do Iluminismo não conseguiu, por completo, emancipar o indivíduo: o conhecimento científico não se consubstanciou em autonomia e autoafirmação. A liberdade física e espiritual, proporcionada pela busca da razão incondicional, que autorizou os homens a seguir seus desejos, não se traduziu em felicidade e, nem mesmo, na conquista de um lar seguro, transparente e previsível.

Após tanto progresso, a vida ainda é experimentada de forma que o indivíduo tenha seus anseios naturais ofuscados pela determinação de um mercado que o enxerga como ferramenta produtiva. Lamentavelmente, a lógica que persiste é a do capital, na qual o tratamento deferido ao ser-humano condiz com aquilo que pode produzir e ser útil, em verdadeira e notória inversão de valores, o que significa enfatizar que o indivíduo, a sociedade e o planeta que habitamos devem se beneficiar do mercado e da ciência, e jamais o processo ocorrer de forma inversa.

Em decorrência da lógica de mercado, é alarmante vislumbrar a persistente contaminação da universidade, que passa boa parte do seu tempo e despende sua energia discutindo questões de administração e de contratos: é concebível que as academias voltem seus olhares para modelos de gestão e lucratividade e considerem os resultados que podem proporcionar ao mercado, mas jamais podem deixar de priorizar sua atividade fim que é proporcionar a formação integral do indivíduo e contribuir para o progresso do seu entorno.

Deve-se, portanto, atentar para a primazia das relações a serem estabelecidas na universidade, de modo que suas estruturas burocráticas e administrativas não se sobreponham à docência, à pesquisa e à extensão.

Também é preciso priorizar as humanidades, a filosofia e ciências sociais, que devem estar a todo tempo atreladas ao desenvolvimento das novas tecnologias. Nesse sentido, não basta a universidade ensinar ao indivíduo uma especialidade. Para que desempenhe sua função social, deve proporcionar formação racional e humana, a fim de que seus egressos adquiram personalidade, com senso daquilo que é moralmente correto e fraterno, a ponto de saber o que de fato merece ser empreendido: mazelas por todos enfrentadas como a pobreza, mudança climática, tensões sociais, pandemias, jamais serão exterminadas, enquanto a formação por aqueles que adentram o mercado de trabalho ocorrer por um sistema permeado de competição, sob a falácia da eficácia, guiados tão somente pelo quadrimotor ciência-técnica-indústria-economia.

O espírito associativo entre mestres, estudantes, pesquisadores, filósofos e comunidade, em um notável produto singular no qual se traduz a universidade, deve conduzir a uma formação cultural de consciência planetária capaz de guiar o profissional para determinar com exatidão seu papel com o próximo e com a comunidade, em um círculo virtuoso na busca por qualidade de vida e na preocupação ecológica.

Com tantas novas condutas existenciais, na era dos “homens vazios”, voltados para si próprios, impõe-se refletir a ética na universidade e no seu entorno, com novos rumos capazes de conduzir a sociedade no encontro de um código moral aceito e respeitado pela maioria, no seio de urgências de uma sociedade sem referência e sem sentido.

Mesmo os direitos até então conquistados, como a garantia à vida, a proibição da tortura de qualquer forma de tratamento cruel, desumano ou degradante, a proibição da escravidão e da servidão, o direito de ser reconhecido como pessoa, o direito de liberdade de pensamento, consciência e religião, bem como a limitação de alguns direitos quando necessário à segurança nacional e à ordem pública, nunca precisaram tanto ser enunciados e conhecidos: é inegável a atribuição da universidade em fazer conhecer as implicações da cidadania em um verdadeiro Estado democrático de direito.

É papel da universidade apoiar e fornecer atividades culturais, a fim de que seja preservado o patrimônio cultural, inculcando ao indivíduo valores que lhe propiciem criticidade que o impeçam de se degradar. O intercâmbio entre a cultura e a política deve ser realizado de maneira tal que não se reduza a liberdade de criação e opinião do cidadão: deve-se privilegiar o debate político e intelectual de ideias, onde a inteligência e a probidade sobreponham-se à demagogia e o talento histriônico tão visíveis na sociedade do espetáculo.

Imperioso ressaltar que, em um mundo cada vez mais globalizado, com deslocamento de populações e comunidades de diferentes regiões e países, naturalmente gerando o confronto em suas diferenças, novos métodos de convivência pacífica devem ser buscados e discutidos, sendo o academicismo terreno fértil para contribuir para a mediação e o diálogo, seja no campo da pesquisa ou nas atividades de extensão a serem propostas.

Em um contexto pós-moderno, no qual o indivíduo é caracterizado como irônico, fragmentado e indiferente, a universidade não pode se furtar, juntamente com outras instituições, de construir alguma forma de humanismo satisfatório que dê significado à vida humana: em uma era marcada pelo esvaziamento nas relações sociais fragmentadas; em uma sociedade de consumo e hedonista, onde as cegueiras do conhecimento crescem em meio a tantas informações, a universidade não pode mais restringir-se à transmissão do conhecimento, e nem se traduzir em um locus onde tão somente se busca um diploma e enquadramento no mercado de trabalho e melhores condições de salário.

O excesso de informação não pode ceder espaço ao conhecimento bem formado, cabendo, portanto, aos espaços universitários tornarem-se *locus* para a descoberta, a dúvida, a invenção, contrariando a premente constituição de sujeitos imobilizados e estacionados na repetição disponibilizada pela tecnologia.

Se há uma nova concepção do tempo e da histórica, em virtude da introdução e desenvolvimento de novas tecnologias, tendo como produto um sujeito com mil facetas e sem autoconsciência unificada e integrada de si

mesmo, vazio e em estado de mal-estar, cabe, também, à universidade intervir sobre essas novas variáveis, fomentando a leitura, o estudo e a autorreflexão através do campo filosófico, auxiliando-o para que se sinta bem, seguro e, consciente para encontrar seu verdadeiro *conatus*.

É evidente que existem recortes positivos a serem feitos: a universidade continua sendo o *locus* de processamento crítico e analítico para integração da ciência e cultura produzidas. É no seu espaço que ocorrem sinergias indispensáveis através da cooperação e o intercâmbio de saberes.

Ainda que não se possa afirmar de maneira absoluta, não deixa de ser a graduação uma possibilidade de mobilidade social e, sobretudo, fonte relevante para o crescimento intelectual individual.

Se a massificação vista pela amplitude dada ao acesso aos bancos universitários é vista com maus olhos, há que ser ressaltada a também mitigação àquilo que ao longo dos séculos a universidade credenciou com os estamentos superiores da hierarquia social, em notável crítica a também chamada alta cultura.

É inegável que a academia reproduz virtudes e potencialidades e que desperta para as mazelas e limitações sociais. É atribuição, portanto, da universidade pós-moderna integrar a sociedade, trabalhando pela simbiose entre alta cultura e cultura popular, fomentando esse conceito e o contato pacífico entre elas.

Importante ressaltar que, no processo de educação, todo um discurso pode se tornar inacessível a uma das partes, que não consegue se reconhecer na linguagem do processo e torna-se vítima: a educação não deve funcionar como elemento discriminador, ao dividir social, econômica e politicamente os que podem ou não terem acesso a ela e, conseqüentemente, aos empregos e aos espaços sociais. Ao tentar aplicar as regras indistintamente, sem levar em consideração o vácuo da linguagem, há um dano causado à parte que não a domina – torna-se uma vítima incompreendida, enquadrada em um discurso de poder, uma vítima que pode até ser considerada irracional.

Na sociedade pós-moderna, deve-se combater o possível vácuo entre os discursos, que tende a acentuar-se exacerbadamente, considerando-se que há um declínio irreversível das grandes narrativas e o surgimento de laços sociais se dispersando em uma multidão de socialidades, cada uma possuindo suas próprias fixações referenciais, tendo como consequência um relativismo absoluto.

O espaço universitário deve contribuir para o florescimento da pedagogia libertadora, de Paulo Freire, consubstanciada em uma educação crítica e a serviço da transformação social, na qual o aluno é o agente protagonista do conhecimento, valorizando-se o diálogo crítico entre educando e educador. A universidade e seu corpo docente devem desempenhar papel ativo na formação política e cidadã do aluno, convidando à reflexão sobre o respeito à pluridiversidade e as múltiplas concepções de ideias, com trabalho consistente para a inserção social, privilegiando uma verdadeira ética da compreensão.

Por fim, é imperioso e urgente a instalação de um novo modo de vida, baseado em premissas culturais contemporâneas, com olhar inovador e sustentável. Não é possível manter um sistema que exclui a imensa maioria da população mundial do direito ao acesso a direitos de primeira, segunda e terceira geração. Urge uma ética em que os seres humanos possam exercer sua capacidade criativa, livrando-se de atividades rotineiras, estafantes, moldadas por um sistema ditado pelo ciclo consumista.

É preciso fundar uma ética que gere mais trabalho e menos frustração profissional. A sustentabilidade pode ser uma fonte de cidadania, que permita a circulação e promoção de ideias e valores por meios materiais extraídos de maneira cautelosa do ambiente. Uma ética cuja linha de pensamento conduza a sabedoria para viver de acordo com a natureza e em comunhão consigo mesmo e com o próximo.

Cabe, portanto, à universidade tornar-se um espaço para formação integral do indivíduo, do sujeito razoável, da pessoa humana em sua completude, e não somente exercer uma prática de capacitação submetida ao interesse do capital, atuando em prol dessa particular mercadoria chamada

força de produção. A formação deve resultar na educação social em seu sentido mais forte e definidor, suscetível ao dinamismo e às mudanças impostas pela sociedade pós-moderna de alta complexidade.

A universidade deve formar indivíduos que mudem a qualidade da sociedade e não meramente capacitar para se tornarem objeto na relação de trabalho, bem treinados para serem mais produtivos, docilizados como instrumentos para produzirem e consumirem cada vez mais.

As inúmeras respostas a serem encontradas em face dos novos imperativos vinculados aos desafios iminentes em tempos pós-modernos só poderão ser alcançadas com o desenvolvimento de um espírito crítico na inteligência, em um pensamento que não compartimenta ou separa, mas que religue o que está separado, multidimensional e sistêmico, em uma ética compromissada e responsável com o todo presente e com o que está por vir.

Desse modo, a educação, consolidada por valores éticos e voltada para a construção da cidadania plena, prosseguirá como pilar fundamental no desenvolvimento da humanidade.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. [s.l.]: Montecristo Publishing LLC, 2020.
- ALMEIDA, Guilherme Assis de; CHRISTMANN, Martha Ochsenhofer. **Ética e direito uma perspectiva integrada**. São Paulo: Atlas, 2006.
- AMARAL JÚNIOR, Alberto do. **Introdução ao direito internacional público**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- ANTUNES, Fátima. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? *In: Universidade contemporânea - políticas do processo de Bolonha*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.
- AQUINO, Tomás. **Suma Teológica: São Tomás de Aquino**. [s.l.]: Independently Published, 2018.
- ARAGÃO, Raimundo Moniz de. **O terceiro degrau**. [s.l.]: Livraria José Olympio Editora, 1983.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: introdução à filosofia**. [s.l.]: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **15 filósofos: vida e obra**. [s.l.]: Editora Manole, 2020.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **15 filósofos : vida e obra**. 1. ed. Barueri, SP: Minha Editora, 2020.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. [s.l.]: EDIPRO, 2020.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. [s.l.]: EDIPRO, 2019.
- AURÉLIO, MARCO; SÊNECA; EPITETO. **365 Reflexões Estoicas**. [s.l.]: Camelot Editora, 2022.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. [s.l.]: Melhoramentos, 1971.
- BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza: Nova Atlantida**. [s.l.]: Abril Cultural, 1984.
- BARBOSA, Maria Elisda Braz; PIRES, Maria Coeli Simões. Uma leitura do discurso da exclusão socioespacial no Brasil: o cortiço, o quarto de despejo, a cidade de Deus - espaços vazios que transbordam. *In: Cidadania e Inclusão Social*. Belo Horizonte: Fórum, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** [s.l.]: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. [s.l.]: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. [s.l.]: Jorge Zahar, 2008.
- BETTO, Frei. **Voracidade consumista**. 2011.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro (RJ): Elsevier, 2004.
- BOMENY, Helena. Reformas Educacionais. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/v Herbertes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. [s.l.]: Editora Unesp, 2020.
- CASAGRANDE, Ana Lara; MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Katia Morosov. AS CONTINGÊNCIAS E CONDIÇÕES OBJETIVAS DA “EADIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e261767, 2022.
- CÁSSIO, Fernando; HADDAD, Fernando; MARIANO, Alessandro; *et al* (Orgs.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª edição. São Paulo, SP: Boitempo, 2019. (Coleção Tinta vermelha).
- CASTRO, Luiza Carnicero de. Notas sobre o sistema dual alemão. *In: Modelos internacionais de educação superior - Estados Unidos, França e Alemanha*. São Paulo: Unesp, [s.d.].
- CHARLE, Christophe. **História das universidades**. [s.l.]: Unesp, 1996.

- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. [s.l.]: UNESP, 2001.
- CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade crítica: O Ensino Superior Na Republica Populista**. [s.l.]: Francisco Alves, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. [s.l.]: UNESP, 2007.
- DEMANT, Peter. Direitos para os excluídos. *In: História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- DESCARTES, Rene. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Grupo Almedina, 2018. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books>>.
- FEATHERSTONE, Mike; SANTOS FILHO. Da universidade à pós-modernidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. *In: Escola e Universidade na Pós-Modernidade*. São Paulo: FAPESP, 2000.
- FERREIRINHA, Isabela Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Administração Pública*, v. 44, n. 2, p. 367 a 383–367 383, 2010.
- FILHO, José Camilo dos Santos. **Escola e universidade na pós-modernidade**. [s.l.]: FAPESP, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. [s.l.]: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. [s.l.]: Graal, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. [s.l.]: Leya, 2014.
- GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: uma aventura na filosofia**. [s.l.]: Editorial Presença, 1995.
- GHIRALDELLI JUNIOR, PAULO. **A aventura da filosofia: de Parmênides a Nietzsche**. [s.l.: s.n.], 2010.
- GHIRALDELLI JUNIOR, PAULO. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil republicano.
- GOERGEN, Pedro; SANTOS FILHO, José Camilo dos Santos; MORAES, Sílvia E. A crise de identidade da universidade moderna. *In: Escola e Universidade na Pós-Modernidade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Trad. Jório Dauster. 1ª edição ; 3 reimpressões. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- HOTTOIS, GILBERT. **Do renascimento à pós-modernidade - uma história da filosofia moderna e contemporânea**. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2008.
- JOÃO RIBEIRO JÚNIOR. **Teoria Geral do Estado & Ciência Política**. 2ª. Bauru, SP: EDIPRO, 2001.
- JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. [s.l.]: Contraponto, 2006.
- JUVIN, Hervé; LIPOVETSKY, Gilles. **A globalização ocidental: controvérsia sobre a cultura planetária**. [s.l.]: Manole, 2012.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. [s.l.]: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. [s.l.]: Edições 70, 1986.
- KARNAL, Leandro; PINSKY, Jaime. Estados Unidos, liberdade e cidadania. *In: História da Cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KONDER, Leandro. Ideias que romperam fronteiras. *In: História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- KONDER, Rodolfo. Trevas e Luzes: A Anistia Internacional. *In: História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LIMA, Alceu Amoroso. O Jornal. **Ecletismo Universitário**, 196DC.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. [s.l.]: Relógio D'água, 1983.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. [s.l.]: Barcarolla, 2007.
- LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**. [s.l.]: Quetzal, 2012.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. [s.l.]: José Olympio, 1998.

- MENEZES, Wagner. **Ordem global e transnormatividade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Relações Internacionais e Globalização, 4).
- MONDINI, Marco; PINSKY, Jaime. O respeito ao direito dos indivíduos. *In: História da Cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- MONDIN, Battista. **Curso de filosofia**. [s.l.]: Ed. Paulinas, 1982.
- MORAES, Reginaldo C. As universidades norte-americanas na virada do novo milênio. *In: Modelos internacionais de educação superior - Estados Unidos, França e Alemanha*. São Paulo: Unesp, 2017.
- MORAES, Reginaldo C. **Modelos internacionais de educação superior**. [s.l.]: SciELO - Editora UNESP, 2018.
- MORIN, Edgar. **A Via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: As lições do coronavírus**. [s.l.]: Editora Bertrand Brasil, 2020.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver - manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **Fraternidade: para resistir à crueldade do mundo**. São Paulo: Palas Athenas, 2019.
- MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, [s.d.].
- MORIN, Edgar; UNESCO. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. [s.l.]: Cortez Editora, 2014.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. [s.l.]: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. 1. ed. [s.l.]: LeBooks Editora, 2019.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra - um livro para todos e para ninguém**. [s.l.]: L&PM Clássicos, 2015.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. [s.l.]: Editora Companhia das Letras, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O NASCIMENTO DA TRAGÉDIA ou Helenismo e pessimismo**. 2. ed. [s.l.]: Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira**. [s.l.]: LeBooks Editora, 2019.
- NUNES, Benedito. **Heidegger & Ser e tempo**. [s.l.]: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2002.
- PALMER, Parker. *The Grace of Great Things. Reclaiming the Sacred in Knowing, Teaching, and Learning*. 2017.
- PARKER, Martin; JARY, David. *The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity. The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity*, 1995.
- PASSOS, Elizete. **Ética nas organizações**. [s.l.]: Atlas, 2004.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Pós-modernidade: desafios à universidade. *In: Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas/SP: FAPESP, 2000.
- PEREIRA, Flávio Henrique Unes; DIAS, Maria Tereza Fonseca; ARCELO, Adalberto Antonio Batista; *et al* (Orgs.). **Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2008.
- RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos. **Crítica à razão acadêmica: reflexão sobre a universidade contemporânea**. [s.l.]: Editora Insular, 2017.
- RIBEIRO, Wagner Costa. Em busca da qualidade de vida. *In: História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- RUBIÃO, André. **História da Universidade: genealogia para um modelo participativo**. Coimbra: Almedina, 2013.
- RUSS, Jacqueline. **Pensamento ético contemporâneo**. [s.l.]: Paulus, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora,

2021.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reucinéia Isabel; VALE, Antônio Marcos do. **BRASIL, 1930 - 1961: ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA.** 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica.** [s.l.]: Vozes, 2009.

SARTRE, Jean-Paul; FERREIRA, Vergílio. **O existencialismo é um humanismo.** 3. ed. [s.l.]: Presença, 1970.

SÊNECA; VIEIRA, Alexandre Pires. **Cartas de um Estoico, Volume I.** 2º edição. [s.l.]: Montecristo Editora, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente.** [s.l.]: Cortez, 2009.

SILVA, Matia de Paula e. A educação superior na Alemanha: uma tentativa de descrição e interpretação. *In: Modelos Internacionais de Educação Superior - Estados Unidos, França e Alemanha.* São Paulo: Unesp, 2017.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. *In: História da Cidadania.* São Paulo: Contexto, 2003.

SPINOZA, Baruch. **ÉTICA: Spinoza.** [s.l.]: LeBooks Editora, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo: Nacional, 1956.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de classe mundial ou o fim da Universidade como Universitas?** 1ª. [s.l.]: Mercado de Letras, [s.d.].

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Immanuel Kant - textos seletos.** Trad. Floriano de Souza Fernandes Raimundo Vier. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

