

## AS HUMANIDADES CONTRA O HUMANISMO

Marilyna Chauí

Vocês devem ter observado que coloquei um título provocador para a minha fala. A razão desta provocação se torna clara quando se no fim desta apresentação, que foi estruturada da seguinte forma: vou fazer algumas defêrências a um documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento — BID<sup>1</sup> —; sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação — LDB<sup>2</sup> —; sobre alguns documentos da nossa reitoria, e aí passarei a algumas observações muito gerais ao documento da nossa Faculdade,<sup>3</sup> que trata de sua refor-

---

1. O documento ao qual a autora se refere intitula-se *A educação superior na América Latina e Caribe. Documento de estratégia*, Washington, D. C., dezembro de 1997, nº EDU-101 e foi preparado por Cláudio de Moura Castro e Daniel C. Levy. Ver também: *Higher education in Latin America: myths, realities, and how the IDB can help e Myth, reality and reform*, dos mesmos autores. Sobre os documentos do BID para a educação, é valioso consultar o acervo da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo. Há também uma série de autores que comentam as estratégias do Banco Mundial no Brasil, América Latina e Caribe, como: Lívia de Lommasi; Mirian Jorge Ward e Sérgio Haddad (orgs.) (1996). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez; Dagmar M. L. Zibas; Maria Laura Franco & Mirian Jorge Ward (1997). "Globalização e Políticas Educacionais na América Latina", *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Cortez, nº 100, mar. PREAL (1996). "Formas e reformas de la educación". *Revista Trimestral do PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina)*, Santiago, Chile, nº 1. revista do BID, *BID América*. (N. da Org.)

2. A autora se refere à Lei nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996. (N. da Org.)

3. Não tivemos acesso aos documentos internos da Reitoria da USP ou da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, aos quais se refere a autora. Apesar disso, a exposição feita por ela, destacando os aspectos principais desses documentos e a relação entre

may, e será nesse momento que eu farei a referência às humanidades contra o humanismo.

Gostaria de fazer duas observações iniciais antes de minha fala. A primeira é a seguinte: sabemos que a forma contemporânea do capitalismo, isso que foi convencionalmente chamado de neoliberalismo, tem, entre as suas várias características, uma muito peculiar, que consiste em reduzir a política aos mecanismos econômicos, não à operação geral das forças econômicas. Não é isso. É a redução do político aos mecanismos diretos da economia, reduzir a economia à finança, identificar a finança com o jogo do mercado e considerá-lo: primeiro, o ponto final da história humana; segundo, a fatalidade como se não houvesse outro caminho, ele é a fatalidade necessária; e terceiro, como consequência, naturalizar a situação contemporânea do capitalismo de tal maneira que a desestruturação que esse modo de funcionamento do capital provocou, que ele produziu, no interior da luta de classes com respeito às formas de organização e referências da classe trabalhadora, também sejam naturalizadas.

Essa postura consiste em fazer com que o jogo do mercado seja considerado a última *ratio*, ou seja, o fundamento de toda a racionalidade. Quando você quer saber se algo é ou não racional (para decidir a racionalidade de alguma coisa, de uma ação, de uma instituição...), toma como critério o modo de inserção disso que está examinando no jogo do mercado. O mercado, portanto, se tornou não só o fim da história, a fatalidade humana e a naturalização das relações sociais, mas também o cerne onde se decide o que é racional e o que é irracional. A consequência disso, e que transparece nas questões que vamos colocar a respeito da universidade, é o fechamento da idéia de que as coisas podem ser diferentes, que precisam ser diferentes e que devem ser diferentes. Fica oculto que o mercado, e o seu funcionamento, é uma instituição produzida pela ação dos homens e que pode ser desfeita por ela. Desaparece, portanto, a idéia de uma *outra* realidade possível construída por nós mesmos.

eles, a LDB e o BID é suficientemente esclarecedora, mesmo para aqueles que não conhecem tais documentos. Contudo, uma proposta para a reforma da FFLCH pode ser encontrada em: Francis Henrik Aubert, Francisco C. Scarlato & Ricardo Terra (1999). *Para uma reconstrução dos cursos de bacharelado da FFLCH: proposta estrutural*. São Paulo, Humanistas Publicações FFLCH-USP, pp. 74-96. (N. da Org.).

Estou fazendo este preâmbulo porque todas as discussões que tem sido feitas a respeito da universidade giram em torno do modo em que ela deva se relacionar com o mercado. E não há uma alma que seja para dizer: "Mas, por que essa relação fundamental?". Ou seja, não só se toma que é assim, mas se toma isso como um destino necessário. Essa é a minha primeira observação.<sup>4</sup>

A minha segunda observação é consequência dessa. Trata-se do documento do BID, que se refere ao desempenho (é um diagnóstico do desempenho das universidades da América Latina e do Caribe) e as propostas do BID para mudanças nessas universidades como condição para financiamento delas.

Quando se lê o texto do BID, depois o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, depois o texto da nossa reitoria e depois o texto da nossa Faculdade, o que impressiona é a homogeneidade do pensamento. Há uma identidade, uma sintonia, uma harmonia total entre esses textos. Não quero dizer que eles estejam idênticos do ponto de vista da redação. Há uns mais sofisticados na redação, outros mais toscos, mais grosseiros; varia a redação, mas não a idéia.

Ora, o documento do BID é produzido pelo Banco a partir de dados que são fornecidos pelos vários países. E, portanto, não podemos dizer, como diríamos nos anos 50 e 60, que a posição do BID é uma invasão imperialista contra a independência e a autonomia nacionais e a identidade cultural do país. O imperialismo mudou inteiramente de figura. Não é mais desta forma que se deve pensá-lo. E, nesse caso específico, não podemos falar numa ingerência externa sobre as universidades latino-americanas e a brasileira pelo simples fato de que os dados oferecidos para o Banco foram informados por nós. E o que é interessante é que certamente o BID fez uma lista do que queria e esses dados foram fornecidos. Isto significa que aqueles que forneceram as informações em nenhum ins-

4. A respeito destas observações da autora, ver também: Marilena Chaui (1999). "Ideologia neoliberal e universidade". In: Francisco de Oliveira & Maria Célio Paoli (orgs.). *Os caminhos da democracia*. Petrópolis, Vozes, pp. 27-51; Franklin Leopoldo & Silva (1999). *A experiência universitária entre dois liberalismos*. São Paulo, Humanistas Publicações FFLCH-USP, pp. 33-73. (N. da org.)

5. Todos os textos do livro organizado por Francisco de Oliveira e Maria Célio Paoli, citados anteriormente, discutem a questão da nova forma do capitalismo. Ver também: Pablo Cencitelli & Tomaz Tadeu Silva (orgs.) (1996). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Rio de Janeiro, Vozes. (N. da org.)

lunte contestaram que elas pudessem não ser expressivas da realidade da universidade. E, portanto, ao fornecer os dados solicitados, aqueles que assim o fizeram mostram que estão de pleno acordo com a posição do BID. Nesse segundo ponto, ao focalizar a harmonia, a sintonia, a identidade desses vários documentos, o que estou querendo dizer é que eles exprimem, à maneira do que observei inicialmente a respeito da visão que temos da nossa sociedade, aquilo que alguns chamam de "o pensamento único" e que eu, que gosto de usar a linguagem considerada *antiquada*, digo que se trata do pensamento hegemônico.<sup>6</sup> Isto é, estamos tendo, pela primeira vez com muita clareza, no caso do Brasil, uma verdadeira experiência de hegemonia que se apresenta da seguinte maneira: há um consenso sociopolítico e um dissenso inteiramente difuso, sem rosto, sem força, sem organização e sem poder. E, portanto, não temos várias posições a respeito de problemas. Temos *uma* que diz o que a coisa é e porque que é assim, e uma multidão completamente dispersa que diz: "acho que não é assim", mas fica por isso mesmo. É esta a situação que estamos experimentando.<sup>7</sup>

Feito esse preâmbulo, não vou analisar o documento do BID (proponho-me a fazer isso como tarefa política), não vou analisar nenhum documento do MEC, não vou analisar os documentos da reitoria, nem vou analisar o documento da nossa Faculdade. Vou destacar alguns pontos destes documentos que me parecem relevantes para a nossa discussão aqui, hoje.

O BID, ao fazer o seu diagnóstico da situação das universidades latino-americanas e caribenhas, tem como eixo o par "custo — benefício". Não devemos nos surpreender que o Banco tenha como critério de avaliação o par custo—benefício. Seria espantoso um ban-

6. Sobre o que significa o pensamento hegemônico na América Latina e Brasil, ver: Celso Furtado (1975). *A hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América Latina*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira; E. Sader & P. Gentili, (orgs.) (1995). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra (principalmente o artigo de E. Sader — "Hegemonia na América Latina"). Sobre a relação entre hegemonia e educação, ver: N. J. Paoli (1981). *Ideologia e Hegemonia: as condições de produção da educação*. São Paulo, Cortez, Anita H. Schlessener (1992). *Hegemonia e cultura: Gramsci*. Curitiba, Editora UFPR. (N. da org.)

7. É interessante conhecer a posição de diversos intelectuais, como Noam Chomsky, por exemplo, a respeito de algumas idéias correntes em nossa época apresentadas em: Célia Razão Linhares e Regina Leite Garcia (orgs.) (1996). *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*. São Paulo, Cortez. (N. da org.)

co que não usasse esse par. Contudo, mais espantoso ainda é que o MEC, a nossa reitoria e a nossa Faculdade também o utilizem para pensar a universidade.

O BID vai mostrar, a partir dos dados que lhes foram fornecidos, que todas essas universidades têm um custo muito alto e um benefício muito pequeno. Como é que é detectado o pequeno benefício? O BID tem como medida um outro critério: a inoperância. E ele avalia a inoperância sob três aspectos. Em primeiro lugar, a qualidade do ensino e da pesquisa que é considerada baixa. É muito interessante que são feitas duas ressalvas. É dito que há certos setores que não pertencem à universidade, e que são setores privados, nos quais a qualidade do ensino e da pesquisa é alta. Suponho que, no caso do Brasil, como um dos que mandou os dados, a FGV e o IUPERJ é que sejam considerados os de alta qualidade. A outra exceção é o Chile. E o Chile vai aparecer no documento do começo ao fim, como a situação exemplar. O Chile, ao qual o BID se refere, é o dos anos 70. É o que o Pinochet fez com a universidade chilena que é considerado muito bom.<sup>8</sup> Pena que os outros países não tenham feito isso. (E o que é fantástico na redação é que é dito o seguinte: "Muitas vezes as universidades querem fazer coisas muito boas, mas há o autoritarismo político, muita repressão, muita violência e, aí, elas não conseguem fazer. Mas o Chile...")

Vimos que o primeiro critério é a baixa qualidade da pesquisa e do ensino. O segundo é a segunda prova de inoperância, dada pelo altíssimo índice de evasão. E o terceiro é o alto custo com o pessoal, isto é, com os docentes e os funcionários, e o pouco investimento em infra-estrutura. Referindo-se ao alto custo com o pessoal, o BID insiste que as universidades latino-americanas são arcaicas porque trabalham com um número muito pequeno de alunos por professor. O que é considerado um trabalho universitário operante é o feito com a média de um professor para cinquenta a oitenta estudantes.

Um outro tópico examinado pelo BID para se referir ao alto custo — baixo benefício e inoperância é o que ele chama o par

8. Sobre a educação chilena e o BID, ver: Alfredo Rojas Figueroa. "Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile". In: Dagmar M. L. Zibas; Maria Laura Franco & Mirian Jorge Warde (1997). "Globalização e Políticas Educacionais na América Latina", *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Cortez, n° 100, pp. 40-56, mar. (N. da org.)

“recompensa-punição”. O BID considera que as universidades latino-americanas foram até agora incapazes de criar um bom sistema de recompensa pela produtividade e de punição pela improdutividade. Ele entende como recompensa, por exemplo, bolsas para os produtivos. E não explica bem o que entende por punição, mas certamente, deve ser despedir, demitir.

Feito o quadro que resumi de maneira absoluta (porque tudo isso é explicado), o BID apresenta o que chama de “o quadro das funções do ensino superior”. É interessante porque eles não dizem universidade; dizem “o ensino superior”. E o ensino superior, segundo o BID, tem quatro campos de trabalho que chamam de “quatro funções” (e nem vou discutir aqui por que usam esse termo). O primeiro campo de trabalho ou função é a formação da elite intelectual que é explicada da seguinte forma: “Pesquisa e ensino de alto nível, conforme as normas acadêmicas internacionalmente consagradas para formar as elites intelectuais”. Na seqüência, o documento aponta o que é necessário para que isso aconteça: “Investimentos públicos pesados com um mínimo de prestação de contas externas; autonomia; sistema de avaliação pelos pares...”. Ou seja, o setor de formação de uma elite intelectual é responsabilidade do Estado. É para esse setor que devem ir os investimentos públicos. É a fundo perdido. A avaliação é interna, a operação é autônoma. Não presta contas.

Depois, o documento avalia o que acontece com esta função no Brasil ou na América Latina. Ele se refere, então, ao desempenho. “Desempenho: Insuficiente. Desenvolvido frequentemente em instituições não universitárias” (para nós seriam, FGV, IUPERJ...). “Fracá distinção em relação a outras funções. Priorização inadequada em instituições multifuncionais” (o que ele está dizendo é que nós confundimos aquilo que é necessário para formar a elite e formar o profissional com outros tipos de formação. E é por isso que o nosso desempenho não é satisfatório). Ou seja, somos, por enquanto, incapazes de formar uma elite intelectual com padrões acadêmicos internacionalmente definidos.

O segundo campo, ou a segunda função, ele chama de profissional e explica o que é: “Prepara os alunos...” (agora, é evidente que se trata de universidade, que se trata de curso de graduação). “Prepara os alunos para mercados profissionais específicos que

exijam formação superior.” O que é necessário para isso funcionar bem: “O sistema administrativo e a alocação de recursos devem ser orientados para o mercado de trabalho. Vínculos estreitos com as entidades profissionais. Desejável o credenciamento individual. Docentes de disciplinas aplicadas normalmente necessitam mais de experiência do que de diplomas”. O que ele está dizendo aqui é que o investimento neste setor não é prioritariamente público. Pode ser, mas o vínculo principal, do ponto de vista do financiamento e do ponto de vista administrativo, é com as empresas. E é dito o quê, a respeito do corpo docente? “Não se quer um corpo docente de elite. O que se quer é um corpo docente experiente.” O que se quer é médico dando aula na Faculdade de Medicina e com seu consultório; advogado dando aula na Faculdade de Direito e com o seu escritório. Ou seja, a idéia é que os professores, nessas graduações, devem ser aqueles que transmitem aos alunos muito mais experiência do que teoria. (E, no nosso caso, professor dá aula para professor.)

Desempenho. “Tradicionalmente, esse é o ponto forte das instituições de ensino superior da América Latina e do Caribe.” Quais são os problemas no desempenho? “Tendente ao semiprofissional. Rigidez” (não é possível saber o que é isso). “Currículos obsoletos.” Isso é uma grande preocupação do BID. Uma das coisas que o BID mais critica nas nossas universidades é que, para eles, somos antiquados, ensinamos coisas já antigas, não captamos o espírito do tempo.

Há o outro campo, a outra função. “Técnico.” O que é? “Programas de curta duração com treinamento de habilidades práticas, preparando para ocupações de nível médio no mercado de trabalho”. Para fazer isso, o que é necessário? “O sistema administrativo e a locação de recursos devem ser orientados para o mercado de trabalho. A administração e os currículos devem ser flexíveis”. O que está sendo dito aqui, portanto, é que este setor é inteiramente determinado pelo mercado, é inteiramente determinado pelas empresas. Mas como é o seu desempenho na América Latina? “Em expansão. Mas ainda representando uma proporção excessivamente reduzida do sistema como um todo.” Qual o defeito? “Tendência a limitar o ensino superior convencional.” (Ou seja, um estudante que quer apenas ser técnico e nós oferecemos graduação, depois ainda pensamos que ele deve fazer pós-graduação, que deve fazer ini-

ciação científica ... Isso soa para o BID como se fôssemos incapazes de entender o que é uma formação técnica). E o que é preciso fazer. "Necessita introduzir nos currículos um componente maior de prática."

E aí vem o outro campo. Este se chama "formação superior geral ou formação generalista". O que é? "Ministram cursos ditos profissionais, mas cujo mercado de trabalho encontra-se saturado ou mal definido. É o equivalente pobre do curso de liberal arts." O que é necessário para esses cursos funcionarem? "A maioria dos cursos teriam custos relativamente modestos. Não há necessidade de custos elevados. Os conceitos de qualidade devem fundamentar-se no valor adicionado e na eficiência. O papel regulador deve ser, primordialmente, exercido pelo credenciamento individual." O que querem dizer com "valor adicionado" e por que o custo é baixo? E o seguinte. Você se formou em Contabilidade ou se formou em Técnico de Computação. Como o mercado está saturado, o recém-formado tenta superar as dificuldades para conseguir uma vaga recorrendo à formação geral. Então, qual é a função da formação geral? (E a formação geral é assim: um pouquinho de Filosofia, um pouquinho de Geografia, um pouquinho de História, um pouquinho de Engenharia, um pouquinho de Arquitetura, um pouquinho de Cinema, um pouquinho de Televisão. Um almanaque geral!) Isto lhe dá um certificado. Você põe no currículo, adiciona valor a ele e tem mais chance de encontrar emprego do que aquele que não é um generalista. Desempenho: "Os programas seriam mais úteis se projetados para a formação geral. São numerosos os casos de baixa qualidade."

O que o BID fundamentalmente nos diz? Ele nos diz que o ensino superior se divide em quatro funções: a da formação da elite intelectual com investimento público pesado, a formação de profissionais para o mercado com um investimento público e privado sob a forma de cursos de graduação; depois cursos de licenciatura curta para os técnicos e para os generalistas. E tanto os cursos técnicos quanto os generalistas devem ser financiados, fundamentalmente, pelo setor privado. A idéia, portanto, é que há uma elite intelectual que pensa, e depois todo o resto que tem como objetivo o mercado de trabalho. E cada vez que o mercado de trabalho saturar, você inventa um curso de formação geral para adicionar valor no currículo de quem compete em um mercado saturado.

O BID afirma que está disposto a investir, e bastante, nas universidades da América Latina sob a condição de que se reformem. Isto é, que eliminem todos esses pontos referentes à má equação do "custo—benefício", referentes à má qualidade do desempenho, às evasões, ao excesso de pessoal, à falta de um sistema de punição adequado, à falta de procedimentos adequados de recompensa e assim por diante. Se as universidades latino-americanas ou se o ensino superior latino-americano preencherem uma série de questões que o Banco propõe para se reformar, ele investe.

Em total harmonia com os critérios do BID, fala o MEC.

Quando, na Lei de Diretrizes e Bases, se fala em autonomia<sup>9</sup> e se identifica autonomia com gerenciamento de recursos, quando se fala em racionalização entendida como enxugamento de pessoal, quando se fala em avaliação pela produtividade e quando se fala na flexibilização dos currículos das áreas profissionais, técnicas e generalistas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional simplesmente afirma os princípios que são propostos pelo diagnóstico do BID e para garantir seus investimentos.

Que o MEC faça isso... é um órgão político! O importante para o MEC é o que ele faz politicamente com a questão da educação. O duro é o instante em que as direções universitárias pensam da mesma maneira. E a análise a seguir demonstra o quanto os relatórios do BID e a LDB inspiraram as propostas de reforma universitária.

Tomei alguns documentos vindos da reitoria e é possível notar que neles há duas grandes preocupações as quais não podem ser percebidas por quem não conhece o texto do BID ou os detalhes da Lei de Diretrizes.

A primeira grande preocupação da reitoria, do lado dos alunos, é com a necessidade de expansão das vagas e com o problema da evasão. O que é formidável nos textos é que não procuram a causa. A causa histórica, a econômica, a social e as formas tomadas pela evasão. E nem qual é a origem e a forma da demanda por mais

9. Sobre a questão da autonomia universitária, ver: Sérgio Azevedo & Carlos Benedito Martins (1998). "Autonomia universitária: notas sobre a reestruturação do sistema federal de ensino superior". In: *Apocs/BIB*, Rio de Janeiro, Relume Dumará, n° 46, pp. 113-21. (N. da org.)

vagas. É dado como um fato bruto que há uma evasão e que há demanda por mais vagas. Como eles não explicam, não fazem uma única análise desse fato, ele é tomado, costumam dizer, como uma pedra, uma árvore, um rio, um terremoto, um maremoto, um furacão. É um dado da natureza. Como ele é tomado dessa maneira e não é analisado, o que a reitoria passa a fazer é aquilo que Espinosa chama de "a ilusão imaginativa".<sup>10</sup> A ilusão imaginativa consiste em tirar conclusões sem ter as premissas. É isso o que a reitoria faz. Ela tira uma série de conclusões a respeito da questão da ampliação de vagas e da questão da evasão sem ter premissas para isso. Ou seja, produz um imaginário de operação sem análise, sem reflexão, sem nada. Mas, se você lê o documento do BID, é óbvio que a reitoria se preocupe com isso porque o BID considera que a evasão é uma das provas de inoperância e de desequilíbrio do "custo—benefício"; e considera que uma das causas da inoperância é excesso de professor para pouco aluno. Então, é compreensível que, partindo dessa premissa — agora sim —, a reitoria considere que o grande problema que tem que enfrentar é a evasão e a ampliação das vagas. E a partir disso se vê às voltas com um outro problema complicado referente ao corpo docente e que é o famoso problema dos "claros". (Explicando para os mais jovens, um "claro" é uma vaga que se forma quando um professor morre ou se aposenta.)

Antigamente, quando um professor morria ou quando se aposentava, o "claro" era preenchido, isto é, era contratado um professor. Esse contrato podia ser por nomeação, por concurso, por formas variadas. E tinha mais. Se você morria ou se aposentava como titular e fossem contratar mestres, com o salário de um titular você não contrataria um, contrataria dois mestres. Como é irracional muito professor para pouco aluno, isso desequilibra o "custo—benefício" e caracteriza inoperância, os "claros" ficam "escuros". Isto é, forma um "claro" e fecha, forma um "claro" e fecha. Não abre nada. A cada professor que se retira, "um avanço de racionalização, modernização e operância conquistado". Só que há um problema: O professor é necessário. Então, a reitoria tem uma proposta formidável que é a seguinte: você se aposenta, se desincumbe de

10. Sobre a ilusão imaginativa, ver Marilena Chauí (1999). "Imanência e geometria". In: *A natureza do real. Imanência e liberdade em Espinosa*. São Paulo, Companhia das Letras, pp. 559-744. (N. da org.)

uma série de coisas que se faz quando se é um professor da ativa, mas "em vez de pôr o chinelo e ficar em frente à televisão, venha trabalhar conosco". E o aposentado vem. Trabalha de graça e não se contrata ninguém. Isso é racional, operante, produtivo etc. Tomando-se os documentos da reitoria, esses são os dois grandes problemas dessa universidade: "evasão—vagas", do lado dos alunos; "claros", do lado dos professores.

Ainda sob a rubrica "custo-benefício" e inoperância, há o problema da avaliação acadêmica que, depois de todo o tumulto que causou, virou também um rio, uma floresta, uma montanha... Tem o rio Tamanduaí, o Tietê, o Pinheiros, tem o Parque do Ibirapuera, a Serra da Mantiqueira e tem a avaliação. Tudo igual. Tudo natural. Mas o BID não está contente com a avaliação e, portanto, ela ainda é um problema para a reitoria. E aí, o quarto ponto, é aquele no qual a reitoria vai garantir as quatro funções do ensino superior apresentadas pelo BID, que é a reforma que está sendo proposta.

Observei que o BID considera que a formação da elite intelectual não precisa ser necessariamente por meio da Universidade. Desta forma, como a Universidade vai contornar esta idéia? Ela vai contorná-la por meio da idéia de Centros de Excelência e de Núcleos com linhas de pesquisa que recebem um pesado financiamento, público ou privado.

No tocante ao problema da evasão e ampliação de vagas, são duas as propostas apresentadas. O curso profissional é a graduação longa. Eles propõem, então, a graduação curta, flexível, que corresponde ao que o BID chama de "o técnico". E depois há a garantia da ampliação de vagas sem abertura de "claros" e com a diminuição da evasão através daquilo que é chamado de "o curso sequencial".

O curso sequencial é um primor! Ele é apresentado da seguinte maneira: "A noção de área de conhecimento é muito antiquada, muito especializada. Hoje em dia não se usa mais. O que há são campos do saber". Os campos do saber são pequenas totalidades interdisciplinares, multidisciplinares, em que se dá uma formação geral que é o que o BID chama o "primo pobre" do que nos Estados Unidos é denominado de *liberal arts*. Então... introdução à Sociologia, introdução à História, introdução à Geografia, um pouquinho

de Filosofia, introdução ao teatro, todas aquelas introduções, aquela mixórdia total que o aluno escolhe e compõe o seu currículo básico, em dois ou quatro semestres. O que está sendo proposto para nós, para ser realizado no ano que vem, é simplesmente a adequação da Universidade de São Paulo aos critérios definidos pelo BID baseados nos dados oferecidos pelos próprios latino-americanos, tomando como modelo a universidade norte-americana.

Agora, vamos passar à nossa Faculdade, que também produziu o seu documento de reforma.

Eu queria dizer a vocês que não tenho nada contra reformas. Os que me conhecem de longa data sabem que uma vez a cada dois anos proponho reformar o Departamento de Filosofia de cima a baixo, todos os cursos. Trago grandes projetos, que são discutidos, mas, depois, não se fala mais nisso. Adoro reformar, mexer, arrumar, ficar melhor. Não tenho nada contra mudar para melhorar. E por isso não tenho nada contra o espírito deste texto. Não tenho nada contra o espírito do texto da reitoria ou do BID. O que tenho contra é o que pensam que estão fazendo para o bem da humanidade e que é a destruição da universidade. Então, para introduzir aqui a chegada à nossa Faculdade é que vou explicitar o tema que propus "As humanidades contra o humanismo".

A idéia de humanismo ou a expressão "humanismo" aparece tardiamente na história do pensamento, na história das idéias. Ela vai surgindo em finais do século XIX e no correr do século XX. E é usada, inicialmente, para se referir a um acontecimento histórico muito preciso, muito determinado, que é a cultura da Renascença. Para esclarecer um pouco por que é que esse termo é dirigido à Renascença, gostaria de lhes dar um exemplo, talvez o mais importante, de como o homem é pensado na Renascença.

Durante toda a Idade Média, a cultura judaico-cristã pensa o universo a partir da elaboração neoplatônica e da elaboração aristotélica que implica a idéia de que o mundo é um *cosmos*, isto é, é uma ordem; e que é um *cosmos*, uma ordem, porque é hierárquico. A hierarquia dos seres é feita pelo seu grau de perfeição, e o grau de perfeição é medido pela distância menor ou maior de um ser criado por Deus com relação à essência de Deus. Há o pólo da luz pura, que é Deus, e o da treva absoluta, que é o Nada, e entre esses dois

polos há uma hierarquia de seres pelos seus graus de realidade. Assim, por exemplo, no primeiro grau da hierarquia para os cristãos, para os árabes e para os judeus, estão os anjos (não os anjos, porque têm uma hierarquia celeste: arcanjo, anjo, querubim, serafim...), mas podemos considerá-los genericamente anjos). Depois o homem. Na verdade, não o homem, a alma do homem, depois o corpo do homem, os animais, os vegetais, os minerais e assim por diante. E há uma grande partição, que é a diferença entre a esfera celeste, que é uma substância eterna e imutável, e a esfera chamada sublunar, constituída pelos quatro elementos: água, ar, terra e fogo, que são sujeitos à corrupção e à mudança. Há, portanto, uma primeira grande hierarquia — Deus, o mundo celeste e o mundo sublunar — e, depois, a hierarquia dos seres — Deus, os anjos, a alma do homem, o corpo do homem, os animais, os vegetais e os minerais.

Ora, uma das obras mais importantes da Renascença foi escrita no final do século XV por Pico della Mirandola, chamada *Miraculum Magnum* (O grande milagre). O grande milagre é o homem. E essa obra é antecedida de um prefácio chamado "Oratio de hominis dignitate"<sup>11</sup> (Discurso sobre a dignidade do homem). O termo dignidade, no latim clássico e no latim da Renascença que pretende recuperar o latim clássico, não significa o que significa hoje para nós. Para nós, hoje, "dignidade", "digno", é uma característica individual do caráter de alguém. Do ponto de vista ético, do ponto de vista moral, digo que uma pessoa é digna, que outra é indigna e assim por diante. Não é este o sentido da palavra na sua origem latina e no seu uso renascentista. Dignidade significa um posto numa hierarquia de poderes. E a mesma coisa é a honra. É por isso que você não é honrado, você *tem* honra. Você não é digno, você *tem* ou *não* dignidade. Isto é, a honra e a dignidade são o lugar que você ocupa numa hierarquia de valores relativos ao exercício do poder.

Pico della Mirandola escreve sobre a dignidade do homem, isto é, qual é o lugar do homem na hierarquia dos poderes dos seres. E ele vai dizer o seguinte: quando Deus criou o mundo, Ele foi

11. Giovanni Pico della Mirandola. (1989). *Discurso sobre a dignidade do homem*. Lisboa, Colêções 70. (N. da org.)

criando todas as criaturas, e a última a ser criada foi o homem. E o que aconteceu? Para cada criatura que criou, deu uma imagem, um vestígio de uma qualidade que ele tinha. E quando chegou a vez do homem, já havia dado às criaturas todas as qualidades, não tinha sobrado nada para o homem. Então, o que fez Deus para recomendar o homem dele não ter uma qualidade divina própria como todas as outras criaturas? Ele deu ao homem todas. Fez com que o homem fosse aquele ser no qual a totalidade do *cosmos*, isto é, todas as propriedades, qualidades, características, predicados existentes no mundo existissem nele de tal modo que o homem é um *microcosmos* no interior do *cosmos*. O homem não é nem o ser mais elevado nem o mais inferior da criação; ele é o centro da criação. Ele é aquele ser no qual o universo inteiro se cruza e se comunica. O homem está em contato e em comunicação com todo o real. E para recompensar o homem por ter ficado sem uma qualidade específica, Deus deu ao homem uma qualidade que, esta, Ele não deu a nenhuma das outras criaturas, nem aos anjos. Deus ao homem a vontade livre. Essa figura do homem é o que explica a maneira pela qual o saber se realiza na Renascença.

De um modo geral, as pessoas pensam que o homem renascentista é uma espécie de enciclopédia ambulante. Tome o caso, por exemplo, de Leonardo da Vinci:<sup>12</sup> é inventor, pintor, escultor, poeta, é como se o homem da Renascença estivesse diante de um mundo em que os conhecimentos eram tão poucos, tão parcos, tão pequenos, que ele podia ter todos. E evidentemente esse homem desaparece quando há o progresso do saber. O saber progride, nós sabemos mais, sabemos melhor, surgem novas ciências, há especialização... toda essa "mediocridade" com a qual convivemos, isto é o progresso. Então, o que se diz é que o homem renascentista tem muitos conhecimentos, mas é porque eles eram todos muito pequenos, muito parcos, não havia o progresso do saber. E nós, cada um de nós tem que ter um pedacinho de cada conhecimento ou de um conhecimento só porque há muito saber. Isto é uma inversão. O homem da Renascença é aquele que domina a totalidade dos saberes porque é da essência do homem ser, na forma do *microcosmos*, a totalidade do real. [Ele é a realidade inteira, ele se

12. Ver também Rogers Masters (1999). *Da Vinci e Maquiavel. Um sonho renascentista*. Rio de Janeiro, Zahar.

comunica com a realidade inteira, tem acesso à realidade inteira e, por isso, tem todos os saberes.<sup>13</sup>

Isso se perdeu. Acabou. O humanismo, uma figura histórica que é da Renascença, acabou. Como foi que acabou? Por meio de uma pincelada generalista e muito breve, vou expor como o humanismo deixou de existir no plano do conhecimento e no plano da prática.

No plano do conhecimento, esse homem renascentista vai ser de alguma maneira sufocado pelo surgimento do homem protestante. E qual é a característica do homem protestante? A característica principal do homem protestante é que ele se apresenta como dotado de liberdade de consciência. Isto é, não tem um papa que vai ler a Bíblia para ele. Ele abre a Bíblia, lê, interpreta, segundo a sua liberdade de consciência. Essa figura da liberdade de consciência se transforma, no interior da filosofia, na consciência de si moderna. Essa consciência de si moderna se torna consciência de si reflexiva, com Descartes. E essa consciência de si reflexiva, que se torna o princípio do conhecimento, faz uma trajetória até Kant com o qual ela se torna o sujeito do conhecimento. O que é o sujeito do conhecimento? O sujeito do conhecimento é aquele que não está mais no interior do *cosmos*, que não está mais em comunicação com a totalidade do real. É aquele que se destacou do mundo, se destacou do seu próprio corpo e que existe como um observador consciente que se apropria da realidade por meio da produção de conceitos, idéias e representações. Ou seja, a trajetória consiste num processo pelo qual o homem do humanismo cede lugar ao homem protestante, do qual provém a idéia da consciência de si que, consciência de si reflexiva, se torna princípio do saber. Esse princípio do saber pressupõe a separação entre o homem e o mundo. O homem se torna, agora, o sujeito do conhecimento e, esse sujeito transforma o mundo num objeto do conhecimento.

O que se coloca, portanto, é a exterioridade entre o sujeito e o objeto. E o sujeito exerce o domínio sobre o objeto na medida

13. Sobre o homem e a filosofia renascentista ver: Ernest Cassirer (1951). *Indivíduo y cosmos en la filosofía del Renacimiento*. Buenos Aires, Emecé; Ernest Bloch (1972). *Filosofía de la Rennaissance*. Paris, Payot; Étienne Gilson (1986). *Humanisme et renaissance*. Paris, Vrin; Eugenio Garin (org.) (1995). *L'uomo del Rinascimento*. Bari, Laterza. O diálogo de Espinosa com o pensamento renascentista também possibilita a Chauí (1999, *op. cit.*) discutir o tema. (N. da org.)



em que este objeto é inteligível somente graças às representações do sujeito e graças à intervenção *técnica* do sujeito sobre ele. Isto significa que o sujeito pode *desmembrar* este objeto, dividindo-o. E, dividindo este objeto, divide campos de saber, campos de conhecimento, ciências, áreas. Ou seja, o que temos como uma pluralidade de saberes ou de ciências ou de conhecimentos não é fruto do progresso da humanidade, é fruto da passagem da figura do homem como parte imanente da natureza, do mundo, ao homem como sujeito que produz, pelas representações, o objeto do conhecimento, domina este objeto, divide-o e reparte-o em quantas partes e fragmentos ele considerar válido proceder. Somos, portanto, herdeiros do sujeito do conhecimento e não do homem do humanismo.

Ora, do ponto de vista da prática o que acontece? Do ponto de vista da prática, esse processo que expliquei anteriormente, como processo do protestantismo, é o processo do capitalismo. Esse processo faz surgir, sob a forma ideológica, no interior da luta de classes, a imagem unificada do homem como indivíduo. E é esse indivíduo que, enquanto tal, é considerado o homem pelo liberalismo.<sup>14</sup> E o que Marx vai dizer? Marx vai dizer que o indivíduo é uma fixação liberal e que o humanismo não é possível sob o capitalismo. Por quê? Para que o humanismo fosse possível seria preciso que o sujeito da história, o agente da história fosse o homem. Mas, no capitalismo, o sujeito da história, o agente da história é o capital, que tem como predicados a burguesia e o proletariado. No capitalismo não há o homem. O homem só pode surgir quando o capital não for o sujeito da história; enquanto os homens, divididos em classes, não forem suportes da ação do capital, mas forem sujeitos da sua própria ação.

É exatamente no instante em que se torna impossível falar no homem que a ideologia humanista aparece, e as humanidades, não podendo ser humanistas, se tornam, num primeiro instante, objetivistas. Isto é, qual é o modelo que todas as ciências humanas

14. Sobre a construção do pensamento liberal ver: C. B. Macpherson (1979). *A teoria política do individualismo possessivo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra; Claude Lefort (1986). *Essais sur le politique*. Paris, Editions du Seuil; Gabriel Cohn et al. (1995). *Razão e história*. São Paulo, Editora da Unesp; Domenico Losurdo (1998). *Hegel, Marx e a tradição liberal*. São Paulo, Editora da Unesp. (N. da org.)

colheram no momento de sua formação? As ciências da natureza. (O que é o fato social de Durkheim?). E vai ser preciso um percurso complicado no interior dessas ciências, como um percurso do Weber, como um percurso do Husserl, para mostrar que essas ciências possuem seu próprio fundamento, seu próprio sentido, que não são ciências da natureza, que são ciências do homem. Mas o homem não existe. E, portanto, as humanidades lidam não com o homem, lidam com as variações histórico-sociais dos homens divididos em classes, em classes sociais.<sup>15</sup> Aí, as Ciências Humanas e a Filosofia, que de humanistas se tornaram subjetivistas, de subjetivistas se tornaram objetivistas, e de objetivistas tentaram uma solução de linha marxista e fenomenológica, hoje em dia resolveram se tornar humanitárias, já que não podem ser humanistas. E é o que está aqui no documento da Faculdade. Ou seja, que reforma podemos fazer para o bem dos alunos? Que reforma podemos fazer para o bem dos professores? Que reforma podemos fazer para o bem da USP? Que reforma podemos fazer para o bem de São Paulo? Que reforma podemos fazer para o bem do Brasil? Isso é puramente humanitário. Não tem nada a ver nem com humanismo nem com as humanidades. Isso significa, portanto, que qualquer tentativa de realizar esse projeto está fadada ao fracasso.

No final das considerações preliminares dos documentos da Faculdade é dito o seguinte: "Na essência, porém, quer se trate de Engenharia, Direito, Ciências da Terra ou Letras, espera-se que o bacharel tenha adquirido tanto a visão crítica quanto o conhecimento factual e técnico. Que tenha aliado, em um sentido mais amplo dos termos, as artes e os ofícios. Implícita ou explicitamente o que se almeja é restabelecer uma certa unicidade do conhecimento, próximo ao ideal atribuído ao homem renascentista". Após isso, então, passam a tratar de curso sequencial, campos de saber, generalista, interdisciplinar, multidisciplinar, cursos básicos de introdução de todas as coisas possíveis para que, depois, os alunos façam uma opção consciente. Ou seja, toda a aparente profundidade da reforma se vincula a tentativa insensata de fazer o seguinte: os três textos — o do BID, o da reitoria e o da Faculdade — afirmam

15. Marilena Chaui também discute essas questões em: Marilena Chaui (1997). *Construir a filosofia*. 8ª ed. São Paulo, Ática. Ver também Michel Foucault (1987). *As palavras e as coisas*. 1ª ed. São Paulo, Martins Fontes. (N. da org.)

que a especialização, que foi necessária para o progresso da ciência, esgotou-se. E como esgotou-se esse processo de especialização, já sabemos tudo que havia para saber, então, agora, cabe recuperar aquele lugar que é a dignidade das humanidades. (Quando eu era pequena, nos anos 40, tinha uma piada que era assim: "Radio Cochabamba, pequetita pero servidora, habla para la America Latina". Assim são as humanidades hoje — "Pequetitas pero cumplidoras e vao a hablar para todo el saber". De que jeito? Voltando ao humanismo.) Ou seja, o que se propõe é fazer o círculo ficar quadrado e o quadrado virar um círculo. O que se propõe é não analisar a situação contemporânea das humanidades, os impasses e problemas reais que elas têm, não fazer uma análise material dessa sociedade, mas tomar a economia como destino e o jogo do mercado como fatalidade e querer combinar, na ausência dessas duas análises, as duas pontas do problema — o mercado e o humanismo — e reformar a Universidade dessa maneira. Creio que cabe às humanidades dizer que são contra.

Muito obrigada.

## A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DO HOMEM

*Miguel Arroyo*

O tema desse seminário, que surgiu de uma pergunta em uma reunião de departamento — "Pode a universidade auxiliar na formação do cidadão? —, me fez pensar no quanto é interessante ver que no Departamento de Educação (tenho participado de muitas reuniões de departamentos de Educação), não colocamos apenas questões de horários, de cargas horárias, distribuição de turmas, essas coisas tão chatas, mas colocamos questões substantivas. Colocamos em cima da mesa a função da própria universidade, a nossa função como educadores. Afinal, qual é o nosso ofício? Qual é a nossa função? Tenho participado de muita reunião de professores em escolas onde também são colocadas essas questões — mas, afinal, qual é a nossa função, qual é o nosso papel, qual é o nosso papel social? Tenho notado que cada vez mais nos colocamos essas perguntas.

Durante muito tempo, a visão tecnicista da educação nos colocava questões muito específicas: métodos de ensino, carga horária, distribuição de turmas. Ultimamente, tanto os professores da universidade como as professoras de educação infantil, professores de educação de primeira à quarta, e de quinta à oitava, do segundo e terceiro graus, estamos nos colocando esta questão que me parece vai ao cerne de nossa condição de professores: é possível formar o ser humano, e como contamos com a universidade? A universidade, a escola, a secretaria de Educação dá conta de formar o ser humano? A cada

## UNIVERSIDADE REFLEXIVA E CIDADANIA CRÍTICA

Eduardo Rinesi

A pergunta sobre as possibilidades de a universidade auxiliar na formação de cidadãos constitui um estimulante convite a voltarmos nosso olhar e nosso pensamento para esse âmbito privilegiado da nossa atividade intelectual e da nossa vida acadêmica e profissional que é a universidade, a pensarmos, enfim, a falarmos, a discutirmos, sobre a universidade: o estado atual das nossas universidades, os tipos de atividades que elas desenvolvem e que desenvolvemos nelas, as possibilidades que têm de estimular determinadas formas de cidadania ou, para dizê-lo de outro modo (de forma mais geral e intencionalmente mais vaga), de estimular certas modalidades do engajamento social ou político das pessoas cujas vidas se vinculam a elas de um modo ou outro. Porém, é preciso nos lembrarmos agora mesmo, quase antes de termos começado, para introduzir uma correção fundamental no que acabo de dizer. Na realidade, não podemos, não é possível para nós, universitários, pensarmos *sobre* a universidade. Amiúde usamos essa expressão — pensar *sobre*, falar *sobre*, discutir *sobre* — sem perceber o conjunto de pressupostos que ela acarreta, pressupostos herdeiros, em última instância, da velha vocação pan-óptica do positivismo científico do século XIX, que imaginou um sujeito situado precisamente *sobre*, por cima, do conjunto disperso dos objetos do mundo, e *sobre* os quais podia ter, por isso mesmo, o olhar “objetivo”, limpo, desinteressado e puro de um observador externo, neutro, e sobretudo —

insisto — superior. Podia-se pensar *sobre* o mundo porque este fora posto *sob* o nosso domínio. Mas se os pressupostos *políticos* desta inquietadora figura da hierarquia e da subordinação são evidentes demais para ser novamente salientados, os pressupostos *epistemológicos* da vocação objetivadora que sustenta o uso dessa figura não são menos graves. Quando dizemos que vamos falar, discutir ou pensar *sobre* tal ou qual coisa, supomos que essa coisa tem com respeito a nós uma exterioridade radical, que o “objeto” do nosso estudo está perfeita e nitidamente cindido em — e confrontado a — nós, sujeitos.

Essa separação entre o sujeito do conhecimento e o objeto que é estudado e conhecido faz parte do quadro do grande projeto de conhecimento que fundou no século XVII, sobre a base da filosofia de Descartes e da física de Galileu, as ciências que são qualificadas, às vezes de “duras” — isto é, as ciências exatas e naturais —, e constituiu até hoje um dos traços característicos da autocompreensão (por sinal, enganada: é pura ilusão pensar que não falamos de nós mesmos quando medimos os anos-luz que separam a nossa galáxia da sua vizinha) destas ciências, associadas a uma idéia instrumental do conhecimento e a um interesse *técnico* (para usarmos a terminologia proposta por Jürgen Habermas) pela manipulação e apropriação do mundo. Em contrapartida, no amplo território das ciências humanas ou sociais, que organizam os seus saberes *hermenêuticos* ao redor de um interesse *prático* pela vida dos homens e das sociedades, o sujeito e o objeto de conhecimento, longe de estarem, ou de pretenderem estar, nitidamente separados, se confundem ou pelo menos se contaminam e se mesclam. Com efeito, como Renato Janine Ribeiro assinalou (1997), é improvável que aquilo que um pesquisador social vier a descobrir sobre o seu objeto de estudo (seja este uma cultura distante como as que estudam os antropólogos ou o sistema político da sua própria sociedade) não o faça descobrir também algo sobre si mesmo e não afete de algum modo, por isso, o seu próprio esquema de pensamento. Mas quando, como acontece hoje aqui, esse objeto de estudo (ou, mais moderadamente, de consideração, de discussão) não é o modo de vida de um povo estrangeiro cujo conhecimento poderia iluminar, como de rebote, a nossa compreensão da nossa própria sociedade, nem o sistema político do país em que vivemos, cujo estudo pode repercutir numa alteração dos esquemas conceituais com os quais pensamos a nossa vida

é um comum, mas a *própria instituição universitária* na qual — e providos dos instrumentos que ela mesma nos oferece — exercitamos as nossas práticas de pensamento e de pesquisa, a pretensão de separar o sujeito de pesquisa ou de conhecimento (nós) e o objeto sobre o qual essas operações se realizariam (a universidade), a pretensão de falarmos, pensarmos ou discutirmos *sobre* esse objeto que é também sujeito, e que nos in-forma e — como se acostuma dizer — nos constitui, revela-se perfeitamente vã. Principalmente quando levamos em conta algo que diz Jacques Derrida: a universidade não é o conjunto de muros e de dispositivos que rodeiam e protegem o nosso trabalho teórico, mas “a estrutura mesma da nossa interpretação”. Este é o ponto sobre o qual desejo chamar a atenção: a universidade não é apenas o espaço, o ambiente ou o “contexto” onde desenvolvemos o nosso trabalho e onde transcorre boa parte das nossas vidas; é, na verdade, a *condição transcendental*, no sentido kantiano, do nosso pensamento: o que o torna possível, o que o organiza, o que lhe dá forma. Não pensamos apenas “na” universidade; pensamos “universitariamente”. Pensamos “com” a universidade ou, até mesmo, é a universidade — se me permitem esta fórmula levemente anacrônica — que pensa por nosso intermédio.]

E quando o problema sobre o qual a universidade pensa por nosso intermédio é, dizia, a *própria universidade*, quando a universalidade se põe — da mesma forma que hoje acontece — como objeto da sua própria consideração e da sua própria análise, então assistimos a um episódio fundamental (que, na verdade, não deveria ser episódico, mas permanente) da sua existência. A essa atividade retrospectiva da universidade podemos chamar, seguindo uma longa tradição, de *re-flexão*. Esta palavra merece uma breve consideração. Encontramo-la, entre muitíssimos outros lugares, na primeira página do belo livro de Habermas que já mencionei, intitulado *Conhecimento e interesse*, e que foi escrito, segundo lemos numa sua nota, militante, inclusive surpreendentemente combativa sentença campada nessa primeira página, “contra o Positivismo”. Porque o Positivismo — acrescenta imediatamente Habermas — “é a negação da reflexão”. É, para voltarmos ao que dizíamos no começo, o tipo de pensamento que acredita ser possível pensar *sobre*, examinar o seu objeto de fora e de cima. E esse tipo de pensamento é “a negação da reflexão”, porque não acredita que exista nenhum lugar anterior a si mesmo para onde deva se dirigir em busca de

uma crítica das suas próprias condições de possibilidade. O Positivismo naturaliza o conhecimento e supõe que este não coloca nenhum problema digno de atenção, uma vez que é apenas a simples relação externa que se estabelece entre um sujeito que quer conhecer e um objeto sobre o qual esse sujeito dirige o seu olhar. Na longa tradição que nasce com Kant e vai atando os nomes de Hegel, Marx, Freud e Piaget (só para mencionar alguns dos autores que Habermas considera especialmente), o conhecimento, ao contrário, *coloca, sim, problemas*. E os coloca porque *não é uma relação externa entre um sujeito e um objeto, porque tem, sim, um conjunto de condições transcendentais que o fazem possível e para as quais o pensamento deve se voltar permanentemente, como se olhasse por cima do seu ombro* como se testasse a sua própria mordida (para usarmos outra metáfora de Hegel) no mesmo momento em que crava o dente no bocado do mundo. A esse movimento introspectivo é que estamos chamando de *re-flexão*, e que poderíamos chamar também simplesmente de *crítica*, que é o mais perfeito sinónimo que encontro para ela. Um conhecimento reflexivo, *então*, ou um conhecimento crítico, é um conhecimento que, *ao mesmo tempo* em que se lança ao mundo dos objetos que quer conhecer, volta-se também, se flexiona, re-flexiona, sobre o seu próprio ponto de partida, para indagar as condições sob as quais ele próprio conhece.

E não é à toa que tenha sido precisamente Kant quem dirigiu contra o objetivismo filosófico a contundente crítica implícita na sua postulação da existência de um conjunto de "categorias a-priori do conhecimento" que configuram e informam o mundo dos fenômenos cognoscíveis, quem de modo sistemático e já canônico ocupou-se também de pensar, num famoso texto de 1798 intitulado *O conflito das faculdades*, as condições para que a universidade — âmbito privilegiado do pensamento, do ensino e da pesquisa nas nossas sociedades modernas — fosse um sujeito re-flexivo das suas próprias práticas. Não é o caso de nos estendermos aqui sobre os motivos e circunstâncias do texto de Kant. Lembremo-nos apenas do seu argumento central, segundo o qual a universidade devia conter no seu seio uma instância crítica que pudesse interrogar, *sem regras*, as condições de possibilidade das regras e princípios dos discursos que ensinava e que fazia circular, e que esse centro crítico da universidade, por ela reconhecido, embora distinto das suas fa-

culdades tradicionais (já que seria um disparate, por exemplo, que na Faculdade de Direito se ensinasse a duvidar da justiça da lei), devia ser a Faculdade de Filosofia. Esta última parte do argumento de Kant pode nos parecer incômoda e até irritante, mas acho que podemos conservar o centro da sua posição entendendo a "filosofia" não como o tipo de saber que se produz numa faculdade particular, numa instituição específica, não, enfim, como um campo do conhecimento definido segundo critérios administrativos ou burocráticos, mas como esse tipo de movimento interrogativo sobre as condições do nosso saber que todos estamos em condições de praticar e que a nossa atividade universitária reclama que pratiquemos. Essa interrogação sobre a universidade que estamos fazendo no quadro deste Seminário<sup>1</sup> é exatamente — na medida em que somos capazes de fazer dela a interrogação "sem regras" de que falava Kant, e não um trâmite a mais das rotinas acadêmicas — o que o filósofo de Königsberg teria definido como uma interrogação filosófica, re-flexiva, crítica. *A hipótese que desejaria sugerir é a de que é a frequente ausência desta dimensão interrogativa, filosófica, reflexiva, crítica, de nossas práticas universitárias o que está na base, não da incapacidade da universidade para auxiliar na formação de cidadãos, mas da sua alta capacidade para auxiliar na formação de um tipo de cidadão que não é necessariamente aquele que gostaríamos que contribuísse para formar: uns cidadãos dóceis, acríticos e funcionais, incapazes não só de impugnar, mas até mesmo de pensar a dinâmica de um sistema social cujas leis nos acostumamos a não questionar.*

Porque isto é o que agora eu gostaria de assinalar: se entendermos a idéia de cidadania no sentido mais geral de certa preparação dos sujeitos para a vida social, política e, inclusive, econômica, eu diria que não só a universidade *pode, sim*, auxiliar na formação de cidadãos, mas que *nunca deixou de fazê-lo*. E não porque a universidade, como uma engrenagem que preencheria à perfeição a tarefa que a grande maquinaria social requereria dela, "produza", como em série, como a moedora de carne de *The wall* ou como o "aparelho ideológico" das versões mais esquemáticas da sociologia da repro-

1. Lembramos que esta comunicação foi, inicialmente, apresentada na mesa-redonda definindo conceitos: educação, ética e cidadania na sociedade atual", desenvolvida no quadro do seminário "Educação e cidadania. Pode a universidade auxiliar na formação de cidadãos?".

dução, os sujeitos de que o sistema social "precisa", mas simplesmente porque a universidade replica (e replica porque comparte) as formas de funcionar, de se organizar, de pensar e de se pensar da sociedade da qual forma parte. Faz dez ou quinze anos, sob a notória influência da obra de Michel Foucault, se converteu em um exercício freqüente o de detectar, no modo de funcionamento da instituição universitária e inclusive na linguagem que circula dentro dela ou que serve para designar as práticas que a habitam, as marcas dos dispositivos disciplinares que o historiador francês encontrava no centro do funcionamento das sociedades modernas, e que registram com especial vigor — como Foucault mostrara no que talvez seja o seu livro mais famoso — a vida de uma instituição que era a culminação e a metáfora dessas sociedades disciplinares: a cadeia. Não me proponho retomar aqui este tipo de análise, que nos levaram a considerarmos — com resultados previsíveis — expressões tais como "disciplina científica", "normas acadêmicas" ou "controles de leitura", para só mencionar algumas poucas. Talvez seja mais produtivo chamar a atenção sobre outra questão, seguindo nisso as indicações desse grande leitor e camarada de Foucault que foi Gilles Deleuze. Porque do mesmo modo que se podia destacar a complementaridade entre as estruturas científicas ou universitárias da era das disciplinas e o modo geral de funcionamento dessas sociedades "disciplinares", podemos agora indicar a perfeita correspondência entre os modos como começam a funcionar as *nossas* universidades e as características gerais do que Deleuze, assinalando os limites históricos da análise de Foucault, chamou de "sociedades de controle". Isto é: sociedades em que o poder não se exercita já — diz Deleuze — sobre posições fixas na estrutura social (cujo exemplo ou metáforas eram a célula do prisioneiro, o leito do doente, a carteira do estudante, a barraca do soldado), mas sobre sujeitos em movimento (o movimento: eis talvez, se fosse necessário assinalar só um, o grande tema de Deleuze); sociedades nas quais o velho princípio do salário fixo vai dando lugar ao do salário de mérito, nas quais a educação tradicional vai perdendo posições para a educação à distância, nas quais a instituição do médico de cabeceira tende a desaparecer em benefício da integral especialização da tarefa de cuidar do nosso corpo, nas quais a idéia de *fluxo* vai substituindo a idéia de *stock*. Daí que, se Foucault podia pensar a cadeia como a instituição que levava ao extremo a lógica da vigilân-

cia hierárquica e a sanção normalizadora característica das sociedades disciplinares, essa instituição já não serve a nós como uma boa metáfora do funcionamento de nossas sociedades pós-disciplinares ou — como muitos propõem — pós-modernas. No seu lugar talvez poderíamos pensar numa outra grande instituição-metáfora: o banco. Com efeito: se até há pouco tempo podíamos supor que a cifra para a compreensão da vida social estava nas planilhas dos carcereiros (ou no relógio que assinalava e ainda assinala, nos cartões dos operários, os horários de entrada e da saída da fábrica), hoje poderíamos procurar essa chave de inteligibilidade do mundo social na anotação do saldo da nossa conta corrente que aparece por um instante (e que amanhã terá mudado) na tela do computador do banco. Da mesma maneira, se, seguindo a lição de Foucault, podíamos achar na cadeia uma metáfora que nos servisse para pensar o modo de funcionamento das universidades (o que está bem longe de querer dizer que pudéssemos, como às vezes ocorreu abusivamente, *identificar* duas instituições tão notoriamente diferentes nos seus fins e nas suas características), vale a pena nos permitarmos, agora, se as nossas universidades não começam a se deslocar desse velho modelo disciplinar da cadeia para o novo modelo pós-disciplinar do banco. Basta para isso prestar atenção à linguagem que começamos a usar — que usamos já, na verdade, abundantemente — nas nossas universidades: *créditos, pontos, integridades* do conhecimento, *utilidade* do que se ensina ou do que se estuda. Não é raro que alguns bancos tenham se lançado a fundar universidades: faz tempo que nas universidades fala-se como nos bancos.

Contudo, este panorama que estamos traçando se mostra tão esquemático quanto desolador. Do modelo "carcerário" da universidade das disciplinas ao modelo "bancário" da universidade das "sociedades de controle" pós-disciplinares, a universidade não faria outra coisa se o que acabamos de dizer fosse a verdade e *não a verdade*, senão contribuir para aplacar, restringir e limitar tudo o que o conhecimento tem de emancipador e de libertador. É verdade que isto é algo que a universidade efetivamente faz, e que faz crescerem — por meio de dois mecanismos privilegiados, cada um deles acompanhado da sua correspondente ideologia justificativa e legitimadora. Por um lado, o que chamarei do espírito "utilitarista", que se exprime na conhecida ideologia segundo a qual

nação de cidadãos, mas, na verdade, nunca deixou de fazê-lo. A universidade *forma cidadãos*, com efeito, e forma, em princípio, aqueles de que a sociedade à qual pertence precisa. Contudo, é possível falar em cidadania num sentido mais lato e mais restrito, aludindo com essa palavra à relação dos sujeitos com a *civitas*, com a cidade, às formas que assume o engajamento dos indivíduos com o espaço coletivo, com o âmbito do político. Este é o âmbito no qual, de modo privilegiado, desde os começos dos tempos modernos (isto é: desde que, com a morte de Deus e a secularização do mundo, os homens se fizeram, pelo menos até certo ponto, donos do seu destino), se definem, por meio da deliberação e do confronto, as normas que regem a vida em comum das pessoas, a *ética* da convivência entre os homens. Ora: é lugar-comum assinalar que estes tempos em que vivemos são tempos de política fraca, de ideologias frágeis e de engajamentos políticos extremamente precários. O público, o coletivo, é vivido hoje pelos sujeitos mais como um peso e uma carga do que como um lugar de realização. Os indivíduos tendem a voltar para o espaço da sua privacidade e a se envolver o menos possível com os negócios coletivos. Isto pode ser considerado como algo inscrito na própria natureza dos tempos modernos, já tendo sido prognosticado por alguns dos grandes teóricos da política dos últimos três ou quatro séculos, desde Thomas Hobbes até Benjamin Constant, ou pode ser considerado o resultado do triunfo — atual, mas não inscrito em necessidade histórica nenhuma — da vertente liberal e individualista dessa modernidade sobre a sua tração democrática e comunitarista. Pode ser considerado o resultado da morte das ideologias ou o produto do triunfo de *uma* dessas ideologias sobre as outras. Mas se alguma coisa é certa é que esse enfraquecimento da política não carece de consequências. Sobre tudo por uma razão, que desejaria simplesmente comentar: esta época em que vivemos é — como também já é trivial assinalar — de grandes mudanças nas estruturas tecnológicas, econômicas, profissionais e científicas das nossas sociedades, que necessariamente acarretam e reclamam grandes relocalizações dos sistemas de normas e princípios, dos sistemas *éticos*, que as governam. Assim, por um lado, a existência de tecnologias em condições de substituir o homem em muitas etapas dos processos produtivos, ou o acrescido significativo da expectativa de vida das pessoas com respeito à que tinham há uma ou duas gerações são fenômenos que necessa-

a universidade deve acompanhar as grandes tendências das sociedades: servir, e não criticar, ajudar, e não entorpecer; produzir, e não estimular a reflexão. Por outro lado, o que chamarei de vício “academicista”, que consiste em privilegiar as dimensões adjetivas, convencionais, burocráticas, dos saberes e das escritas, até fazer do preenchimento do conjunto de regras que define o “academicamente pertinente” o único critério de valor das produções teóricas. Duas formas, enfim, complementares e convergentes, de disciplinamento e de controle. Num caso o que disciplina e controla é o mercado; no outro, a burocracia da própria instituição universitária. Porém, diz-se, este caráter “disciplinar” ou “censor” da universidade — que lhe é, com efeito, constitutivo, e que vem a se exprimir, então, ora na vocação utilitarista de canalizar produtivamente todos os seus saberes, ora na preocupação academicista de respeito às sagradas regras do jogo institucional — não é o único traço que a distingue, e talvez não seja também o mais importante: junto com ele devemos ouvir também os ecos — e talvez também, se aguçarmos o ouvido, os sons presentes — das vozes da revolta, da paixão pela liberdade e do espírito crítico que parecem ter sempre encontrado na universidade um campo especialmente fértil para se desenvolverem. Quero dizer: que, contra qualquer esquematização, os discursos que circulam na universidade não podem ser pensados como simples engrenagens dos mecanismos de hierarquização e disciplina que ela sem dúvida estimula, uma vez que o caráter radical das interrogações que ela propõe fazem-na também uma sede natural e frequente de *outras* vozes, críticas e impugadoras, rebeldes frente às garras das instituições e aos impulsos ordenadores dos seus administradores. A universidade é uma filha da era das disciplinas, certo, mas uma filha rebelde, reflexiva e às vezes crítica. Talvez o mais adequado seria pensarmos que o destino desta velha instituição ocidental tem estado sempre, desde o começo, associado a esta dupla condição: ser, por um lado, um enorme aparelho disciplinado e normalizador e ser, paralelamente, um permanente estímulo para as vocações libertárias e emancipadoras.

Isso nos conduz a dois dos problemas que nos propõe o título desta mesa: o problema da ética e o problema da cidadania. Já dissemos que, se a idéia de cidadania é entendida num sentido muito amplo — isto é, como cidadania social, econômica, inclusive meramente profissional —, a universidade não só pode auxiliar na for-

riamente reclamam uma realocação dos critérios sobre o justo e o injusto com relação às formas da distribuição da renda ou da solidariedade entre as gerações, sobre a valorização do trabalho e tal-vez, inclusive, sobre as próprias instituições do salário e da aposentadoria. Por outro lado, os desenvolvimentos da engenharia genética e das técnicas da manipulação da vida nos exigem também um conjunto de realocações teóricas e éticas. Porque a questão é: todas estas que estamos mencionando são discussões acerca das formas do uso do nosso conhecimento e também sobre a forma mesma que deverá assumir, ou que deveria assumir, a nossa vida em comum. São discussões — portanto — de forte conteúdo ético ou ainda — se se desejasse colocá-lo de um modo ainda mais forte — “civilizatório”. É neste quadro que o deterioramento da política, a perda do interesse pela discussão de projetos políticos confrontados e pela participação nos debates encaminhados para definir as coordenadas da nossa vida em comum, a desapareição das cidadanias fortes, revela-se significativa, e — permito-me sugerir — assustadora. Porque o espaço que, na sua saída do centro da cena, a política deixa vazio, é rápida e vorazmente ocupado por *outras* forças, distintas e exteriores a ela, que são as forças da economia e do mercado. São *essas* forças enormes e poderosíssimas as que, na ausência de cidadanias fortes, de engajamentos políticos intensos, de lutas ideológicas importantes, de espaços públicos ativos, estão tomando diante de nossos olhos as decisões (dissemos éticas civilizatórias) sobre as normas que devem governar a nossa vida coletiva. São essas forças que estão redefinindo nossas pautas de conduta, nossas idéias sobre o bom e o mau, sobre o justo e o injusto, sobre o desejável e o indesejável.

E se, em relação com o tema deste seminário, esse problema nos concerne de perto, é porque são essas forças, também, as que estão governando cada vez mais a vida das nossas universidades — o que talvez seja ainda pior — a *própria percepção que as universidades têm de sua tarefa e de sua função*. Marilena Chaui (1999) chama atenção sobre a alarmante circunstância de que se tenda, cada vez mais, a identificar, nos discursos referidos à Universidade, a *idéia* das necessidades. “da sociedade” com a das necessidades das *empresas*, o que tem levado até mesmo a que, no Brasil, se adaptem “os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas da

empresas locais”. É preciso que a universidade, é preciso que nós, universitários, pensemos sobre isto. Reflitamos (volto ao problema colocado no começo) sobre as nossas próprias práticas universitárias, porque o que está em jogo é a própria condição dessas práticas universitárias enquanto tais, quero dizer, enquanto universitárias. Uma universidade i-reflexiva, uma universidade incapaz de se pensar a si própria, de pensar por que e para que faz o que faz, e o que faz, dificilmente mereceria continuar levando o nome de universidade, e se pareceria mais a esses milhares de institutos privados, empresas com fins lucrativos pomposamente chamadas de “universidades”, cujas propagandas lemos nos jornais, e que promovem os cursos por elas oferecidos com o argumento da “saída para o mercado de trabalho” e da “utilidade” das profissões para as quais preparam. A universidade *pública* deve ter em relação ao conhecimento (como sempre tem tido) uma atitude diferente dessa. E é *essa* atitude, exatamente, o que a define *como* universidade pública, quero dizer, não como universidade *estatal* (o que é uma determinação econômico-jurídica), mas como universidade *pública*, o que é uma determinação *política*. Como universidades públicas, então, as nossas universidades, contra o torpe e, em última instância, cumplice catecismo utilitarista que cada vez mais se ouve recitar entre nós, têm uma tarefa para observar: *não* de formar os cidadãos que a sociedade (que as empresas e os grupos econômicos desta sociedade) precisa, mas, pelo contrário, de formar os cidadãos que esta sociedade *não* precisa. Os que sejam capazes de impugná-la, os que estejam em condições de pensá-la criticamente, os que possam, em vez de aceitar docilmente as chamadas de “forças da história” (eu-fetismo com o qual se acostumam a ser designados, e ao mesmo tempo dissimulados, os projetos políticos e econômicos dos grupos dominantes, que dessa maneira naturalizam e legitimam a sua dominação), pô-las a *elas* no banco dos réus e tentar imaginar, contra *as* suas dimensões mais irritantes e mais desumanas, outros destinos possíveis para as nossas sociedades.

## Bibliografia

- CHAUÍ, Marilena (1999). “A universidade operacional”. *Suplemento Mais de Folha de S. Paulo*, p. 3, maio.



- CONSTANT, Benjamin (1985). "A liberdade dos antigos comparada à dos modernos". Trad. Loura Silveira. *Filosofia Política*, Unicamp/UFRGS, n° 2.
- DELEUZE, Gilles (1988). *Foucault*. São Paulo, Brasiliense.
- DERRIDA, Jacques (1999). *O olho da universalidade*. Trad. Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. Introdução de Michel Peterson. São Paulo, Estação Liberdade.
- FOUCAULT, Michel (1985). *Vigiar e punir*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes.
- HABERMAS, Jürgen (1972). *Knowledge and human interests*. Londres, Heinemann.
- HOBBS, Thomas (1974). *Leviatã*. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo, Abril Cultural.
- KANT, Immanuel (1993). *O conflito das faculdades*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Edições 70.
- RIBEIRO, Renato Janine (1997). "As humanas e sua aplicação prática: proposta para uma nova leitura da política científica e do desenvolvimento". In: *Cadernos de Gestão Tecnológica*. São Paulo, NPGCT/USP

## **CIDADANIA E ADOLESCENTES: uma investigação sobre as representações de lei em estudantes de escolas públicas e particulares**

*Maria Suzana de Stefano Menin*

Em *Dicionário de filosofia* (Durozoi e Roussel), pode-se ler que

"cidadão é aquele que usufrui os direitos e cumpre os deveres definidos pelas leis e costumes da cidade: a cidadania é, antes de mais nada, o resultado de uma integração social, de modo que 'civilizar' significa, em primeiro lugar, tomar 'cidadão'" (1993:79).

A primeira decorrência de uma definição desse tipo pode ser a de preocupação educacional-informativa: se cidadão é aquele que usufrui de direitos e cumpre deveres definidos pelas leis e costumes, não é necessário, então, que os conheça?

Mas essa questão pode se complicar indo para o campo da ética: além de conhecer os direitos e deveres estabelecidos, não cabe ao cidadão refletir sobre quais direitos e deveres acharia justos para si e para a sua comunidade? Ou seja, a que direitos e deveres gostamos de nos submeter, como cidadãos?

Poderíamos levar a questão à psicologia e perguntar: o que precisamos as pessoas sobre seus direitos e deveres? Quando começamos a se debruçar sobre isso? Ou ainda: como as pessoas se relacionam com os direitos e deveres a que se defrontam no longo processo de sua socialização?