

**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA - VIII**

**A DESCONSTRUÇÃO DA TELEOLOGIA CRÍTICO
EMANCIPATÓRIA DO ENSINO SUPERIOR**

PATRÍCIA SHEYLA BAGOT DE ALMEIDA

ANÁPOLIS
2013

PATRÍCIA SHEYLA BAGOT DE ALMEIDA

**A DESCONSTRUÇÃO DA TELEOLOGIA CRÍTICO
EMANCIPATÓRIA DO ENSINO SUPERIOR**

Artigo apresentado à Coordenação da Faculdade Católica de Anápolis para obtenção do título de Especialista em Docência Universitária sob orientação do professor Mestre Leonardo Rodrigues de Souza.

Anápolis
2013

PATRÍCIA SHEYLA BAGOT DE ALMEIDA

**A DESCONSTRUÇÃO DA TELEOLOGIA CRÍTICO EMANCIPATÓRIA DO
ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Especialização em Docência Universitária da Faculdade Católica de Anápolis como requisito para obtenção do título de Especialista.

Anápolis-GO, 16 de Abril de 2013.

APROVADO EM: _____/_____/_____ NOTA _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Aracelly Rodrigues Loures Rangel

Professora Ms. Márcia Sumire Kurogi

Professor Ms. Leonardo Rodrigues de Souza

A DESCONSTRUÇÃO DA TELEOLOGIA CRÍTICO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO SUPERIOR

Patrícia Sheyla Bagot de Almeida¹
Prof. Leonardo Rodrigues²

RESUMO: Este artigo trata da compreensão do desenvolvimento do conceito de Ensino Superior a partir de suas antinomias históricas. O objetivo é abordar a necessidade de desconstrução do sentido da educação como unicamente libertária e emancipatória dentro de uma nova configuração de educação contemporânea, a saber, aquela vinculada aos processos de produção, normatização, controle e conformação. Abordar a educação pelos modelos passados se mostra insuficiente para a compreensão do modelo atual de educação. A demora de compreensão da educação como ela se mostra fenomenicamente ao próprio do seu tempo, retarda sua qualificação e seu próprio esclarecimento. Desta forma, trata-se de uma pesquisa centrada em uma abordagem pura, partindo do método hipotético-dedutivo das análises com inferência dedutiva realizada no ato descritivo de modelo hermenêutico. A fundamentação teórica sobre a formação e desconstrução da educação foi tecida nas trilhas de teóricos como Franco Cambi (1999), Michel Foucault (1999), Martin Heidegger (2012), Reinhold Ullmann (2000), Pierre Bourdieu (2004), Theodor Adorno (2001), entre outros, cujas obras encontradas e entrelaçadas abriram o acesso para uma pesquisa frutífera e pertinente. Assim, tentou-se efetivar *A desconstrução da teleologia crítico emancipatória do ensino superior* caracterizando o engano de uma educação libertária na contemporaneidade, demonstrando que parte dos problemas da educação refere-se à má compreensão da história constituinte dos sistemas educativos e do acalanto de uma quimera iluminista derruída pelos eventos do século XX.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Desconstrução. História.

RÉSUMÉ: Ce article traite sur la compréhension du développement du concept de l'enseignement supérieur de ses antinomies historiques article. L'objectif est de répondre à la nécessité de déconstruire le sens de l'éducation émancipatrice et libertaire uniquement au sein d'une nouvelle éducation contemporaine de réglage, à savoir celle liée aux processus de production, de normalisation, de contrôle et de conformation. Approche de l'éducation par les anciens modèles est insuffisante pour comprendre le modèle actuel de l'éducation. Le retard de la compréhension de l'éducation comme elle montre phénoménale de posséder votre temps, ralentit votre qualification et votre propre éveil. Ainsi, il s'agit d'une recherche axée sur une approche pure, basée sur la méthode hypothético-déductive de l'analyse avec inférence déductive effectuée sur le modèle herméneutique descriptive. Le fondement théorique de la formation et de la déconstruction de l'éducation a été tissé en pistes théoriciens comme Franco Cambi (1999), Michel Foucault (1999), Martin Heidegger (2012), Reinhold Ullmann (2000), Pierre Bourdieu (2004), Theodor Adorno (2001), parmi d'autres, dont les œuvres trouvé entrelacés et ouvert l'accès à la recherche pertinente et fructueuse. Donc, nous avons essayé de réaliser la déconstruction de la téléologie émancipatrice critique dans l'enseignement supérieur, avec la déception d'une éducation libertaire contemporain, ce qui démontre qu'une partie des problèmes de l'éducation se réfère à l'incompréhension de l'histoire constitutionnelle des systèmes éducatifs et la berceuse d'une chimère Lumières derruída par les événements du XXe siècle.

Mots-clés: Éducation, Émancipation, Déconstruction, Histoire.

¹ Discente concluinte do curso de Pós-graduação em Docência Universitária VIII da Faculdade Católica de Anápolis. E-mail: sheylaba7@hotmail.com

² Professor Orientador.

INTRODUÇÃO

Um dos princípios do procedimento hermenêutico³ é a necessidade de uma questão circular que envolva em si tudo que possa bloquear o acesso ontológico das questões⁴. O que se quer dizer com isto é que para este procedimento, colocar a questão já é em si uma conjectura *a priori*, ou seja, quando pergunta-se ou inquieta-se, se fazemos porque a situação mostrou-se como sintoma de uma realidade que não se suportar mais, ou não tolerar, ou permanece à revelia. Fala-se, discursa-se dentro de um contexto ideológico de forças que se leva a tocar no que é flagrante. Desta forma, formular uma questão é dar visibilidade a uma circunstância vivencial plena de significação. Assim, pergunta-se onde se situa a questão da educação emancipatória? Por que ela se faz pertinente nos dias atuais? E por que ela se mostra urgente?

Perguntar pela educação e pela formação das universidades é perguntar pelo homem, pelos processos de humanização, pelas institucionalizações do saber, pela configuração de sistemas educacionais e, principalmente, pensar o homem como ser historial, existencial. Entender que o que se denomina de educação e universidade hoje, como emancipatória, é apenas um apego iluminista do criticismo alemão que não se realizou. Para se desempenhar esta demonstração, far-se-á um passeio na história da educação e das universidades, não para saber o que é educação, dada a variedade do tempo histórico e do conceito, mas para compreender como a questão da educação, que transitou e transita na constituição de saberes disciplinadores e reguladores, é o que se embate frente às novas modalidades conceituais de educação.

Assim, deseja-se circular nas seguintes questões: tem a universidade contemporânea o mesmo princípio que as universidades gregas, medievais ou modernas? Existe alguma relação com os mais variados modelos de universidades que ainda mantenha uma concepção emancipatória de educação e ensino? O crescimento econômico e o desenvolvimento basilar do capitalismo que apropriou as mais diversas instituições, dentre

³ A hermenêutica tem por tema o ser-aí próprio em cada caso – enquanto se questiona a respeito do seu caráter ontológico e de sua estrutura fenomenal; no que diz respeito a uma sistemática regional universal recorta nela um setor determinado a fim de realizar uma investigação do sistema em vista de alguns fins determinados. Cf. HEIDEGGER, Martin. *Ontologia: hermenêutica da facticidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1012. p. 34-35.

⁴ O que chamamos de bloqueio ontológico refere-se a perfurar todas as classificações e generalizações que por si mesmas já são contaminadas pelas mais variadas formas de saber e controle. Levantar uma questão torna-se, assim, difícil porque ela forma-se nas categorias de uma ciência positiva. Desta feita, elaborar uma questão onticamente requer um questionamento sobre as categorias dos conhecimentos. Cf. HEIDEGGER, Martin. *Ontologia: hermenêutica da facticidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1012.

elas as da educação, não atribui uma nova configuração às universidades? Hoje, pode-se tomar as universidades como centro de criticidade, reflexão e formação humana?

Para resolver estas questões, dividir-se-á este artigo em *paidéias*. Primeiramente, a grega destacando a educação na democracia ateniense e o totalitarismo espartano. Segundo, a *paidéia* medieval destacando a educação cristã feudal e cristã burguês. Terceira, a *paidéia* moderna na educação como libertação e com-formação e, por fim, a desconstrução: a utopia que realizamos e a realidade que não se vive, culminância que visa olhar a luz que cegou no século XX e responder as questões acima suscitadas.

O procedimento descritivo proporcionará um passeio pela história necessário para se comparar os vários traços distintivos de diversos modelos educacionais. O que se almeja é observar que o sentido de educação permanece o mesmo, ainda que as modalidades mudem, mesmo que os sistemas se reconfigurem, ainda há devedores de modelos antigos e, por fim, a comprovação do que o que causa sofrimento não são as propostas desastrosas de uma educação mecanicista, mas a má compreensão de que a educação foi inventada com os objetivos mais fortes do que a pura emancipação. Monte-se o mapa a fios de linho.

1 A PAIDÉIA GREGA: DEMOCRACIA E TOTALITARISMO

Pode-se considerar que ao falar de Grécia Antiga não se está referindo a uma unidade política e econômica, mas da mescla de etnias e de culturas que foram se adaptando por toda a extensão da *Hélade*. No que tange a educação, os gregos conheceram um tipo de comunidade ou coletividade que não se compreende mais, o dito que o estado é o indivíduo em ponto grande. Sendo assim, se abordará os aspectos da educação na Grécia a partir de duas cidades-estado, Atenas, democrática, e Esparta, totalitária, duas cidades que ocuparam um papel histórico central na formação do pensamento grego e que suscitaram dois ideais de educação. Nelas, se busca localizar as diferenças e a unidade essencial que pauta a necessidade de demonstrar o aspecto modular que constitui o conceito de educação.

No caso específico de Atenas, a educação era deliberadamente comunitária, isto é, tudo o que era pensado para o indivíduo havia antes sido determinado pela *polis*, isto significa que aquela educação havia sido pensada para uma realização plena do Estado. A *paidéia* ateniense de formação era humanística, livre e composta por experiências diversas, sempre centrada no aspecto antropológico da cultura. Desta forma, a educação em Atenas, democracia avançada, possuía uma fundamentação ético-antropológica e a cidade era uma empresa educativa, Cambi (1999). Por esta razão, pensar a homogeneidade na formação dos

cidadãos era uma exigência para a segurança da própria *polis* e das famílias que nelas governava.

Uma das características peculiares desta educação encontra-se nas instituições de ensino, o teatro, a tragédia e a comédia eram territórios de enfrentamento dos problemas da comunidade, assim como da legitimação das normas e manutenção ou eliminação de costumes. “No teatro, a comunidade educa a si mesma; com a comédia que fustiga costumes, ridiculariza comportamentos, *castigatridendo mores*, como dirão os latinos”. (CAMBI, 1999, p. 79).

Esparta, ligada à agricultura e, fechada em si mesma, possuía um sistema educativo próprio. As crianças do sexo masculino eram retiradas da família com sete anos de idade e colocadas em escolas-ginásios. A formação era predominantemente militar e a força e a coragem eram as principais virtudes a serem alcançadas. Ler e escrever não figurava em importância, a educação espartana se movia somente em torno do que fosse necessário e pragmático.

Observa-se que Atenas possuía a necessidade de uma burocracia culta que conhecesse a escrita e cada vez mais esta cultura foi crescendo em práticas abstratas, de confrontação, de exercício de liberdade, enaltecimento do culto, da literatura, das artes, da filosofia e da oratória. Foi deste empenho que a educação como debate e palco de formação humanística começou a se generalizar e a preparar um terreno fértil para a formação de uma *paidéia* filosófica. Os pensadores e o nascimento das instituições de ensino aparecem imbricados e deles ocorre o nascimento da ciência conexa com a metafísica, a ética e a lógica. Criações de sistemas especulativos complexos que se dividiam entre o cosmo e o homem. O pluralismo de modelos de *paidéias* enriquecendo as criações de teorias pedagógicas.

A dialética estabelecida como necessidade de se firmar um modelo único e verdadeiro que fizesse sentido para os gregos foi a iniciadora de um debate entre dois grupos formadores de sistemas educacionais posteriores a si, a saber, os Sofistas e Sócrates. “Neste drama do espírito, o duelo de Sócrates contra a *paidéia* dos sofistas surge como uma autêntica batalha decisiva daquele tempo, como a luta de dois mundos antagônicos pela hegemonia na educação.” (JAEGER, 2001, p.621).

O sistema educacional dos sofistas propunha uma educação pautada em valores morais relativos, na qual o indivíduo fosse a medida de todas as coisas. Uma educação, portanto, centrada na responsabilidade do próprio indivíduo. Sócrates, ao contrário, pautava sua educação na universalidade de valores, na qual a alma individual se fixava nos valores sociais em sua inteireza. Segundo Cambi,

a *paidéia* de Sócrates é problemática e aberta; mas fixa o itinerário e a estrutura do processo com as escolhas que o sujeito deve realizar; consigna um modelo de formação dinâmico e dramático, mas ao mesmo tempo individual e universal. (CAMBI, 1999, p. 88-89).

Eis um processo de formação denso, pois considera a oposição indivíduo versus sociedade e é neste contexto que aparece a formação ideal de Platão, aluno direto e escritor de todo ensinamento de Sócrates. Uma educação baseada na abstração e no ideal e que brilhara, sobretudo na *República* de Platão, obra pensada antes de tudo como um compêndio sobre educação, Estado e justiça. A fundação da *Academia* como instituição de ensino que visa à formação dos indivíduos de forma geral, abrirá espaço para outras instituições como o *Liceu* aristotélico e, posterior a isto, as escolas helênicas, na formação do império helênico com Alexandre, o grande, no qual teoria e práxis se fundiram.

Observa-se que a educação nesta cultura tão peculiar guarda suas dicotomias dilemáticas entre os que podiam, os que eram dado direito, e os que não podiam, somente acompanhando o aprendiz. “O Estado não é igualitário, distingue entre o povo, os nobres e os homens livres, os únicos dos quais a educação se ocupa, já que só eles vivem com razão no conforto”. (CAMBI, 1999, p. 92). Mesmo uma educação tão libertária e responsável com a coletividade guardava suas delimitações e demarcações e mesmo com disparidades irresolutas foi capaz de pensar um sistema educativo equilibrado e equânime, porém formando todos para a manutenção do Estado. Percebe-se a peripécia do sistema educacional grego, a educação como controle para muitos e a libertária para poucos.

Posterior a esta explanação, verifica-se que o modelo grego resvala no modelo atual de educação, ou seja, divisões, separações, seleções, e a escola e o ensino como um sistema de regulamentação e controle. Considerando as proporções de ausência do sistema capitalista, onde ficou o cheiro da primavera que os educadores tão ardentemente evocam pondo-se a sonhar com culturas idas? Não foi neste período que a chama emancipatória da educação se ascendeu? Passa-se adiante em busca de um ínfimo facho de luz.

2 A PAIDÉIA MEDIEVAL: EDUCAÇÃO CRISTÃ FEUDAL E CRISTÃ BURGUESES

Embora o período medieval tenha sido marcado por conflitos e paradoxos irremovíveis, ele se situa num espaço de formação da educação e figura como berço da civilização ocidental.⁵ Assim sendo, o modo de apresentação se dará da seguinte forma:

⁵ Compreende-se que a Grécia é a titular emérita de fundadora do ocidental, entretanto, serão herdeiros do pensamento cristão que moralizou, regulamentou e fundou a ideologia do ocidente. Somente por esta razão

deixam-se os fatos historiográficos gerais para se centrar no tema educação. O que aconteceu com a educação neste período? Para alcançar-se a profundidade desta questão, se obedece à divisão didática da Idade Média em alta e baixa e, tomar-se-á como pressuposto teórico o pesquisador Franco Cambi, em sua obra *História da pedagogia*, 1999, nos recortes, “Características da educação medieval” e “A alta idade media e educação feudal.”

Segundo Cambi, foi na Idade Média que ocorreu a formação da Europa e a formação da consciência cristã. Esta, por sua vez, alimentou a identidade da Europa, nutrindo-a com ideologias, políticas e éticas. Foi a formação de um cristianismo fortificado que estruturou o imaginário social da época. Cambi considera a Igreja como o “palco fixo por trás do qual se moveu toda história da idade média e um dos motores do seu inquieto desenvolvimento.” (CAMBI, 1999, p.145). A educação também foi originada neste palco fixo e desenvolveu-se na simbiose do credo cristão e das instituições eclesiásticas.

A estrutura educacional começa pela divisão clara entre os *oratores* e os *laboratores*⁶. Os primeiros, formado pelos especialistas da palavra, os cultos e os segundos, formado pelas áreas profissionais que visava formar e conformar. Desta forma, é da igreja que parte os modelos educativos em organizações anexas. São destas instituições que se discutem o modelo e as práticas pedagógicas para o ‘povo’ (aqueles que poderiam receber alguma instrução para difusão da ideologia). Assim, a educação medieval trabalha com a oposição de modelos educacionais, um para as classes altas e outro para os destituídos.

Outro produto deste período é a escola em uma estrutura ligada a presença do professor, mas que responde a atividade da igreja. Suas práticas moviam-se entre a discussão, exercício, comentário e a argumentação. Suas práxis de ensino centravam-se na avaliação e envolviam premiações e castigos. E desta formação herda-se, vias educação jesuítica, o ensino gramatical e retórico da língua, a filosofia, a lógica e a metafísica, isto é, uma educação teórica e contemplativa.

A educação medieval está assegurada pelo imaginário cristão, assim a ordem de Deus é a ordem do mundo, ou melhor, a ordem social é espelho de Deus e sendo assim, é inviolável. Isto fez com que o cristianismo possuísse poderes incontestes como modelo verdadeiro e único da ordem hierárquica celestial. Afirma Cambi, 1999:

toma-se a idade medieval como a síntese do ocidente. Cf. CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

⁶ Na Idade Medieval é comum o dualismo social entre teoria e práxis. Dualismo que será desconstruído somente na filosofia contemporânea, na qual, as categorias aristotélicas serão reinterpretadas e redimensionadas, embora alguns sistemas atuais de educação ainda funcionem nestas condições. Cf. CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

O mundo medieval está ligado a uma imagem do mundo como ordem, desejada por deus e estabelecida de uma vez por todas, invariável, definitiva, sempre justa; qualquer rebelião contra esta ordem dá lugar ao pecado, a um desvio culpado que deve ser expiado e a igreja é a depositaria do poder de expiação, de perdoar e impor sanções, até a sanção suprema da excomunhão. (CAMBI, 1999, p.146-147).

Entretanto, refina-se agora toda esta exposição introdutória em alta e baixa Idade Média. Na Alta Idade, a partir das invasões bárbaras, ocorre a agregação do modelo feudal e a Baixa Idade é caracterizada pelo fervilhar das cidades, do comércio e pelo deslocamento do feudo para o burgo. Na alta Idade Média, a educação era rigidamente dividida, era estática e uniforme baseada nos princípios da fé cristã depositária de toda *paidéia*. Secunda Cambi que a função do magistério era a criação e formação de um imaginário de assujeitamento e pouco, ou nada, tinha a ver com uma formação humanística e totalizante.

A educação da aristocracia centrava-se na formação, no refinamento das ideias e tinha como modelo os clássicos nutridos pela mitologia. Para os filhos da nobreza foram criadas as escolas palacianas que, centrada em alta cultura, ensinavam gramática e retórica. Todavia, a educação do povo circulava, por sua vez, numa cultura do baixo, do mágico e da morte. Essa dualidade forte e crescente demonstra uma aristocracia que cresce, se classiciza, se artificializa e se separa de uma formação popular que se articula com conhecimentos técnicos. Assim o modelo de educação segue uma dualidade aristocrática, se enrijece e torna-se hierárquica. Tudo isto, segundo Cambi, 1999, garantido e regido por um “monopólio eclesiástico da educação” e da difusão do modelo cristão como ideal das instituições educativas.

No que se refere à grade disciplinar, as escolas cultivavam a ordem romana, fazendo o ensino do trívio; gramática, retórica e dialética, e do quadrívio; aritmética, geometria, astronomia e música. O aprendizado estava vinculado à autoridade, *auctoritas*, isto é, subjugado as escrituras e pelos textos da Igreja elaborados pelos Concílios⁷. Afirma Cambi, 1999, “até o fim do século X prevaleceu um modelo de cultura “didática conservadora”, formalista e não-criativa”. (1999, p. 159). A base teórica da educação destes primeiros tempos é assegurada pela reinterpretação dos gregos, principalmente a *paidéia* platônica visitada e reformulada pelos primeiros padres da igreja, tendo Agostinho como expoente.

Das teorias deste filósofo surgiu a valorização do mundo interior desligado do mundo sensível, enganoso e carnal, para se alcançar, pela vida de ascese, o mundo verdadeiro.

⁷ Esses textos tinham por finalidade fixar o *ordo* e *regula*: o primeiro estabelecia uma hierarquia entre os saberes e o segundo requeria a virtude da fidelidade (*fides*) como própria do intelectual. Cf. CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 158-160.

Desta dicotomia se formou hierarquias do mundo; o mundo de Deus e o mundo dos homens. Assim,

a *paidéia* cristã, desde o Pseudo-Dionísio até Anselmo, vive a profunda tensão, tipicamente medieval, entre razão e fé [...] como o modelo mais alto e mais próprio da identidade humana e, portanto, como o objetivo mais específico e máximo da sua educação. (Idem, 1999, p.165).

Entretanto, esta educação profundamente hierarquizada não é a do povo. A educação do povo voltava-se inteiramente para o trabalho, eles aprendiam nas oficinas, nos campos e tinha como objetivo a formação técnico-profissional e ético-ideológico sempre subjugado a autoridade do mestre. Logo, “a educação que se realizava no local de trabalho era uma educação da reprodução, das capacidades técnicas, das classes e das relações sociais, sem valorizar realmente a inovação.” (Idem, 1999, p. 166). Eis o analfabetismo como um fenômeno quase totalizante na Idade Média⁸.

Na baixa Idade Média ocorre uma revolução social. É a incorporação do comércio que desencadeia uma nova classe social, não mais baseada em associações de nobreza vitalícia, centrada no feudo como única fonte de poder, esta nova classe foca-se no individualismo, na autonomia e canaliza sua força para as produções de bens, assim cria-se um capital centrado no produto. A formação de novos grupos mercantis passou a vislumbrar um mundo radicalmente laico, centrado nos conflitos econômicos e não mais nos conflitos de fé, o homem deixa de ver a *orbi in urbi*, o cosmo no mundo, e passa a ver o *subjectum in urbi*, o sujeito no mundo. Com isto, a igreja também passa por uma renovação radical e os impulsos laicos se mostram no aparecimento de heresias, ordens mendicantes e vozes proféticas.

Nesta torrente de modificações a educação também sofre um deslocamento: institucionaliza-se o nível superior de ensino, as chamadas *universitas studiorum*, universidade, “livre agregação de docentes e estudantes que acolhe as diversas especializações do saber e forma profissionais necessários para uma sociedade em transformação.” (CAMBI, 1999, p. 152). Desta feita, nascem as primeiras universidades que renovaram a transmissão de cultura. “O crescimento das universidades foi vertiginoso e constante, interpretando bem o novo dinamismo civil e cultural da sociedade da baixa Idade Média”. (Idem, 1999, p. 155).

⁸ Tomando a arte medieval como pressuposto da formação pela imagem, pensa-se a arte românica com suas gárgulas e demônios, o analfabetismo fixava o povo à intuição mais imediata da realidade fazendo-os permanecer num rasteiro senso comum. Sua única força era a fé cristã, porém acessada na palavra oral e na imagem, um ciclo pictórico de religiosidade e ideologias terríficas. Cf. ULLMANN, Reinhold. *A universidade Medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

A base teórica da educação, nesta nova configuração, centra-se na reinterpretação de Aristóteles pela escolástica, mais versado as ciências naturais e a práxis racional empírica, o mundo abre-se para a construção de uma metodologia científica sem os ranços da contemplação agostiniana. As elaborações teóricas teologais são imiscuídas com as classes cultas e o ensino é exposto nos moldes das sumas, das questões, das lições e dos comentários, nascendo assim um novo método: a *disputatio*, uma livre discussão entre o mestre e o discípulo, na qual se aduziam e debatiam argumentos favoráveis e contrários a uma tese, ou seja, “uma “contenda dos clérigos”, que “se desenvolvia sob a direção do mestre”, a quem cabia a conclusão, articulada em várias etapas e retomada e fixada por escrito, dando lugar às *quaestiones disputatae*”. (Idem, 1999, p. 185).

Assim, os processos educacionais e formativos do povo circundam as oficinas e as paróquias com a formação técnico-profissional. Entretanto, todo o universo da educação se transforma, agora, no molde burguês: especialização, socialização, mobilidade e laicização, além da separação acentuada do poder da Igreja. A escolástica estimulou um pensamento original, porém, ainda subjugado ao poder da razão enquanto possibilidade de prova incontestante de uma ciência sobre deus, uma teologia racional, mas divina. E esta classe nobre que tem poder de acesso se subjugava também a autoridade do mestre.

Não há dúvida de que uma educação foi pensada e vivida no medievo, entretanto, foi uma educação perversa e mais brutal do que a dos gregos⁹, uma vez que este sistema partia do cerceamento e do regulamento, além da imposição de uma hierarquia não justificada e de um analfabetismo proposital para a manutenção das ideologias. Percebe-se que as universidades só foram possíveis quando o poder eclesiástico se afrouxou por golpes, revoltas e pelo aparecimento de uma nova classe centrada no comércio. Todavia, o deslocamento não melhorou muito a condição do “povo”, que antes aprendia, somente para obedecer e, nesta nova configuração, aprende para executar. Embora mais laico e acessível, as oposições permanecem e a educação presta-se mais uma vez ao ensinar fazer. Assim, o *Homo faber* se mostra mais equânime que o *Homo sapiens*.

O século XIV inicia com a crise em todos os níveis da sociedade europeia e a crise final na maior instituição do medievo é inevitável. A crise na visão de mundo evoca em si uma consciência de classe e o humanismo bate a porta com um novo universo de valores,

⁹ A *Paidéia* grega pensava um indivíduo de valor para uma sociedade justa, mesmo que todos não participassem da educação, a virtude era um valor público e coletivo e o culto religioso não interferia nas relações de estado. Pensar uma alma harmônica era pensar as funções sócias vividas em justiça. É com exata intenção que Platão coloca os indivíduos nas mãos do estado, porém não como um estado despótico ou tirânico, mas um estado que nutre e organiza seus cidadãos, sem deixá-los órfãos de liberdade mesmo que a coletividade seja preponderante nas sociedades gregas. Cf. CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

novas sensibilidades, perspectivas de pensamento e de elaboração política. A separação entre política e estado, antes somente desejada, passa a ser uma realidade e a educação inicia uma nova trajetória de reconfiguração. A educação, como instituição, também, atravessou seu outono. Basta verificarmos agora se a luz da educação na época moderna será branca do inverno ou dourada demais para cegar. A esta luz chamar-se-á de *Aufklärung*¹⁰ ou período do esclarecimento iluminista.

3 PAIDÉIA MODERNA: LIBERTAÇÃO E COM-FORMAÇÃO

O século XVIII pode ser caracterizado como a explosão da emancipação. Tudo almejava pela emancipação, as produções, o poder político, o ensino etc. A luta era pela garantia definitiva da autonomia intelectual. Pensadores de envergadura indubitável escreveram inúmeros tratados conclamando o homem ao crescimento intelectual. A força da laicização retirou o mundo de seus medos e angústia, garantindo liberdade de expressão e de credo. Percebe-se que este período ainda está preso no medievo e que o grito pela individualização se deve aos séculos de subserviência do medievo. Segundo Cambi, 1999, é justo o título que o século XVIII recebeu como o divisor de águas entre o mundo moderno e o mundo contemporâneo, pois este de fato difundiu as luzes. Entretanto, destaca-se que à frente do Iluminismo estiveram os filósofos e os reformistas franceses e alemães. Kant e Rousseau figuram como chaves essenciais para a compreensão de um novo sistema de educação e de universidade.

Dentre as inúmeras mudanças sofridas pelos mais variados níveis da sociedade, os panfletos, a galáxia de Gutenberg, os reformistas, a quebra de impostos, a difusão dos livros, a revolução burguesa, a imprensa diária e periódica, o crescente da economia industrial, o ideal de liberdade e o pluralismo, uma nova categoria surgiu neste caldeirão de mudanças, a saber, a figura do intelectual, figura que não apareceu nem na Grécia, nem no medievo. Sua função é sociopolítico, pública e responsável por um novo sentido educativo. Nesta nova categoria, o intelectual se torna um,

mediador entre a sociedade e poder, adquire maior autonomia, sua presença é ativa no âmbito social, muito ativa até, ele se põe como consciência crítica de toda a vida social e sua produção cultural adquire uma função de guia em toda sociedade civil e até mesmo em relação ao Estado. (CAMBI, 1999, p. 325).

¹⁰Esclarecimento, período do Iluminismo, Século das luzes. Cf. Taschenwörterbuch Portugiesisch. Langenscheidt, 2001.

Eis o intelectual inconfundível, com poder hierarquizador, censor e com função educativa, de promoção do progresso, de mediador de conflitos, mas principalmente, como aquele que opera na via de mão dupla do conhecimento, por um lado difunde ideias e promove modelos e, por outro, faz as grandes transformações fazendo as massas concorrerem para o poder, ideal do intelectual revolucionário, o educador por excelência da sociedade, o guardião da tocha iluminista. Nasce assim, o mito pedagógico do Iluminismo.

A educação abandona, se desloca do âmbito familiar para centrar-se na escola enquanto instituição social autônoma e esta passa a ser o centro da vida social. A ela é delegada toda responsabilidade de construção de consciência histórica e humana dos indivíduos. É dela a função de homogeneização funcionais dos homens na coletividade. Desenvolve-se, assim, a confiança na alfabetização, ideal de um crescimento democrático coletivo, assim como a criação de espaços institucionalizados próprios para a formação deste novo homem, a saber, livrarias, bibliotecas circulantes, cafés, teatros.

A *padéia* iluminista é uma *padéia* crítico-racionalista. Secunda Cambi que “seja como for, a escola contemporânea, com suas características públicas, estatais e civis, com sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e os saberes em transformação, nasceu no século XVIII”. (1999, p. 328). Isto é posto a prova nos mais diversos níveis de constituição. Primeiro, sistema escolar submetido à administração pública e, posteriormente, com o liberalismo de Locke, repartido com o poder privado. Isto com vistas ao asseguramento de um desenvolvimento para o trabalho. Segundo, organização de um programa de ensino pautado nas novas ciências, nos saberes úteis e terceiro, a elaboração de uma didática própria, assegurando o binômio ensino/aprendizado, mais científico, empírico e prático.

As ciências experimentais ganham força neste período e o breve modelo humanista é rechaçado de todas as formas, por ser um ensino contemplativo, especulativo, sem vias a práxis e a inserção do homem como agente social e histórico. O ensino e as universidades se voltam, neste novo contexto, à pragmática libertadora e à conformação dos indivíduos. Por esta razão, a educação passa a ser de todos, homens mulheres, ‘povo’.

A prerrogativa de uma educação laica, racional e humanizadora conduz alguns filósofos a instituírem métodos de aprendizagem com a elaboração de categorias definitivas para as sociedades vindouras. Categorias como criança, infância, faixa etária e maioridade intelectual figuram como as estrelas de Rousseau e Kant. Todavia, percebe-se que muito do que foi exposto, parece fazer eco em nossos discursos atuais, a uma educação planejada que insira o homem e o torne um ser capaz de questionar e refletir sua condição no mundo.

Entretanto, estes modelos assim se constituíram como resposta às forças históricas que sopesavam as cabeças sobreviventes dos séculos das trevas. Herda-se este discurso sem ter tempo de ter passado pela história dessas épocas e sem termos tradição dos grilhões obscurantistas que muito aniquilaram os homens ávidos por um ‘livre pensar’. Agora, vale a reflexão, isto foi uma particularidade historial ou foi um consenso na concepção de educação? Resistiu essa concepção emancipatória aos golpes do século XX? Comparar-se-á todos os modelos, e se observará o denominador comum das *paidéias* aqui apresentadas. Que apaguem-se as luzes.

4 A DESCONSTRUÇÃO: A UTOPIA QUE SE REALIZA E A REALIDADE QUE NÃO SE VIVE

O que permeou toda a descrição da educação em seus períodos históricos? O que se pode deprender das considerações construídas? Primeiramente a chave mestra de como nasce a educação formal e sistemática. Entender como sua inventividade esteve vinculada no antigo com a formação da *polis* e no asseguramento do poder entre as famílias¹¹. No medievo ela se vinculou com a dominação ideológica, com a manutenção das distinções entre classes profundamente hierarquizadas e poderes rígidos e inflexíveis prontos para a manutenção de um homem subserviente. A educação, assim como as universidades, nasceu subordinada ao poder eclesiástico, com valor doutrinário, heterônomo e atrelado a nova classe de comerciantes que emergiam junto às criações e fortificações dos burgos.¹² Secunda Ullmann que “a universidade significa, pois, antes de mais nada, uma comunidade de vida e de interesses.” (2000, p. 102). Na Idade Moderna ela nasceu como uma separação da brevidade humanística e da urgência produtiva do moderno.

Desta forma, o que se tem ou entende de educação não está justificada pelo seu movimento histórico, filosófico ou cultural, mas centrado num ponto particular da história, no Iluminismo que preconizou uma educação laica e um racionalismo pedagógico em resposta ao medievo. Assim, observa-se a desconstrução das ideologias positivas depositadas na educação

¹¹A educação na Grécia centrava-se não somente na família, mas antes no Estado fragmentado em polis ou cidades-estado. Desta feita, cabia ao Estado a formação da criança. Na representação máxima de ideário educacional figura a *Academia* cuja função era educar não o indivíduo, mas este como parte totalizante da comunidade. Para Platão a educação está para serviço de Estado e este e a educação são uma e a mesma coisa. O Estado é o indivíduo em ponto grande. Cf. CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 110 – 121.

¹² O estudioso Reinhold Ullmann afirma que o surgimento das universidades se deve antes de tudo ao avanço do comércio e que, as então chamadas, *universitas* aplicava-se à corporação dos comerciantes, dos artífices, dos barbeiros, ou seja, a uma associação de pessoas com ocupações idênticas, a fim de salvaguardarem seus interesses. Cf. ULMANN, Reinhold. *A universidade medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 100-105.

na contemporaneidade, analisa-se como, em verdade, a educação que se apresente hodiernamente é a velha educação do tempo histórico humano e que as antinomias defendidas nesta pesquisa, encontram-se na oposição de uma educação que se confronta entre a sua própria constituição e um ponto irrealizado da história, a do *Aufklärung*. Junte-se os fios.

Com a efetivação das universidades, a *paidéia* moderna se centrou na tentativa de asseguramento da reflexão, do direito do homem em pensar de forma livre, autônoma e decantada da magia do medievo. A educação, próxima aos moldes que asseguram as antinomias contemporâneas, se inicia no século XVII no âmbito da revolução cultural, do movimento humanístico, das revoluções burguesas, crises da tradição religiosa e ascensão do Estado. Segundo Cambi, 1999,

a escola também foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão. (CAMBI, 1999, p. 305).

Neste cenário de crises e resignificações, a escola se reestrutura em essência e objetivo, torna-se mais orgânica e complexa. Seu *locus* não é mais aquele paralelo a outras instituições, mas o centro, o impulso da vida das sociedades industriais e, conseqüentemente, o centro do Estado. O que isto significa? Que a escola, antes vista como parte da vida societária, passa a ser o esteio da sociedade. A invenção desta importância se assegura na necessidade do atendimento da nova configuração de trabalho, produção e riqueza. É pela escola e pela educação que a especialização multiplica a mão de obra, agora necessária a dinâmica burguesa. Diferentemente das escolas gregas e do medievo, a escola moderna democratiza pela necessidade de exploração, crescimento e riqueza. A educação deve se estender ao povo, combater o analfabetismo, o indivíduo deve saber ler e calcular.

Para a garantia do bom funcionamento, a educação se racionaliza, isto é, desenvolve métodos de controle, disciplina, interdições, punições, exercícios e reestrutura o espaço físico de realização. Segundo o filósofo francês Michel Foucault, uma “anatomia política” ou “mecânica do poder” nasce neste contexto, e é esta que define domínio sobre os outros, as operações eficientes e as técnicas de controle. Afirma o filósofo:

a invenção dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. (FOUCAULT, 1999, p.119).

É o funcionamento desta anatomia que circula entre as instituições de educação, colégio, escolas primárias, militares, universidades etc. Nesta nova organização constroem-se as características essenciais do que chama-se hoje de sistema de educação elementar. A escola elementar com o alfabeto e os números, a escola média formativa e profissional e a instrução superior com suas profissões superiores ou liberais. A organização política destas dividia-se entre o Estado para a educação básica e o Império para as instituições superiores.

Eis o nascimento da pedagogia como ciência e a inauguração da didática como prática racionalizada. A educação escolar em diversos níveis, como controle, aprende a dividir seu tempo e aprende que o detalhe é mais importante para o efeito de controle. Secunda Foucault que

uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de decisões, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno. (FOUCAULT, 1999, p.121).

O conjunto de técnicas expostas pelo filósofo assegura a disciplina como primeiro fator. É em nome dela que organiza um espaço criteriosamente marcado que, nas considerações do filósofo, não é mais de um território ou de uma nação, mas um espaço a posição na fila: “Lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina arte de dispor em fila”. (Idem, 1999, p. 125). A técnica rearranja, localiza e distribui os indivíduos fazendo-os mover-se em relações. Pensa-se ainda neste contexto, todas as práticas que dispõem o corpo em controle de atividade. O horário, as boas maneiras, a captação da energia exaustivamente e assim por diante. Afirma Cambi, 1999, que

toda vida escolar foi depois submetida a sistemas de controle e de planificação, a rituais e a instrumentos (chamada, registros) que permanecerão centrais em toda a história da escola moderna, e que exercem um papel ao mesmo tempo disciplinar e formativo. (CAMBI, 1999, p. 306).

É desta forma que Cambi, 1999, considera um diferencial na educação moderna, um hiato entre a escola humanística e a moderna, as classes por idade; a disciplina; a ideologia e o costume. Observa-se que se fica entre as duas vias, sonhando, ainda, com a breve educação humanística e já absorvida pelo sistema disciplinador e essencialista que se tornou a educação atual. É deste *intermezzo* que nasceu a utopia que se realiza, porque se fala, se discursa diariamente, a realidade que não se possui.

O que detonou a falsa aspiração e crença na educação como gestora da emancipação e da racionalidade autônoma e a reaproximou dos moldes clássicos de controle, de inserção social, produção de mão de obra e asseguramento do Estado foram os acontecimentos do século XX, mas precisamente a grande Segunda Guerra Mundial. Passa-se a estes acontecimentos e suas imbricações na concepção de educação na modernidade.

5 AS EXPERIÊNCIAS DO SÉCULO XX: A LUZ QUE CEGOU

Lembra-se das prerrogativas iluministas. O homem por meio da instrução e da aquisição do conhecimento, logo por meio da formação humana, pode tornar-se senhor de si, responsável pelos seus atos e reflexivo de suas escolhas. É delegado ao homem o poder de si mesmo desde que tenha formação para isto. Nesta concepção ocorre a inversão de uma heteronomia para a autonomia, ou seja, a força moral que impulsiona o homem às ações morais não vem mais de fora, porém de dentro. No paradoxo “entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética”. (CAMBI, 1999. p.347). Assim, erigiu-se a crença nos poderes equânimes da educação.

No entanto, todos estes aparatos de ideias iluministas e sobriedade racional mostraram-se logo ilusório e sintomático do que realmente a educação é capaz de fazer. O termômetro disto foram os acontecimentos ocorridos na Segunda Guerra, acontecimentos que moveram o eixo da sociedade mundial. A guerra e o nazismo nascidos no berço da terra de pensadores e poetas, a guerra que na língua de Goethe, do mais profundo romantismo alemão, desencadeou uma série de questionamentos e a descrença, na língua, no conhecimento e no mundo das elites intelectuais, foi inevitável.

O nazismo encontrou na língua exatamente o que precisava para expressar sua selvageria. Hitler ouviu, dentro do idioma pátrio, a histeria latente, a confusão, a qualidade de transe hipnótico. Ele mergulhou certo para dentro da vegetação rasteira da linguagem. (STEINER, 1988, p.137).

Da língua do *Aufklärung* às técnicas do campo de concentração, à ciência levada ao seu grau de ordenamento, controle e experimentação e ao gerenciamento eficiente da vida e da morte, o *biopolítico*¹³ tratou imediatamente de controlar e regular, seja a natalidade, a

¹³ O conceito de *biopolítica* nasceu no curso que Michel Foucault ministra no Collège de France, intitulado “Il Foucault Défendre la Société”, de 1976, traduzido no Brasil pela Editora Martins Fontes, em 1999, com o nome de *Em Defesa da Sociedade*. Cf. FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, trad. De Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <<http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/instrumentos/emdefesadasociedade.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

mortalidade, a saúde ou a doença. Nasce o campo da demografia e a quimera de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da educação e do refinamento, é implodida pelas ações dilacerantes de uma sociedade culta e bem formada.

A antiga proposta iluminista é implodida por si mesma. Agora o foco é outro, a saber, o que torna um homem senhor de si? É a educação escolar e universitária suficientes para emancipar? Por que os lados entre o desenvolvimento ético-humano e profissional mostraram-se incongruentes? Até a atualidade, crer-se que a boa educação emancipa, se é assim, por que a vida moral decresce socialmente? Para sanar estas dúvidas de forma a deixá-las abertas é antes evitar o que é a educação e o que se propõe o Ensino Superior.

Compreende-se a educação dentro de suas relações históricas como uma antinomia perene, “a educação traz dentro de si uma ambiguidade: ela é ao mesmo tempo adaptação e autonomia”. (PUCCI, 2001, p.138). Adaptação porque conforma os indivíduos em uma tradição e autonomia porque se constitui ainda em uma saída ou combate a esta adaptação. O Ensino Superior é superestimado na sua produção de ciência, entretanto, a ciência é responsável incontestemente do processo de desumanização e da disseminação de crenças de que a aquisição de um Ensino Superior traz o progresso econômico e, conseqüentemente, humano.

O que esses discursos escamoteiam são as empresas que vendem serviços, a crença no progresso ingênuo, baseado numa evolução quase biológica, a proliferação de vaidades distintivas de títulos, abismos de pesquisas geradas que só levam água aos moinhos acadêmicos, separações excludentes: o saber científico e o senso comum, dependência de eficiência a certificados, além da postura niilista tomada como símbolo do Ensino Superior: tudo é possível porque tudo é bom. Estudar é fácil e, ter um curso superior é, por muitas vezes, tomado como horas de lazer.

Assim, o que proclama um ensino? A crença na emancipação. O que esconde? O controle, a manipulação, o enriquecimento fácil dos investidores e a relação inextrincável entre conhecimento, poder e homogeneização do pensamento equiparado ao raciocínio matemático, tudo é idêntico a si mesmo e tudo é uno. A escola e o ensino passaram a ser local de consenso, de verdades estanques, de correntes iguais e solucionadoras de problemas. Contudo, ratifica-se que tais afirmações não denotam total descrença ou um pessimismo infantil no Ensino Superior, porém convoca-se a ver com os olhos e não pelas quimeras. Como afirma o filósofo alemão Martin Heidegger:

propor *questões*; questões não são ocorrências; questões são tampouco “problemas” hoje em dia em uso, que “impessoalmente” assume ao acaso pelo que se ouve dizer

e se lê nos livros ou que se acompanha pelo gesto de serem pensados em tão grande profundidade. Questões surgem na discussão e confronto com as “coisas”. E coisas há aí somente onde há olhos. (HEIDEGGER, 2012, p.11).

E o que há aí para confrontar é a visão simplista de que se educa por amor e a teimosia de que se forma seres pensantes e emancipados sem sequer entender os problemas que emperram o desenvolvimento da educação. Insisti-se em planejar metas e discursos sem entender o tempo constituinte que é nosso. O Ensino Superior precisa primeiro quebrar a universalidade platônica na qual centra seu critério de emancipação e, posteriormente, enxergar que a educação, dentro de um materialismo histórico, é uma antinomia, um controle, um salto e um risco. Neste sentido, Adorno, 1993, condensa melhor aquilo que aspiramos contemplar aqui, uma ciência fronteiriça, um propor-se e interpor-se permanente e a fluidez existencial:

se as ciências conseguirem manter evidente essa tensão existencial que determina as relações entre sujeito e objeto, entre o desejo e as leis gerais, entre a sociedade e as naturezas interna e externa, conseqüentemente o pensamento assume a sua principal função [...] a função de resistência ao *status quo* vigente. (ADORNO *apud* PUCI, 2001, p.115).

Desta forma, o que entendemos por Ensino Superior compreende a um sistema atualizado pelo nosso tempo, nada devendo aos modelos anteriores. Os mecanismos ainda são os mesmos, controle, avaliação, normatização, porém acrescidos do que podemos chamar de políticas modernas, ou seja, um modo coercitivo de formar, moldar, castrar e formar uma semicultura presa completamente a multiplicação de bens da indústria cultural.

A função de formar seres emancipados, reflexivos, críticos e pensantes torna-se restrito de centros de formação particulares ou de ações individuais e solitárias, e nada tem a ver com Ensino Superior, o novo burocrata que emite certificados. Isto leva a construção de que instituições de ensino são empresas fabricantes exclusivamente de produtos simbólicos cambiáveis e outro sintoma aparece, a saber,

os processos educacionais não se restringem ao necessário momento de instrução, mas que certamente o transcendem. Esse tipo de raciocínio nos leva a inferir que a esfera do educativo não se delimita às instituições de ensino”. (Idem, 2001, p.116).

Desta feita, pergunta-se: por que se lastima? Por que os diálogos no Ensino Superior insistem em negar o que se possui como sistema educativo? Por que o pensar foi excluído das práticas educativas? Por que a resistência em dar voz a um tempo essencializou somente a formação produtiva simbólica? Por que não fazer a incursão na história da educação e do Ensino Superior e ver que os sistemas atuais são o maior espaço, a maior força

de enquadramento dos indivíduos aos sistemas bárbaros de produção? Ou pior, por que o receio de encarar que, por cada faculdade que abre por metro quadrado de uma cidade e o sistema de seleção de ingresso, a Educação Superior massifica, torna-se distintivo oco, apreciação social, mecanismo de poder e controle do capital econômico? O que se constitui como espaço de formação humana? Lembra-se novamente Adorno, somente com o conhecimento do *status quo* é que se pode resistir. Ou ainda, “enquanto não se modificarem as condições objetivas, haverá um hiato entre as boas intenções das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações”. (Idem, 2001, p.116).

O Ensino Superior não perdeu seu caráter emancipatório porque nunca possuiu um. Todo seu material é fruto da cisão entre pensamento e realidade. A emancipação que se conclama nunca foi contemporânea, mas do *Aufklärung* que não deu certo nos sistemas que o propuseram. É preciso um rigor e uma força determinada para se compreender porque o Ensino Superior, no que tange ao pensamento, se embruteceu. O modelo é por excelência o da produção, isto não é ruim para um país em crescimento, mas o que se precisa rever é a exclusividade que este modelo toma no Ensino Superior.

Necessita-se parar de opor produção, emancipação e criticidade, e tentar garantir a permanência do pensar, do conhecimento como propriedade e prioridade humana e conciliar aquilo que justificamos com o “não há tempo a perder” ou “disto não eu preciso”, com o que é indispensável para a história de um país, o processo autônomo e reflexivo¹⁴ direito inalienável de um povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como finalidade desconstruir o sentido da Educação Superior com vias na emancipação. O trato partiu de uma breve incursão na história da educação e demonstra-se que a concepção de ensino e emancipação foi pautada em momentos da história particular de uma cultura. O objetivo foi o de compreender o complexo sistema educacional do Ensino Superior, fazendo os leitores circularem num real espaço de reflexão. Erguer e argüir uma desmitificação do ensino a fim de propor o que é e pode ser um Ensino Superior.

¹⁴ As universidades por mais que tentem não conseguem equacionar isto e com a crescente modernização no Brasil e a separação de cursos de licenciatura, cursos clássicos e de competência tecnológica os abismos têm se alargado. Em sala de aula, não é garantido ao aluno, nenhum mecanismo como livre pensar seja a escrita, o diálogo ou a *disputatio*. Tudo isto é tomado como perda de tempo pela instituição e pelos alunos já habituados na execução e no utilitarismo, além do tempo de formação cada vez mais reduzido e substituído por aulas *online*. Ou seja, tem-se uma pseudodemocratização do conhecimento e a parda curiosidade é o que de mínimo é mantido como ação na aquisição do conhecimento. Raciocínio crítico tornou-se capa de verniz para ‘poucos’.

Pondera-se que uma educação de Ensino Superior nesses moldes, somente forma pessoas ajustadas e adéqua o indivíduo ao *status quo* predominante. Quando o real fim da educação deveria ser o da reflexão sobre este para evitar a violência e a barbárie contra o próprio homem. Como bem ponderou Adorno, 1993, até hoje nenhuma investigação explorou o inferno em que se forjam as deformações que, mais tarde, vêm à luz.

Tentou-se no decorrer desta incursão demonstrar que o Ensino Superior atual ainda faz ver a educação como uma necessidade equiparada as da subsistência, o que é um enfoque equivocado, pois quando se considera a tarefa educativa como algo puramente operacional, emergencial, solução para a crise, não se educa para viver com humanidade, como direito de exercer papéis críticos e participativos, mas como massa empreendedora de mão de obra qualificada e barata.

Ratifica-se também o quanto isto é necessário para um país em expansão industrial e tecnológica, porém deve ser próprio da essência do Ensino Superior não perder seu cerne de vista, ou seja, para além de qualquer mão de obra, formar seres pensantes, críticos e emancipados. É isto que este artigo desejou convocar e inquirir; o lugar do pensar junto a outras emergências. Um centro de formação superior que abandone esta finalidade pode ser classificado por qualquer nome que deseje menos como Ensino Superior.

Desta forma, como se sabe não sanar coisa alguma, termina-se como se começou, refletindo e questionando sempre sobre as coisas que são postas, perguntando pela consistência e impertinência pelas quais são postas. Habitando na mesma posição. Não se faz necessário determinações prematuras, tudo o que se carece é perguntar para além dos pensamentos fixos e tornar a dúvida lúcida a fim de que possa se tornar um interrogar autêntico, isto é, cortejar a essência obscura que eleva o conhecimento e faz a travessia constante entre a história e o irradiante desassossego que torna os indivíduos mais humanizados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.: *Minima Moralia*. Tradução de Luiz Bicca. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, Rio de Janeiro: vozes, 1999.

_____. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível

em:<<http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/instrumentos/emdefesadasociedade.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

HEIDEGGER, M. *Ontologia: hermenêutica da facticidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *Lógica: A pergunta pela essência da linguagem*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

JAEGER, W. W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARROU, H. I. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990.

NOGUEIRA, M. A. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PUCCI, B. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROUANET, P. S. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

STEINER, G. *Linguagem e silêncio*. Ensaios sobre a crise da palavra. Trad. Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ULLMANN, R. *A universidade Medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.