

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

‘PAPAGAIOS BURROS’:
O DESEJO DO MERCADO E A SUBMISSÃO DA UNIVERSIDADE

FABIO CAMILO BISCALCHIN

PIRACICABA, SP
2007

**‘PAPAGAIOS BURROS’:
O DESEJO DO MERCADO E A SUBMISSÃO DA UNIVERSIDADE**

Fabio Camilo Biscalchin

Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

**PIRACICABA
SÃO PAULO - BRASIL
INVERNO - 2007**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo (orientador)
(UNISAL)

Prof. Dr. Bruno Pucci
(UNIMEP)

Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa
(UNISAL)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
(UNISAL) - Suplente

\

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES** – Brasil” (2005-2007)

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – **CNPq** – Brasil” (1996-1999)

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais, aqueles que sempre me amaram e, que posso sentir, sempre me amarão.
AMO-OS MUITO!

A minha companheira, cúmplice, amante, amiga, esposa.
QUERO SEMPRE TE AMAR!

Ao meu irmão, amigão, queridão.
VOCÊ VIVE NO MEU CORAÇÃO!

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação vem sendo construída no decorrer de quase onze anos, por isso, há muito a AGRADECER.

Meu amor aos **meus pais, VALTER e MARIA ÂNGELA**. Ao meu pai, agradeço pelo compromisso com a ‘verdade’, ‘doa a quem doer, inclusive em mim’. A minha mãe agradeço a ‘medida’ na busca pela ‘verdade’ no ‘carinho’.

Meu amor a minha companheira e esposa, **KETY**. A ela agradeço o amor, a sensibilidade, a ternura, que me faz mais humano.

Meu amor ao meu GRANDE irmão, **FERNANDO**. A ele agradeço a bondade que me enche de esperança e sonhos.

Meu amor às pessoas queridas, **JOÃO CARLOS e VERA, KEYLA, KELY, PETTER e LUCIANA**, todos agora, minha família.

Meu amor a minha avó **RUCTER** pelas constantes orações e a toda sua família, que é minha também.

Minha amizade e carinho para meu constante orientador **LUÍS GROppo, SIMONE, BEATRIZ, LUÍS ANTONIO** e toda a sua família.

Aos mestres muito estimados **HUGO ASSMANN, JOSÉ MARIA DE PAIVA, BRUNO PUCCI, CLEITON DE OLIVEIRA, SEVERINO BARBOSA e MARCOS MARTINS**.

Meu carinho para a minha primeira orientadora **THAÍS CURI BEAINI** e ao primeiro convidado externo para minha qualificação **NIVALDO LUIZ PESSINATTI**.

Aos amigos que sempre estiveram comigo nesta luta **DANER HORNICH e DANIELA ARCO E FLECHA**.

Aos amigos que acreditaram que isto um dia se concluiria **CAROLINA CARRARO, JAIR BOMBO, MAURO BOMBO, RAFAEL BELETTI, JEFERSON, JAQUELINE, ANDRESSA, MARIANA, FÁBIO, FABIANA, MATEUS e OSCAR JULIANO PAGOTTO** (*in memoriam*).

Aos amigos que há pouco chegaram e sempre me apoiaram **HARIEL e INGRID**.

Gratidão especial ao **Centro UNISAL** e a toda a sua comunidade acadêmica. À **PUC - São Paulo** e à **UNIMEP** pela acolhida.

Gratidão a **CNPq** (1996-1999) e a **CAPES** (2006-2007).

Gratidão pela formação que recebi de 1988 a 1995 e, por isso, agradeço a Deus.

RESUMO

O título, “‘Papagaios Burros’: O desejo do mercado e a submissão da universidade”, expõe o tema deste trabalho: de um lado, observa-se o desejo do mercado de obter mão-de-obra qualificada e obediente, por outro lado, observam-se as universidades submissas, principalmente as particulares, que entre outras necessidades, estão em constante busca de se manterem no mercado da educação e, por isso, se submetem a tais exigências, dentre elas, a mais pertinente, o educar para a obediência. A submissão da educação às exigências do mercado leva a pessoa à menoridade, isto é, à falta de coragem de pensar por si própria, de servir-se de si, necessitando assim de um tutor. O tutor das universidades é o mercado. O mercado como tutor dita o que deve e o que não deve ser feito, gerando nos bancos acadêmicos os ‘Papagaios Burros’, que são os repetidores de ‘máximas’ e de ‘fórmulas’ ouvidas de alguém, entenda-se ‘ninguém’, e absorvidas como lemas para construção de sentido de vida. Em suma, é perpetuação da menoridade. E, deste modo, o afastamento da sabedoria, do pensar. O método desta pesquisa se desenvolve a partir de uma revisão bibliográfica e, de modo secundário, de relatos obtidos no cotidiano de diversas universidades particulares da região metropolitana de Campinas, Estado de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE

Universidade, Mercado, Menoridade; Pensamento Crítico; Autonomia.

ABSTRACT

The title “‘Stupid Parrots’: the trade’s will and the submission of the university” exposes the subject of this issue: on the one hand, you can notice the trade’s will to obtain qualified and obedient labor, on the other hand, you also can observe the submissive universities, principally the private ones, besides others necessities, they are willing to keep themselves in the education trade, therefore the private universities are subjected to the requirements, between them, the most relevant, teaching for the obedience. The submission of the education to the trade leads the people to become small minds, that is to say, they lose their braveness to think by themselves, to help themselves to, then needing a tutor. The universities’ tutor is the trade. The trade as a tutor says what has or hasn’t to be done, creating on the academics’ seat what we can call the “stupid parrots”, those who repeat and copy somebody’s thoughts or something that was already said and they absorb those things making their way of life. To conclude it is the perpetuation of the small minds people. So it brings the remoteness of the wisdom and of the thinking. The method of this research is developed from the bibliographic revisions and secondary ways, that is to say, accounts of the daily life of the several private universities placed in the metropolitan region of Campinas and São Paulo State.

KEY-WORDS

University, Trade, ‘Small Minds People’, Criticized Thought, Autonomy.

RÉSUMÉ

Le titre “Des Perroquets Bêtes:Le désir du marché et la soumission de l’université”,expose le thème de ce travail:d’un côté on observe le désir d’obtenir de la main-d’oeuvre qualifiée et obéissante et de l’autre côté,on observe les universités soumises,principalement les privées,qui,parmi d’autres besoins,sont à la recherche constante de se maintenir dans le marché de l’éducation et pour cela,se soumettent à de telles exigences,parmi lesquelles ,la plus pertinente est d’éduquer pour l’obéissance.La soumission de l’éducation aux exigences du marché,amène la personne à la minorité ,c’est à dire,au manque de courage de penser par soi-même,de se servir de soi-même ,et d’avoir besoin par conséquence d’un tuteur.Le tuteur des universités est le marché.Le marché comme tuteur dicte ce qui doit être et ce qui ne doit pas être fait,causant sur les bancs académiques les”Perroquets Bêtes”,qui sont les répéteurs de “maximes” et de “formules”entendues de quelqu’un,on doit comprendre de “personne” et absorbées comme devises pour la construction du sens de vie.En somme,c’est la perpétuité de la minorité.Et,de cette façon,l’éloignement du savoir,du penser.La méthode de cette recherche se développe à partir d’une révision bibliographique,et d’une façon secondaire,de récits obtenus dans le quotidien de diverses universités privées de la région métropolitaine de Campinas dans l’état de São Paulo.

MOT CLÉS

Université, Marché, Minorité, Pensée Critique, Autonomie.

Soube que vocês nada querem aprender
Então devo concluir que são milionários.
Seu futuro está garantido - à sua frente
Iluminado. Seus pais
Cuidaram para que seus pés
Não topassem com nenhuma pedra. Neste caso
Você nada precisa aprender. Assim como é
Pode ficar.

Havendo ainda dificuldades, pois os tempos
Como ouvi dizer, são incertos
Você tem seus líderes, que dizem exatamente
O que tem a fazer, para que vocês estejam bem.
Eles leram aqueles que sabem
As verdades válidas para todos os tempos
E as receitas que sempre funcionam
Onde há tantos a seu favor
Você não precisa levantar um dedo.
Sem dúvida, se fosse diferente
Você teria que aprender.

- *Bertold Brecht* -

“Nunca deve valer como argumento a autoridade de qualquer homem,
por excelente e ilustre que seja...
É sumamente injusto submeter o próprio sentimento
a uma reverência submetida a outros;
é digno de mercenários ou escravos e contrário à dignidade humana
sujeitar-se e submeter-se;
é uma estupidez crer por costume inveterado;
é coisa irracional conformar-se com uma opinião devido ao número dos que a têm...
É necessário procurar sempre, em compensação,
uma razão verdadeira e necessária... e ouvir a voz da natureza.”

Giordano Bruno

SUMÁRIO

O chão donde brota esta investigação	13
1.1 – ‘Do Meu Caminho para Heidegger...’	13
1.2 – ‘... para a idéia dos <i>Papagaios Burros</i> ’	14
2 – A estrutura do texto	15
Primeiro Capítulo – Universidade e Mercado	20
1.1 – Fundamentos da idéia de Universidade	21
1.2 – A submissão da Universidade ao desejo do Mercado	24
1.2.1 O balizamento da questão segundo Luiz Eduardo W. Wanderley	24
1.2.2 As problemáticas chaves da relação da Universidade com o Mercado	30
Segundo Capítulo – A menoridade: uma conseqüência dos desejos do Mercado	36
2.1 – A menoridade segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer	36
2.2 – A menoridade segundo Immanuel Kant	38
2.3 – A menoridade segundo Arthur Schopenhauer	44
2.4 – A menoridade segundo Martin Heidegger	49
Terceiro Capítulo – Os sinais da menoridade	51
3.1 – O Falatório	51
3.2 – A banalização do Mal	53
3.3 – A perda do Olhar	56
3.4 – A perda do Ouvir	59
Três idéias para concluir	63
1 – A distinção entre Organização e Instituição	64
2 – O Pensar e o Metralhar	67
3 – Os ‘Pedagogos’ e os ‘Cantoneiros’	68
Bibliografia	71

‘PAPAGAIOS BURROS’: O DESEJO DO MERCADO E A SUBMISSÃO DA UNIVERSIDADE

O chão donde brota esta investigação.

“Uns permanecem fiéis a si mesmos, outros se perdem nessas distrações”.
(SAFRANSKY, p.39).

1.1 – Do ‘Meu Caminho para Heidegger’...

O tom deste título parece indicar uma empreitada biográfica, o que talvez, inevitavelmente, também não deixe de ser - mas *por detrás destas palavras* está contemplada a questão que originou esta dissertação, entre outras coisas.

Quando por ocasião da minha primeira tentativa de mestrado, no ano de 1996, enveredei-me pelos caminhos do pensamento heideggeriano. O caminho inicial das reflexões de Martin Heidegger tinha como horizonte uma questão epistemológica. Ele estava intrigado com a disparidade com que a filosofia, até então, tratara a relação sujeito-objeto. Na Filosofia Clássica, predominava a ênfase no objeto; o conhecimento era a adequação do intelecto à coisa. Já na Filosofia Moderna, o sujeito, através de categorias *a priori* que ‘enquadravam’ o objeto, detinha o acesso único ao conhecimento. Como quebrar este extremismo entre os dois pólos: sujeito-objeto? Parece ter sido esta a questão inicial dos escritos de Heidegger¹, que posteriormente obtiveram melhor formulação em sua obra maior *Ser e Tempo* (1927).

Heidegger também, em um de seus pontos de reflexão filosófica, enfocou a questão da autenticidade e da inautenticidade que pode ser detectada na linguagem, no falar. A questão da autenticidade surgiu na vida de Heidegger no momento em que ele se encontrava no internato rumo ao seminário, como relata um dos biógrafos do autor alemão, Rüdiger Safransky:

“Da relação tensa entre internato e a animada vida da cidade lá fora, entre mundo católico e ambiente burguês liberal, já o estudante Martin Heidegger podia ter uma idéia daqueles dois mundos: aqui o severo, pesado, tenaz mundo vagaroso, e ali o da vida rápida, superficial, entregue aos encantos do momento. Aqui o esforço, ali a mera diversão. Aqui se criam raízes, ali se vive solto; uns têm vida difícil, outros procuram o caminho mais cômodo; uns são pensativos, outros levianos. Uns permanecem fiéis a si mesmos, outros se perdem nessas distrações. Esse esquema fará carreira mais tarde na filosofia de Heidegger sob os conceitos de *propriedade* (Eigentlichkeit) e *impropriedade* (Uneigentlichkeit)” (SAFRANSKY, 2000, p.39).

¹ Mac Dowell ao analisar a problemática inicial do pensamento de Heidegger, através das obras *Die Lehre vom Urteil im Psychologismus* (A doutrina do juízo no psicologismo) de 1913, e *Die Kategorien – und Bedeutungslehre des Duns Scotus* (A doutrina das categorias do significado em Duns Escoto) em 1916, afirma: “É a tensão violenta entre estes dois pólos, que alimenta a problemática inicial de Heidegger” (MAC DOWELL, p.37).

Em Heidegger encontrei uma situação semelhante a que passei, quando também eu vivi no seminário, onde poucos eram capazes de expressar opiniões próprias sobre tudo.

Isto se transformou em uma *questão*: é possível estabelecer um discurso ontológico acerca da fala autêntica e inautêntica, que garanta a fala e o diálogo autênticos, no dia-a-dia?

Desde 1989 esta indagação me acompanha. Não exatamente com esta formulação, mas com indícios existenciais que se aproximam dela. Como já dito anteriormente, sempre me intrigou o fato de as pessoas ocultarem o que há de mais original no discurso por elas proferido ou na inter-relação dialógica estabelecida. Mais e mais nas inter-relações eu podia constatar que o predomínio era o da ‘mentira’, do ‘simulacro’, ou ‘inautenticidade’, no discurso.

Em 1994, no ano término da graduação em Filosofia, foi proposta a elaboração da ‘síntese filosófica’; pude pela primeira vez estruturar uma reflexão mais aprofundada sobre o tema, que resultou no trabalho intitulado: ‘A verdade num Diálogo em Martin Buber’. Através desta obra estabeleci meu primeiro contato de maneira mais intensa com Heidegger, pois num dos capítulos analisei o *ser-com* heideggeriano, para diferenciá-lo da ontologia fundamental do “*zwischen*” (entre) de Buber.

Mas foi mesmo no primeiro semestre de 1996, ao conhecer, nas aulas de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, a professora Doutora Thaís Curi Beaini, que Heidegger entrou definitivamente em nossas reflexões acadêmicas. Os seus estudos sobre a *analítica existencial*, encontrados em sua principal obra *Ser e Tempo*, tornaram-se guia para o desdobramento de um estudo que deveria resultar na dissertação de Mestrado com o título ‘A Fala do Silêncio’, que mirava alcançar uma melhor compreensão da linguagem autêntica e inautêntica, proveniente do discurso do homem. Mestrado este não concluído devido a problemas internos que minha orientadora sofreu dentro do departamento de filosofia daquela instituição.

1.2 – ...para a idéia dos ‘Papagaios Burros’.

Até 2004 permaneci com meus estudos na PUC-SP. Tudo foi muito interessante e rico, com exceção da tristeza de não ter conseguido defender um texto de quase 110 páginas em processo de melhorias. Diante do problema decidi não desistir e pensei que no momento em que me encontrava, desde de 1999 lecionando para universitários, talvez pudesse direcionar tudo o que aprendi na primeira tentativa de mestrado em filosofia para um mestrado em

educação. No final de 2004 ao tentar os primeiros contatos telefônicos na UNIMEP fui atendido pelo professor Dr. José Maria de Paiva, que com sua imensa generosidade me acolheu em sua casa para uma conversa sobre as minhas pretensões e, também, sobre minha vida acadêmica até então. Ele me sugeriu um encontro com o professor Dr. Hugo Assmann que mostrou-se interessando pelo meu tema de pesquisa e me recomendou que prestasse o processo seletivo sem garantias para entrada, uma vez que naquele ano existiam em torno de 150 candidatos para 25 vagas do mestrado. Que alegria ao ser chamado pela secretaria para o programa de Educação da UNIMEP, tendo como orientador o professor Dr. Hugo!

No entanto, o professor Hugo, não muito bem de saúde, deixou a instituição. Levei para o então coordenador do programa, o professor Dr. Bruno Pucci, a proposta do nome do meu amigo e sempre co-orientador extra-oficial, desde 1999, professor Dr. Luís Antonio Groppo para se tornar o orientador oficial. A proposta foi aceita de imediato, sendo submetida à aprovação do colegiado.

O professor Luís Groppo, muito próximo às minhas reflexões e inquietações cotidianas, sugeriu que as minhas pesquisas tomassem o rumo da educação universitária. E, ao mesmo tempo, toda a reflexão desenvolvida sobre Heidegger fosse absorvida de algum modo, mesmo que implicitamente neste novo trabalho de dissertação. Daí surgiu a idéia de aproximar um discurso feito por mim em sala de aula sobre o aluno repetidor de ideologias prontas, intitulado ‘papagaio-burro’, com a questão bastante querida por Heidegger, que trata da sua compreensão de filosofia como o exercício do pensar.

2 – A estrutura do texto.

A menoridade reside “na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outros.” (KANT, 2002, p.11)

Qual é o desejo do mercado? O mercado possui muitos desejos, mas parece que todos eles visam apenas um objetivo: a busca por mais riquezas para aqueles que já são detentores delas.

Que relação existe entre estes desejos do mercado e a universidade? Ora, o mercado precisa de pessoas qualificadas, capacitadas, competentes, entre outras habilidades para a continuidade dos seus negócios. E quanto mais a tecnologia avançar, mais o mercado vai carecer de pessoas para ocupar postos de trabalho complexos. A universidade por sua vez, parece se contentar em apenas atender as demandas, as exigências, deste mercado. O foco de suas construções acadêmicas, em grande parte, está alicerçado nos desejos do mercado.

Afinal, ‘é preciso formar para o mercado de trabalho’, ainda mais nestes tempos de concorrência entre as instituições universitárias, principalmente as particulares, na disputa por alunos. A principal atração nas publicidades das universidades particulares na época de vestibular é evidenciar os números de quantos alunos estão efetivamente empregados depois de adquirirem o título através daquela unidade de ensino superior. Este parece ser um dos sinais que revelam o atual foco dos bancos acadêmicos.

Daí se observa o ‘desejo’ do mercado para com as universidades: formar pessoas para ocupar postos de trabalhos cada vez mais complexos e desafiadores que exijam muita inteligência, mas uma “racionalidade burra”² que impede o pensar sobre algo além dos limites impostos pelo mercado, em outras palavras, o econômico.

Deste modo, o desejo, no singular, do mercado para as universidades é a formação de ‘papagaios burros’, isto é, repetidores de fórmulas prontas que atendam as necessidades de manutenção do mercado.

Por outro lado, seria ingenuidade pensar que a Universidade é isenta de múltiplas influências na sua construção formativa. Este não é o problema deste texto. Este texto espera evidenciar que a Universidade, mesmo possuindo um perfil ideológico, deveria também possibilitar a reflexão independente, a possibilidade de ir além do estabelecido por ela mesma, a possibilidade de quebrar as amarras de pensamentos prontos e ajustáveis aos desejos de alguém ou de alguma organização. Esta maneira de pensar sem amarras, capaz de ir além do estabelecido, buscando entender o quanto mais as várias partes do que está sendo estudado (ver a totalidade da coisa), chama-se ‘Sabedoria’. Aliás, parece ter sido esta a reivindicação desde os primórdios da universidade moderna, quando ela pretendia se libertar dos desígnios da Igreja no final da Idade Média.

Por estas razões, a justificativa e o objetivo desta dissertação são visualizados com a idéia de que se a urgência do Iluminismo no século XVIII se devia ao desejo de levar os homens a entenderem a importância da racionalidade, isto é, da compreensão das coisas ao redor e de si próprio a partir do próprio entendimento, hoje – mesmo estando em uma sociedade em que as buscas pelo transcendente, das experiências sensíveis e outros estejam no

² A ‘razão burra’ é possibilidade de unir contradições do tipo ‘razão’ e ‘estupidez’, por exemplo: um padre, diretor de formação de futuros sacerdotes, faz um discurso fundado em argumentos racionais e humanos sobre a importância da transparência na formação, mas para resolver problemas com um dos seminaristas ele, o padre, espera todos saírem de férias para que na calada da noite, o expulse. É a junção do discurso coerente e cheio de racionalidade, com a estupidez de uma ação incoerente e que não se consegue justificar racionalmente’. (Ver o ‘Post Scriptum’ do texto “Ensaio sobre a verdade num diálogo em Martim Buber”, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Faculdade de Filosofia, pelo Centro UNISAL de Lorena, de Fabio Camilo Biscalchin, 1994).

ápice das reflexões – mais do que antes, parece que esta urgência da Idade das Luzes se transformou em um clamor desesperado.

Se antes, a falta de racionalidade era explícita, ou nos segmentos religiosos em que muitos padres e pastores tomavam o lugar nas decisões e até ações de seu ‘rebanho’, como explica a frase de Marx: ‘a religião é o ópio do povo’; ou nos atos coletivos de massificações ideológicas do sistema capitalista emergente, em que as grandes empresas ofereciam e oferecem um sentido de vida baseado no consumo; hoje, além destes apontamentos, entre outros, pode se verificar a ‘menoridade’, a aceitação de que outros orientem a própria vida, inclusive nas salas e nos corredores das universidades, lugares antes de resistência a muitos modos de enquadramentos.

A universidade é, também, na atualidade, lugar de perpetuação dessa menoridade, lugar de formação de ‘papagaios burros’. ‘Papagaios Burros’ são os repetidores de máximas e fórmulas ouvidas de alguém, entenda-se ‘ninguém’, e absorvidas como lemas para construção de sentido de vida. Em suma, é perpetuação da menoridade.

Onde encontrar estes ‘papagaios burros’? Em todos os âmbitos da sociedade. Mas o foco deste escrito é a Universidade. Sim, é uma visão pessimista, mas de possível verificação nos corredores, salas de professores, reuniões de colegiado entre outros lugares de qualquer universidade.

Ao trocar poucas palavras com estudantes universitários, ouve-se frases e jargões carregados de conformismos e repetições, em torno das seguintes idéias: ‘não podemos fazer nada para mudar a situação das empresas, cabe a nós apenas nos conformarmos, ou mesmo, nos ajustarmos a tal modo de agir e atuar’; ou uma outra frase, ‘o grande vencedor, o homem/mulher de sucesso, é aquele que se destaca entre os demais através de sua posição de *status* econômico e social’. Os modelos de sucesso colocados como ‘certos’ são facilmente absorvidos pelos espíritos ansiosos e gananciosos por láureas e louvores, que na idéia destes significa muito dinheiro, muito reconhecimento e muito poder individual.

Quando indagados sobre a possibilidade de outras maneiras de pensar e de agir, a primeira resposta que se ouve é, ‘parece interessante poder pensar uma nova alternativa de construção social, mas é impossível. As coisas sempre foram assim e não vão mudar tão facilmente’. Ou ainda, ‘imagine! Se eu tentar ser diferente, tratar as pessoas bem, com igualdade, com dignidade, vou ser visto pelos outros como um ser extraterrestre, e vou inclusive colocar em risco meu emprego; então é melhor ficar como está’.

Estas atitudes dos estudantes muitas vezes são reflexos das falas e ações de seus docentes, muitos deles transpassados por idéias imutáveis de como agir no meio empresarial e

social, pois além de professores são atuantes no meio empresarial. Ou seja, quatro anos depois do ingresso na universidade, os estudantes tornam-se repetidores de fórmulas que funcionam e, também, são repetidores de frases que os impedem de pensar propostas diferentes.

Por que isto? Medo?!

Eis o mote deste estudo: **descrever através de diferentes autores situados em diferentes momentos da história a existência deste processo ‘emburrecedor’ na universidade e suas conseqüências para a educação e para a sociedade.**

A proposta metodológica desta dissertação é explicitar os sinais de que a Universidade vem se subordinando à idéia de ensino apenas como mais um produto da engrenagem do sistema capitalista. Estas análises serão fundamentadas a partir de uma revisão bibliográfica e, de modo secundário, através de pequenos relatos, ao longo do texto, colhidos na minha experiência acadêmica como professor universitário e, também, do contato com docentes e discentes de outras universidades.

Na revisão bibliográfica serão utilizados diversos autores de diferentes momentos da história e de diferentes linhas de pensamento. Porém, o intuito de acolher pensamentos oriundos de paradigmas muitas vezes diametralmente opostos tem como fim mostrar que em diversos momentos na história muitos pensadores elucidaram problemas similares aos abordados no presente. Parece que todos concorrem para uma melhor compreensão do tema: a submissão da universidade a organizações externas e o ‘emburrecimento’ daqueles que se permitem se subordinar.

Este texto tem a seguinte estrutura: o primeiro capítulo versa sobre a relação conflituosa e, na maioria das vezes, de submissão entre universidade e mercado. Começando pela definição da base conceitual da compreensão e dos compromissos da universidade a partir das idéias de **Jacques Derrida** e de **Karl Jaspers**; e depois evidenciando a relação, muitas vezes promíscua, da universidade com a lógica do mercado, com pensadores como: **Luis Eduardo Wanderley, Simon Schwartzman, Demerval Saviani, Cristovam Buarque, Luís Antonio Groppo, José Luis Delgado, Boaventura de Souza Santos, Roberto Romano**, entre outros.

O segundo capítulo, fundamentado na idéia de que a universidade ao submeter-se à lógica do mercado gera o ‘medo’ entre aqueles que compõem a comunidade de ensino, busca entender o conceito de ‘menoridade’ baseado nas idéias de alguns autores: Theodor Ludwig

Wiesengrund-**Adorno** e Max **Horkheimer**, Immanuel **Kant**, Arthur **Schopenhauer** e Martin **Heidegger**.

O terceiro capítulo traz quatro sinais da menoridade: o ‘falatório’, a ‘banalização do mal’, a perda do ‘olhar’ e a perda do ‘ouvir’. Todos estes textos estão fundamentos a partir das idéias de Martin **Heidegger**. O pensamento heidegeriano permeia os quatro sinais que, por sua vez, são complementados, na ordem, pelas idéias de **Hannah Arendt**, **Nelson Brissac Peixoto** e **Rubem Alves**.

E por fim uma observação preliminar ao texto. O título desta dissertação, “Papagaios Burros” tem sua origem na obra ‘Dialética do Esclarecimento’, de 1947, de Adorno e Horkheimer, no seu último ensaio, intitulado “Sobre a gênese da burrice”. Se faça justiça aos ‘mamíferos’ denominados burros. Ao contrário do que são chamados, parecem os burros mais inteligentes do que parecem. Sua fama de burro vem do fato de sempre empacarem quando ‘julgam’ encontrar perigo à frente, demonstrando certa teimosia prudente, além de salvadora; basta ler a estória do ‘burrinho pedrês’, de João Guimarães Rosa, encontrado em sua obra “Sagarana” de 1946, que pela sua força e teimosia, salva seu cavaleiro na travessia do rio caudaloso das chuvas, diferente da sorte daqueles que estavam a cavalo.

Primeiro Capítulo – Universidade e Mercado

A discussão sobre a autonomia da universidade, em suas diversas interfaces, é um tema que vem ganhando força no debate atual. Por exemplo, ao correr os olhos sobre as notícias recentes, pode-se observar que no Estado de São Paulo, o atual governo, gestão 2007-2010, já em seus primeiros dias de exercício fez com que as universidades estaduais (Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual Paulista - Unesp e Universidade de Campinas - Unicamp) se sujeitassem a uma nova secretaria criada pelo governo, a 'Secretaria de Ensino Superior', que entre outras coisas, tem o controle orçamentário das verbas destas instituições superiores. No jornal 'Folha de São Paulo' no caderno 'Cotidiano' do dia 14 de maio de 2007 se anuncia que 'qualquer grande mudança orçamentária nestas universidades deverão passar pela aprovação por decreto do governador do Estado'³. O que preocupa nesta situação os reitores é a perda de autonomia das Universidades em todos os aspectos, inclusive no rumo das pesquisas e dos estudos acadêmicos.

Um outro exemplo é a reportagem da revista 'VEJA' (Edição 2008, ano 40, nº. 19) de 16 de maio de 2007, na página 41, com o título: 'As universidades pesquisam, as empresas pagam'. Um título sugestivo para indagar sobre a autonomia das universidades, uma vez que, ao se sujeitar às verbas das empresas privadas, as pesquisas e pesquisadores deverão seguir os 'desejos' das mesmas, em outras palavras, do mercado. Nesta reportagem dois dados parecem ser interessantes, cuja fonte é o artigo 'Interação universidade-empresa no Brasil', das pesquisadoras Márcia Rapini e Hérica Righi⁴. O primeiro dado mostra o crescimento de 52% de empresas privadas que financiaram projetos científicos, no período entre os anos de 2002 e 2004; o segundo dado, referente ao mesmo período, evidencia um aumento de 57% de pesquisadores financiados pelo setor privado.

A universidade vem se tornando refém dos interesses comerciais e privados. Logo, se os interesses particulares controlam o 'modo' e o 'objeto' da pesquisa, não parece mais ser o fim dos estudos das universidades, inclusive as públicas, o 'bem comum'.

Interessante notar que os defensores deste modelo de atuação das universidades que ficam sujeitas aos modelos mercadológicos são aqueles que deveriam pensar com mais ênfase

³ TAKAHASHI, FÁBIO "Universidade só pode mudar gastos com decreto de Serra" In: **Folha de São Paulo** – Caderno Cotidiano, 14/05/2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200701.htm>> Acesso em: 16 de maio de 2007.

⁴ RAPINI, M. e RIGHI, H. 'Interação universidade-empresa no Brasil em 2002 e 2004: uma aproximação a partir dos grupos de pesquisa do CNPq' IN: **APEC** (Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia). Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/aprovados/Interacao_universidade_empresa.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2007.

no ‘bem comum’. É o caso do deputado federal Antonio Carlos Mendes Thame que publicou um artigo no mesmo jornal ‘Folha de São Paulo’, no Caderno ‘Opinião’, na coluna ‘Tendências e Debates’ do dia 16 de maio de 2007, com o título ‘Verdades e mentiras na universidade’, em que tenta desqualificar o problema desta relação de sujeição das universidades ao modelo do mercado, dando uma guinada ao debate para a parte burocrática, afirmando que sempre existiu algum órgão de controle para a universidade e que agora, com a criação da ‘Secretaria do Ensino Superior’, apenas houve uma melhor estruturação dos organismos burocráticos já existentes. Em outras palavras, uma melhor organização centralizadora, autoritária e determinista do uso das verbas para as universidades. Atitudes estas justificáveis, segundo o autor, por um simples cumprimento de lei, num legalismo frio. E ao tecer estes comentários, ele ainda utiliza de palavras fortes para satirizar os críticos deste modelo, chamando-os de ‘ridículos’, ‘desinformados’ e ‘mentirosos’. Não percebe ele que os reitores não estão pleiteando, como representantes de órgãos públicos que são as universidades, estar desvinculados de uma secretaria de Estado. Esta não é a questão. Mas sim, poder escolher, com autonomia, os caminhos de pesquisas, entre outros, que a universidade pública, visando o ‘bem comum’, precisa trilhar.

Ao terminar seu artigo, o nobre deputado se utiliza de uma frase no mínimo curiosa pois pretende direcioná-la para os reitores e críticos deste modelo que o Estado está implantando, mas que serve mais para si próprio. “A política moderna criou a lenda de que a divulgação repetida pode transformar uma mentira em verdade. Mas a mentira é sempre uma mentira. Basta querer enxergar.”

Para se enfrentar esta questão, este capítulo possui dois itens: o primeiro pretende firmar a base conceitual da Universidade para que sirva de parâmetro para a compreensão do modelo universitário que se submete aos desejos do mercado; já o segundo item pretende descrever a relação da universidade com interesses do capitalismo desde longa data. Esta submissão aos interesses do mercado vai produzir uma nova universidade em todos os seus âmbitos, principalmente nas instituições privadas. As mudanças feitas vão desde a abertura de ações da universidade aos investidores estrangeiros até uma mudança no perfil dos egressos.

1.1 – Fundamentos da idéia de Universidade

As considerações feitas neste capítulo possuem como referência a idéia de universidade fundada em dois autores: os filósofos Jacques Derrida e Karl Theodor Jaspers.

Derrida - numa conferência na Universidade de Stanford, Califórnia, em abril de 1998, intitulada ‘A universidade sem condição’ (*L’Université sans condition*) - explicita que “a universidade *faz profissão* da verdade. Ela declara, promete um compromisso sem limites para com a verdade” (DERRIDA, 2003, p.14). Quais as implicações de uma universidade compromissada com a verdade? “Para além do que se chama liberdade acadêmica, essa Universidade exige e deveria ter reconhecida uma liberdade *incondicional* de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da *verdade* exigem” (DERRIDA, 2003, p.13-14). Isto tudo vivenciado dentro da concepção ‘moderna de Universidade’, fundada na democracia, seguindo o modelo europeu que, por sua vez, tem suas origens na idade média.

Na visão de Derrida a verdade sempre esteve junto à Luz, o que remete à idéia e à questão mais elementar das Luzes – do Iluminismo – à questão vinda dos anseios humanos, do livre pensar por si próprio. Por esta razão, a Universidade que professa a verdade se vale do “direito de dizer tudo, ainda que a título de ficção e de experimentação do saber, e o direito de dizê-lo publicamente, de publicá-lo” (DERRIDA, 2003, p.18). A verdade é tudo aquilo que pode ser encontrado, pesquisado, vivenciado, entendido, entre outros, e, que por isso, não pode se sujeitar a nada que a impeça de investigar o que for.

Porém, esta condição incondicional pleiteada pela Universidade sofre resistência de diversos poderes, entre eles, os poderes do Estado, os poderes econômicos (ambos ilustrados na introdução deste capítulo), os poderes midiáticos, ideológicos, religiosos, culturais, entres outros, que podem limitar a democracia ainda por vir (Cf. DERRIDA, 2003, p.18).

Afinal, a Universidade ao se dizer incondicional, sem condição, mostra-se vulnerável e sem poder, então, sem defesa devido à abertura que ostenta. Assim, em alguns momentos ela, a Universidade, pode se render, ou até se vender, para se manter. Hoje, pode se observar algumas universidades privadas oferecendo espaços de sala de aula ou laboratórios para a fixação de propagandas de empresas que se disponham a ‘pagar’ pelo espaço. Tudo justificado com a idéia de redução de custos e melhoria dos equipamentos para a didática. Mas “em que medida a organização da pesquisa e do ensino deve ser sustentada, ou seja, direta ou indiretamente controlada, digamos de maneira eufemística ‘patrocinada’, visando interesses industriais?” (DERRIDA, 2003, p.21).

Por esta e outras situações “sabemos muito bem que essa Universidade incondicional não existe, *de fato*. Mas em princípio, e conforme sua vocação declarada, em virtude de sua essência professada, ela deveria permanecer como um derradeiro lugar de resistência crítica –

e mais que crítica – a todos os poderes de apropriação dogmáticos e injustos” (DERRIDA, 2003, p.16). Mas de que modo?

Derrida diz se valer da ‘desconstrução’, termo caro a ele, que em suas palavras significa o “direito incondicional de colocar questões críticas, não somente à história do conceito de homem, mas à própria história da noção de crítica, à forma e à autoridade da questão, à forma interrogativa do pensamento” (DERRIDA, 2003, p.16). O pensar parece ser o caminho para aquilo que se espera da universidade compromissada com a verdade, manifesta pela luz do pensamento.

A grande questão da universidade é o direito ao pensar que deve ser garantido para todos aqueles que compõem os seus quadros. Deste modo é preciso se perguntar àqueles que estão mais diretamente ligados à construção deste pensar, àqueles que deveriam professar a verdade em suas ações, os professores. Mas o que se pode ver é que muitos deles entendem a si mesmos não como defensores da verdade, mas como profissionais da educação. Não são capazes de entender a si próprios como aqueles que professam a verdade.

Neste capítulo, portanto, busca-se entender a universidade a partir da idéia de que ela “deveria ser o lugar em que nada está livre do questionamento, nem mesmo a figura atual e determinada da democracia; nem mesmo a idéia tradicional de crítica, como crítica teórica, nem mesmo ainda a autoridade da forma ‘questão’, do pensamento como questionamento” (DERRIDA, 2003, p.18), pois nos bancos universitários a questão de ordem é ir para além das dicotomias educação-trabalho, teoria-prática, social-empresarial, já que ela almeja professar a verdade que aparece à luz do pensar.

Jaspers, em seu escrito de 1965, *‘The idea of the University’*, corrobora com esta idéia ao afirmar a ‘missão eterna da universidade’: “é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade” (apud SANTOS, 1997 p.188).

No mesmo texto, Jaspers apresenta três grandes objetivos da universidade, o que sugere mais um ponto relevante para esta conceituação.

“[1] porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade; [2] porque o âmbito da verdade é maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; [3] finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral” (apud SANTOS, 1997 p.188).

Dentre estes três objetivos, três palavras parecem ser as que fundamentam o discurso de Jaspers: *investigação*, *todo* e *formação integral*. A idéia dita por Derrida sobre a universidade como lugar do pensar, - entendida como algo além de uma instrumentalização do ‘aprender a pensar’ que vem servir aos interesses do mercado, mas como ser capaz de pensar o próprio questionar originário do pensar - somente acontece quando a *investigação* é aberta e livre de interesses particulares e, deste modo, é direcionada para *todos*, para o bem comum, a fim de proporcionar uma *formação integral*, que significa garantir ao ser humano a possibilidade de pensar no conjunto das dimensões que compõem a sua vida e no meio delas buscar o equilíbrio para sua ação.

1.2 – A submissão da Universidade ao desejo do Mercado

Vista a fundamentação conceitual de Universidade, que a compreende como o local para a procura e compromisso com a verdade, o que exige o pensar e a formação integral dos seus congregados, este novo item possui duas linhas. A primeira nasce a partir das idéias de Luiz Eduardo W. Wanderley que descreve a relação sedutora entre universidade e capitalismo. Em seu livro *O que é Universidade*, Wanderley, entre outros temas, garante em boa parte de sua obra uma discussão e descrição densa sobre a submissão da universidade aos interesses do capital. A segunda linha traz a complementação das idéias bases de Wanderley a partir de outros autores, muitos deles com pontos de vista teórico-metodológicos diferentes - o que vem a enriquecer este item do trabalho, pois, se pode perceber que o assunto em questão, é sensível a autores com paradigmas diferentes e sob contextos históricos distintos, tais como Simon Schwartzman, Demerval Saviani, José Luiz Delgado, Cristovam Buarque, Roberto Romano, Boaventura Souza Santos, Hugo Assman, Manfredo Araújo de Oliveira, Luís Antonio Groppo e Marco Antonio Rodrigues Dias, entre outros⁵. Eles, juntos, vão confirmar e ampliar as posições de Wanderley, bem como apontar algumas esperanças para superar esta situação.

1.2.1 O balizamento da questão segundo Luiz Eduardo W. Wanderley ⁶

“Não se pode simplesmente subordinar a política educacional aos ditames do mercado econômico e de trabalho”.
(WANDERLEY, 2003, p.77)

⁵ Alguns pensadores mencionados nesta lista serviram apenas como fonte de apoio nas leituras. Isto significa que nem todos foram citados de modo explícito.

⁶ Mesmo o autor tendo originalmente escrito sua obra **O que é Universidade** em 1987, hoje, 20 anos depois, tal relato parece ainda mais válido.

Por um lado, a universidade moderna sempre esteve à frente de pelo menos duas opções de posicionamento: a primeira a de *corresponder aos anseios do sistema capitalista*, o que significa focar a formação universitária nas necessidades urgentes do mercado, que busca ‘qualificar’ pessoas com profissionalismo técnico e intelectual para suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada para as mais diversas áreas, tais como indústrias e serviços, entre outros, sempre possibilitando a manutenção do sistema dominante; a segunda, *com foco no social e na transformação do país*, busca formar pessoas com compromisso e valores que venham contribuir para o desenvolvimento da nação a partir de ações efetivas geridas no interior das universidades e que levam à mudança de idéias e comportamentos de toda comunidade acadêmica: docentes, discentes e funcionários.

Por outro lado, parece que ambas as opções possuem um caráter dogmático, isto é, formam para um padrão ideológico, ou de conformidade e passividade, ou de transformação e pró-atividade. Parece que a universidade deveria ir para além destas duas posturas. Como se pode observar na proposta de Wanderley:

A universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a Sociedade Política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de idéias e a liberdade de pensamento (WANDERLEY, 2003, p.11).

Mas, ainda assim, esta proposta parece ser mais uma declaração diplomática. Ainda falta algo para a Universidade, e este algo está ligado ao fato de que ambas as opções vistas acima, e sintetizadas por Wanderley, carecem de um elemento não dogmático e de conformidade. Este elemento não dogmático permite à comunidade acadêmica a possibilidade de *pensar* o conteúdo oferecido pelos domínios universitários. E não simplesmente a aceitação de um posicionamento favorável do mercado ou do social, ou mesmo, de ambos. Afinal, somente quando se é libertado de dogmas e de encruzilhadas, da submissão a modelos e de propostas fatalistas, do tipo ‘ou se adequa ou se está fora’, é que se pode imaginar uma sociedade mais justa e mais desenvolvida, pois ao final das contas, o que se espera das pessoas oriundas dos círculos acadêmicos é que elas tenham aprendido a pensar. Deste modo, elas estarão mais sensíveis aos vários aspectos que compõem a vida, desde o trabalho que requer qualidade, até a vida social que requer, tanto quanto o mundo do trabalho, qualidade.

Porém, nos dias de hoje, muitos ambientes universitários contam com a existência de grupos tecnocratas que “defendem reformas internas (modernizar carreiras, métodos, aumentar vagas e instalações etc.), valorizam mais as ciências exatas e menos as ciências sociais, vistas com temor a não ser quando funcionais ao sistema, reivindicam completa despolitização das universidades e situam-nas como apoio do Estado” (WANDERLEY, 2003, p.13). Os projetos tecnocráticos “vêm a educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e social, a universidade formando recursos humanos e provendo *Know-How* técnico e científico para a produção econômica e para a administração pública e privada” (WANDERLEY, 2003, p.13).

Se no passado a universidade estava submissa ao controle da Inquisição, por exemplo, que com o seu dogmatismo doutrinário fez sucumbir a ciência moderna, hoje se pode dizer que a universidade parece estar submissa ao controle dos tecnocratas que a submetem com o seu dogmatismo mercadológico.

Já existiram momentos na história em que se buscou a reforma universitária, como, por exemplo, no final da Idade Média, em que se aspirava basicamente uma democratização interna e uma autonomia frente à Igreja e ao Estado. Estas aspirações, a princípio, viam a questão econômica como secundária. Mas com o surgimento da necessidade de *desenvolvimento* surgem os primeiros ‘desejos’, por parte do mercado em nascimento, “para adequar a educação superior às exigências do crescimento capitalista” (WANDERLEY, 2003, p.24-25).

As Universidades, ao se sujeitarem ao sistema capitalista, aceitam também o seu modo cultural, que tende ao nivelamento do modo de pensar e agir dos participantes de uma comunidade universitária. Em outras palavras, o capitalismo “generaliza, em todos os lugares onde penetra, as suas relações, estruturas e processos, ao mesmo tempo que as formas de pensar e de agir dadas pelas exigências da produção e reprodução do capital, (...) suas exigências de crescimento econômico moderno e de reprodução do capital requerem mais e mais conhecimentos úteis e a sua aplicação crescente” (WANDERLEY, 2003, p.30-31).

Esta sujeição ao modo capitalista faz com que a universidade crie em suas fileiras um ser humano com duas claras características focadas no atendimento às exigências do mercado: o *repetidor* de fórmulas úteis e prontas e o *rápido* em decidir seus possíveis posicionamentos. Ambas promovem ações que muitas vezes são impensadas e superficiais. Além disto, a comunidade acadêmica, em sua grande maioria, se torna apenas favorável ao ensino de conhecimentos úteis, que servirão para algo dentro do mercado, ao ponto de ridicularizarem disciplinas com cunho reflexivo. É a perpetuação da burrice, muitas vezes fruto do

pensamento tecnocrata, orientado pela razão técnica, e, também, proporcionada por alguns dos próprios educadores que, em sua onipotência e arrogância, se dizem detentores do saber. Isto tira da universidade “o princípio do pluralismo, que abre espaço para o livre debate de idéias e concepções e permite a livre manifestação de pensamento, mesmo dos discordantes das orientações oficiais” (WANDERLEY, 2003, p.36). Para saber se a universidade possui princípios de uma formação para o pensar, basta analisar a possibilidade da dissidência, isto é, se ela permite em seus quadros, pessoas que possam expressar pensamentos e posicionamentos diferentes do oficial. Universidades que não permitem a expressão de tais pessoas, além de não oferecerem uma formação para o pensar, se demonstram totalmente antidemocráticas e autoritárias. Isto traz conseqüências para toda a comunidade acadêmica e, também, para a sociedade. Disto se entende o surgimento do ‘papagaio burro’, da *menoridade*, que será mais bem explicado no capítulo 2.

Os problemas desta submissão aos princípios capitalistas e mercadológicos são bem relatados por este mesmo autor:

“Se esta cultura (capitalista) domina as mentes e as ações da população em geral, ela vai atingir também a universidade e as atividades científicas, negando a tese da ciência neutra. Nos países dominantes, surgem explicações revestidas de armadura científica sobre os obstáculos e impedimentos que caracterizam os países dependentes e que os impedem de alcançarem os padrões ocidentais, ou seja, assimilar a cultura ocidental. Essa assimilação começa pela escolha e definição do que é mais importante estudar, pesquisar, ensinar, dentro e fora das universidades” (WANDERLEY, 2003, p.31).

E aqueles que tentam agir de modo diferente, não aceitando as ‘escolhas e definições’ das coisas que devem ser estudadas, pensadas e adquiridas no meio universitário podem acabar sendo vítimas de chacotas e perseguições, talvez, até de demissões, tornando-se ‘mártires universitários’ (WANDERLEY, 2003, p.27). Se no passado, isto resultava em mortes de fato, hoje, elas são entendidas como ‘mortes morais’, isto é, a morte pela desqualificação feita pelos pares.

E, na visão do sociólogo Luís Antonio Groppo, parece que nem mesmo as palavras de ordem oriundas de uma epistemologia da transformação sobreviveram a esta cultura capitalista de submissão, em que tudo é incorporado, com intenção de ‘abafar’ qualquer tipo de opinião diferente.

“Num tempo de contra-revolucionário, como o que hoje vivemos, é possível conceber que as ‘águas’ dos anseios emancipatórios não feneceram, ainda que não formem mais um rio caudaloso. Elas preparam-se, talvez, para escorrer novamente nas rachaduras das paredes de um sistema capitalista reconstituído – e mais opressivo. O problema, hoje, porém é que a ideologia neoliberal confisca para si diversas palavras-chave que, outrora, expressaram anseios da emancipação, esvaziando tais palavras dos seus conteúdos originais” (GROPPO, 2006, p.83).

Fica evidente que “os portadores da cultura capitalista dominante desvalorizam a cultura da maioria e procuram comercializá-la, caricaturá-la, banalizá-la. Incorporam alguns elementos dela, quando convenientes aos seus projetos de controle social” (WANDERLEY, 2003, p.32). E o fato mais triste vem da grande dependência do pensamento universitário Latino-Americano para a construção daquilo que tentam chamar de pensamento característico dos nascidos na América do Sul e Central.

“A universidade [Latino-Americana] sempre importou o pensamento, as teorias e os métodos do exterior. Em que pese o fato dela ter sido sempre forjada de grupos críticos, no geral sofreu e sofre decisiva influência da cultura européia e a predominância atual da norte-americana. Através de acordos entre governos, empresas, universidades, tem-se procurado influenciar as reformas universitárias na linha de despolitizar a universidade, valorizar o pensamento tecnocrático, reformar os currículos e programas das ciências exatas e humanas com base em teorias de inspiração norte-americana, valorizando-se a análise quantitativa em detrimento da qualitativa” (WANDERLEY, 2003, p.32-33).

Esta influência e dependência do modo capitalista traz interferências imediatas no cotidiano da universidade, desde a escolha de livros-texto de autores estrangeiros, descontextualizados dos problemas continentais, nacionais, regionais e locais, com métodos apenas aplicáveis em seus países de origem; até a perda de autonomia como, por exemplo, “os intelectuais que foram formados nas universidades dos países desenvolvidos e que, ao voltar, ocupam cargos importantes nos governos e no ensino de seus países de origem, ou através da influência direta ou indireta na elaboração de planos educacionais e de atividades científicas nos países dependentes, eles transmitiram seus modelos e concepções” (WANDERLEY, 2003, p.39). Como visto, a dependência cada vez mais explícita das universidades aos anseios das empresas, grupos privados e governos, entre outros, fere a autonomia e o pensar livre da universidade.

Isto se agrava quando aqueles que fazem parte da comunidade universitária também se vêem impotentes frente às dependências e exigências externas. O professor é um dos pontos mais sensíveis a estas mudanças. E, conseqüentemente, a relação entre *ensinar* e *educar*. Afinal, parece existir um grande hiato entre educadores e ‘professores mercadores’.

“Na relação verdadeira entre educador-educando, deve haver duas pessoas que se encontram com suas experiências de vida mantendo uma relação amorosa, dialogante, comunicadora. Dela se passou para a relação professor/aluno, especialista/cliente, o que sabe/o que deve aprender, o funcionário da instituição versus o comprador de créditos. Nesta outra condição, quebram-se os laços de solidariedade, de igualdade, de altruísmo entre as pessoas, eliminando os elementos que fazem vivenciar uma autêntica comunidade” (WANDERLEY, 2003, p.53).

E o que se ouve da boca de muitos educadores é justamente a idéia reproduzida do mercado: “aluno é cliente que vem aos bancos universitários para comprar um produto. Se ele escolheu esta instituição sabia qual produto iria receber. Logo, tem que se calar e aceitar aquilo que se transmite. E, ponto final. Não há diálogo. Pois, se abrir algum diálogo, estamos perdendo a ‘autoridade’ daquilo que se oferece” (Informação Verbal). Este modo de pensar, que não é isolado, põe às claras o que os alunos de fato estão aprendendo: apenas a lógica do mercado. Ouvir e aceitar. Calar e conformar-se. Pois somente assim serão aceitos dentro do mercado. Professor-ovelha igual a aluno-ovelha.

Outro problema deste elo frágil professor-aluno é decorrente da formação de ‘patrulhas ideológicas’ no meio docente. Professores que ditam linhas de pensamento sobre o que vem a ser o ambiente universitário e as impõe aos seus pares, com a pena de serem extirpados caso não se ajustem (algo já mencionado sobre os ‘mártires universitários’, acima, na página 19). O problema se estende quando se observa os famosos carreiristas que visam em primeiro lugar a ascensão financeira. Estes professores que passam a ocupar funções de confiança, em sua grande maioria têm medo de perder o prestígio e o poder, e, portanto, são os primeiros a cercear os diferentes modos de compreender a universidade.

“A realidade mostra que, ao lado de alguns professores minoritários sempre disponíveis, criativos, que se esforçam acima do que é exigível, que pesquisam, que renovam seus cursos, uma grande maioria permanece burocratizada e passiva. Outros centram suas vidas acadêmicas na subida de todos os degraus da carreira, ou nas disputas de poder interno. Formam-se assim igrejinhas, pequenos feudos, grupos de patrulhamento ideológico” (WANDERLEY, 2003, p.53).

Wanderley enfatiza este problema, ainda muito atual, ao relatar que: “várias reitorias organizaram *assessorias e conselhos de coordenação e planejamento* que intentaram conseguir realizar este desiderato (a excessiva burocratização e a busca de harmonizar o acadêmico com o administrativo). Integrar princípios empresariais com os princípios da outra dimensão fundamental da universidade, o de ser uma comunidade científica e cultural, tem originado distorções e transformado, em muitos casos, o ensino em negócio, em detrimento de suas finalidades básicas” (WANDERLEY, 2003, p.61-62). E isto tudo somente vem aumentar as tendências autoritárias e de reprodução das estruturas do sistema dominante, bem como a não integração dos membros da comunidade acadêmica que começam a desconfiar das ações administrativas da universidade em relação a todos os seus integrantes.

“(…) as formas de poder dominantes na estrutura da sociedade são transportadas para o interior da universidade e recriadas com seus atributos próprios. Com raras exceções, os processos dominantes de hierarquização e de burocratização enrijecem a estrutura, e formas veladas ou manifestas de poder centralizador e autoritário tem tornado opacas e desconfiadas as relações entre os membros da comunidade universitária” (WANDERLEY, 2003, p.67).

Por outro lado, muitos estudantes, principalmente os de universidades privadas, já no seu ingresso se apresentam como massa informe sem identidade, afinal os vestibulares não selecionam ninguém, todos estão aceitos - tudo isto fruto do processo de democratização do ensino, que por um lado abre as portas para todos à universidade, mas que por outro lado transforma a educação em mais um produto do mundo de consumo.

Muitos estudantes são incapazes de perceber qualquer um destes problemas relatados acima, pois, devido ao desejo de ocupar um posto no mundo do trabalho, ainda acabam por tratar aqueles que fazem o discurso mercadológico como *profetas* ou *semi-deuses* deste mundo cruel.

Destes fatos se pode concluir que a necessidade da sobrevivência cega a possibilidade pensante. O que se necessita em primeiro lugar é de comida, então os salvadores do mercado, os ‘professores mercadores’ que oprimem e que reproduzem a lógica do mercado, são os *profetas* de nossos tempos, que ensinam já com seu modo de se relacionar como se deve portar para alcançar algo neste terrível mercado.

Com estas idéias se visualiza a relação da Universidade com o Mercado e de como ele, o mercado, atinge as ações da universidade, nos seguintes aspectos: a influência do capital na construção do saber oriundo da universidade, que ao financiar projetos, por exemplo, pode determinar o que deve ou não deve ser pesquisado; a influência do mercado no perfil do educador contratado, que passa de educador a ‘professor mercador’; a influência do mercado no perfil do discente, que entendido como massa é vulnerável a qualquer tipo de formação, e ao encontrar um grupo predominante de professores moldados pelo mercado, sai com uma visão unilateral sobre o modo de ser universitário. Em outras palavras: professor-ovelha, aluno-ovelha. Ao se submeter aos desígnios do mercado, docentes e discentes o aceitam como o ‘pastor’, que guia e conduz. Deste modo, professores e alunos são ovelhas de um mesmo pastor. Todos são rebanhos. Todos obedecem a um mesmo pastor, o mercado.

1.2.2 As problemáticas chaves na relação da Universidade com o Mercado

“A sina da universidade, se podemos utilizar esta figura, é estar sempre descontente com suas limitações, sem perder no entanto, jamais, sua identidade, forjada na evolução das sociedades modernas nos últimos séculos. Na medida em que ela possa se manter fiel a esta sina, ela será, ainda por muito tempo, um fator de perturbação, discussão, eventualmente conflito - e também de esperança para um mundo melhor”.

(SCHWARTZMAN, 1983)

No item anterior, a partir da construção teórica de Luiz Eduardo Wanderley, foi visto um panorama sobre como a universidade se rende aos princípios mercadológicos e, por isso,

coloca por terra a base principal que compõe a idéia de universidade: o compromisso com a verdade. Neste item se observa alguns desdobramentos das idéias do autor do livro *O que é universidade* a partir de outros autores.

Conflitos sempre existiram na universidade. Talvez esta seja uma das características do modo de ser da universidade. Seguindo as idéias de Simon Schwartzman (1983), ele indica na história da universidade alguns momentos conflituosos. O primeiro relato verifica o conflito “entre as tendências de transformá-la (a universidade) em um simples mecanismo de formação de profissionais adequados para o exercício do poder político e religioso - advogados, sacerdotes e médicos - e as aspirações freqüentemente mais altas dos que passam pelas novas formas de estudo propedêutico ou aí ficam, muitas vezes, como sacerdotes de um novo tipo de conhecimento”. O segundo relato dá conta do “conflito que se estabelece entre as formas mais tradicionais e estabelecidas de cultura, baseadas no conhecimento das artes liberais e no acesso aos clássicos gregos e latinos, e as novas formas de conhecimento que emergem e ganham força junto com a técnica e o livre-pensar que fazem parte do Renascimento - é a chamada ‘filosofia natural’, termo que engloba, em seus princípios, o que viria ser o conhecimento científico moderno”. Um terceiro momento conflituoso traz em seu interior os dois conflitos anteriores, porém, com nova roupagem. Mas, ao mesmo tempo, revela ser o grande embate dos nossos tempos, evidenciado pela tensão entre o “desejo de fazer das universidades centros de reflexão e pesquisa científica autônomos e independentes, e a tentativa de transformá-las em centros de formação de ‘capital humano’ para alimentar, tão perfeitamente quanto possível, a organização econômica, política e administrativa da sociedade”.

Este terceiro conflito é onde pairam as questões sobre até que ponto a universidade pode se deixar reduzir apenas a uma simples fornecedora de mão-de-obra semi-qualificada para o mercado, entendendo e colocando as pessoas como parte do capital da empresa.

Parece ser importante a universidade oferecer condições de abertura de suas portas para o mundo do trabalho, bem como, ser referência em pesquisas autônomas e independentes, mas para o cumprimento de sua essência conceitual, a universidade precisar ir além destes conflitos, quando se entende como aquela que oferece a possibilidade de ‘pensar’ todos estes conflitos e alternativas. Aqueles que vivem e que passam pela universidade precisariam ampliar a maneira de ver e de pensar as coisas no mundo, e não apenas se submeter, por exemplo, às “organizações econômicas, que querem da universidade a formação mais eficiente possível de sua mão-de-obra, com o mínimo de custos e de transmissão de conhecimentos ‘inúteis’ e improdutivos” (SCHWARTZMAN, 1983).

Deste modo, novamente seguindo alguns pressupostos de Schwartzman e indo para além deles, no entendimento da relação entre universidade e mercado se pode vislumbrar três conclusões deste movimento conflituoso: Primeiro, a sina da universidade é a busca do bem comum, das esperanças para um mundo melhor, assim sendo, a “universidade ‘bem comportada’, que funcionasse de maneira integrada e sem tensões com outros setores da sociedade, seria quase certamente uma universidade burocratizada, desmotivada, sem vida e, em última análise, sem relevância” (SCHWARTZMAN, 1983). Segundo, a universidade não pode perder sua identidade, pois “ela deixa de ser universidade quando se transforma em Igreja, empresa ou partido. Encontrar seu espaço próprio, não se submeter nem se descaracterizar é a chave para sua permanência e sua relevância” (SCHWARTZMAN, 1983). Terceiro, as disputas sempre existirão, afinal parece ser esta uma das marcas que caracterizam a universidade, deste modo o importante é “aprendermos a viver com a variedade, a diferenciação, as contradições de objetivos e princípios que são inerentes a sistemas sociais de tanta complexidade”.

A universidade, então, não deve ser ‘comportada’, deve ter sua ‘identidade’ e deve ‘respeitar as diferentes possibilidades de se entender a universidade em seu interior e exterior’. Mas para que tudo isto funcione e não se transforme em mais uma regra normativa, um quarto elemento é essencial, aliás, ele é o fundamento, a saber, a importância de todos entenderem a base conceitual da universidade, que é o compromisso com a verdade e com o pensar. Se todos alcançarem o pensar, o compromisso com a verdade não deixará de existir e as boas idéias de Schwartzman acontecerão como consequência.

Ensino de Resultados. Dermeval Saviani, em entrevista ao ‘Caderno Mais’ do Jornal Folha de São Paulo, do dia 29 de abril de 2007, ao comentar o novo Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, oferece uma boa pista sobre o que está se transformando a educação de modo geral, com reflexos na universidade. Na visão dele, hoje o ensino é de resultados e isto implica em seguir a lógica do mercado. Só vale o que vai trazer resultados. Deste modo, fica claro, com esta idéia vinculada por todos os meios de comunicação, tanto estatais como privados, que o aluno ao chegar à sala de aula pergunte: “tem sentido estudar tal e tal disciplina? Onde vamos aplicar estes conhecimentos? No mercado de trabalho isto é necessário? Vamos tirar as disciplinas que não tem nada a ver com o curso que fazemos e substituí-las por disciplinas que o mercado exige?” (Informação Verbal). Estas e outras falas demonstram o quão impregnado estão os meios educacionais de uma ideologia do mercado em detrimento de tudo aquilo que seja da ordem do pensar crítico.

Deste modo Saviani explicita que a lógica do mercado guia os atuais modelos pedagógicos, transformando-os em “‘pedagogia das competências’ e da ‘qualidade total’”. Esta, assim como nas empresas, visa a obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável”. Ao tratar a educação como um produto, ela se transforma em mais um objeto do mercado, logo precisa ser viável financeiramente. Por exemplo, cursos que não oferecem lucros são imediatamente desativados. Isto torna a universidade refém daquilo que o mercado capta como possível mão-de-obra. E os potenciais universitários, já no início da escolha de suas carreiras, precisam se submeter àquilo que é solicitado pelo mercado. Deve saber qual a demanda a ser preenchida, para daí então fazer sua escolha profissional. Deste modo, ao mediocrizar o ensino apenas aos seus resultados, “sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes”. O mercado submete tudo e todos aos seus desejos. Ele transforma aluno e educação em produtos que devem ser submetidos às suas exigências. Sua vontade é soberana. E todos, numa relação de medo, paralisam-se e dobram-se a ele. ‘O mercado é o ópio do povo’.

Única via possível. O professor universitário José Luiz Delgado, em artigo publicado no Jornal do Comércio, no dia 17/04/2007, intitulado *Totalitarismo Universitário*, trata sobre a prova de vestibular que direciona, em suas questões, o pensamento dos futuros alunos para aquilo que se espera deles enquanto discentes e depois como membros da sociedade. Assim Delgado comenta o problema: “O episódio dessa prova é particularmente emblemático. É sintoma claríssimo de uma ditadura do pensamento único, o totalitarismo dos que não aceitam senão uma verdade. Se certa corrente prevalecer vultosamente no Brasil, será com isso que teremos de conviver: a imposição de certos modelos de pensamento, a massacrante intolerância em relação a idéias discordantes? Quem não pensar segundo a ideologia oficial será execrado, isolado, excluído?”

A referida prova foi confeccionada pela Universidade Federal de Pernambuco, deste modo, a ‘ideologia oficial’ tem origem no próprio Estado. Mas, pode-se observar que existem outros tipos de ideologia, originárias em diversos organismos, como já citados acima por Schwartzman: a igreja, a empresa, o partido, que também, desconfiguram a identidade da universidade.

Deste modo, Delgado clama que a universidade se atente “ao totalitarismo intelectual, à ditadura do partido único, à camisa de força imposta ao pensamento livre (que é a suprema

dignidade do ser humano) (...) Ao invés, a vida intelectual não se faz autenticamente senão mediante a mais ampla liberdade de investigação e de crítica. Sem ela, a universidade não passará de uma farsa”.

Entender a universidade como uma farsa, significa dizer que ela não foi capaz de cumprir o seu compromisso com a verdade e apenas se submeteu aos múltiplos interesses de linhas ideológicas existentes, entre elas, e a mais forte delas, a lógica do mercado.

Este artigo recebeu três comentários e o mais interessantes deles é a constatação de tamanha submissão e do medo emburrecedor e hipócrita do aluno Leonardo Rabelo “Sou formado em jornalismo pela UFPE (Universidade Federal do Pernambuco) e faço atualmente mestrado em sociologia pela mesma universidade. A esse episódio poderia somar muitos outros que eu já presenciei e vivenciei. Muito claro: não me sinto livre para me expressar no ambiente universitário sem ser censurado, julgado ou, na melhor das hipóteses, apenas ignorado. Leio os meus livros e trabalho na minha dissertação, no mais, prefiro ficar calado”. O preferir ficar calado é sinal evidente de quanto estão sendo emburrecidos aqueles que saem dos bancos universitários.

As idéias de Cristovam Buarque ilustram dois lados desta história, o lado do discente e do docente. Antes, porém, ele vem confirmar o grande cativo onde a universidade vive: o cativo do mercado.

“Um dos principais elos da cadeia que aprisiona a universidade é o mercado. Desde que se transformou em elemento da produção, a universidade passou a se organizar de forma a produzir a mão-de-obra desejada pelo mercado. Abandonou o papel de formar pensadores e optou por formar profissionais e teóricos programados para cumprir papel específico na cadeia de produção” (BUARQUE, 1994, p.58-59).

A universidade, ao aceitar a condição de prisioneira do mercado, que pretensamente diz ser o modelo para a garantia de sobrevivência, deposita em todos aqueles que fazem parte da comunidade educativa o ‘medo’ daquele (o mercado) que pune cruelmente e impiedosamente. Neste contexto os alunos são os primeiros a sofrer com este posicionamento da universidade.

“Preocupados com a obtenção de empregos e conhecedores das leis de mercado, os alunos sabem que o mais recomendável é o bom comportamento. Em vez das idéias novas e atrativas, aprendem a manejar ferramentas, com seus bem-comportados professores, para responder, sem criticar, aos problemas formulados pelos futuros empregadores” (BUARQUE, 1994, p.62).

O pensamento é atrofiado pelo medo; o pensamento é direcionado para *uma única via possível*, de total aceitação das prioridades do mercado. E aí daqueles que desejarem ser críticos. Estes, ou são absorvidos rapidamente, pela inteligência que possuem, pelo próprio

mercado que os calam com ‘propinas’, ou são ridicularizados e deixados de lado ainda dentro da universidade. Tudo isto acontece porque a universidade é cúmplice desta lógica. E os primeiros a temerem esta lógica cruel do mercado são os professores. Os alunos são capazes de perceber o medo dos docentes frente ao tenebroso mercado e deste modo, os alunos “para evitar riscos, deixam que o medo conduza a formação profissional, estudando apenas e conforme o professor ensina, limitando-se a mostrar que aprenderam as lições” (BUARQUE, 1994, p.62).

O professor, por outro lado, ainda se vê inibido pela própria ação do aluno, que tratado como cliente, tem direito de usar o SAC (Serviço de Atendimento ao Cliente) para denunciar o docente que não se conformou às leis de mercado e, por isso, estão deixando a desejar com seu conteúdo que deveria ser voltado às necessidades que os futuros profissionais (alunos no momento) precisarão para o trabalho. “Alguns professores, em geral os mais inseguros, abusam da arrogância e do poder de que dispõem como forma de se defender de outro medo: o de perder a reputação, que em parte depende dos alunos” (BUARQUE, 1994, p.62), principalmente quando acontecem as avaliações institucionais.

Eis aí alguns destes elementos que formam o contexto onde se situa o ensino universitário. A universidade sempre esteve em meio a conflitos entre tendências diferentes e muitas vezes opostas; nos dias atuais estes conflitos dentro da universidade giram em torno da hegemonia do chamado ‘ensino de resultados’, que direciona toda a ação da instituição superior de ensino para os desejos do mercado, fazendo como reféns a própria universidade, os docentes e os discentes, em suma, toda a comunidade acadêmica, tudo isto pelo mecanismo do ‘medo’.

Mas o que o ‘medo’ pode gerar?

Segundo Capítulo – A menoridade: uma consequência do desejo do Mercado

A ‘menoridade’ se dá com o medo que transforma as pessoas em ‘papagaios burros’.

Ao término do primeiro capítulo, com os pensamentos de Cristovam Buarque, pode-se observar que o ‘medo’ é um elemento determinante para o atual *modus operandi* da ação universitária. Assim sendo, este segundo capítulo pretende entender o novo perfil do discente, que seguindo o desejo do mercado e a submissão da universidade, sai infantilizado do ensino superior, sai ‘menor’, dependente das orientações de algum tutor. Isto tudo a partir de sugestões dadas por filósofos como Adorno, Horkheimer, Kant, Schopenhauer e Heidegger.

2.1 A menoridade segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer

“Em seus começos, a vida intelectual é infinitamente delicada”.
(HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.239)

Na obra ‘Dialética do Esclarecimento’, escrita em 1947, por Adorno e Horkheimer, mesmo tendo como proposta de estudo outros focos e não este que será descrito a seguir, pode se encontrar um fato, no mínimo, curioso. Eles começam o livro tratando do “medo” e, no final, dedicam o último esboço a um esforço de compreensão sobre a “gênese da burrice”.

No primeiro ensaio da obra ‘Dialética do Esclarecimento’, os autores buscam entender o conceito de esclarecimento e logo afirmam: “no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de **livrar os homens do medo** e de investi-los na posição de senhores” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.19); e no último ensaio desta mesma obra escrevem, ao remeter a imagem do caracol (caramujo), que este, ao sair do ‘seu abrigo protetor de seu corpo’, ao encontrar um obstáculo se recolhe imediatamente e, se numa segunda tentativa ele novamente se deparar com o obstáculo, sua possível nova saída será adiada, ocasionando um atrofiamento dos músculos e, conseqüentemente, um desgaste dos ‘sentidos’ do caracol. Como os autores mesmos dizem: “o sentido do caracol depende do músculo, e os músculos ficam frouxos quando se prejudica seu funcionamento. **O corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo**” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.239). Estes músculos frouxos se atrofiam e se enrijecem, tornam-se cicatrizes. “A burrice é uma cicatriz” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.240).

As cicatrizes podem ser entendidas como os momentos em que se tenta ousar sobre aquilo que está estabelecido, mas alguém, ou alguma situação ameaça, como o obstáculo que

o caracol encontra, impedindo, às vezes de modo humilhante ou temeroso, a continuidade da construção de uma nova compreensão e ação frente a algo para o qual todos se comportam sempre do mesmo modo. Por exemplo, a idéia de ‘sucesso’, muito apregoada no meio administrativo. O sucesso sempre é proposto como algo que o indivíduo precisa alcançar por ele mesmo, mesmo que à custa de algumas ‘vidas’, afinal é preciso eliminar alguns concorrentes para alcançá-lo. Por outro lado, quando alguém sugere que o sucesso somente será estabelecido quando um maior número de pessoas for beneficiada, em outras palavras, quando o ‘bem comum’ estiver vigorando, esta idéia é imediatamente taxada, por professores da área administrativa ou mesmo por profissionais da área, como uma idéia utópica ou piegas, afinal, como eles dizem, o ‘mercado’ é cruel e desumano, e não aceita pessoas frágeis e com ‘bom coração’. Estas intimidações inibem a continuidade do pensamento nascente de pessoas que buscam, por exemplo, na Universidade um lugar de sabedoria, isto é, de discussão e de reflexão sobre questões de relevância profissional e social, e não apenas respostas prontas que devem ser repetidas.

Ao receber imposições de pessoas que se julgam ‘autoridades’ sobre determinados assuntos, muitos estudantes e pessoas comuns deixam de pensar e começam a sucumbir diante de fórmulas prontas vindas de outros. Aí surgem as cicatrizes, aí surge a burrice.

Adorno e Horkheimer, neste texto sobre a ‘Gênese da Burrice’, fazem muitas comparações dos seres humanos com os animais, mas no meio dele aparece uma frase que mostra a razão deste trabalho, “em seus começos, a vida intelectual é infinitamente delicada” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.239). Todo este opúsculo tem como foco entender quando começa a burrice, ou seja, no início da vida intelectual. É claro que o início do uso da razão pela criança é algo que requer muita atenção, pois como diz Simone de Beauvoir, em seu texto “Moral da Ambigüidade” (1986), a criança sempre está apta à transparência, mas a entrada na adolescência faz com que ela perceba a ambigüidade do mundo adulto, colocando-a em crise, quando ela deve decidir entre continuar vivendo na transparência ou começar uma vida de simulacros. Embora já desde a infância fosse interessante enfrentar o início do emburrecimento, esta dissertação quer entender como a menoridade e, por conseguinte, o emburrecimento se dá na vida universitária. Desta maneira, se observa que se no início os discentes forem desencorajados a usar de seu próprio pensamento e forem ‘motivados’ a buscar amparo em fórmulas prontas, pois caso contrário, ‘não vão se dar bem no mercado’, eles se ‘paralisam’ e se ‘emburrecem’, tornam-se meros repetidores, tornam-se ‘papagaios burros’.

Adorno e Horkheimer exemplificam as cicatrizes do emburrecimento geradas pelo não cuidado com o início da vida intelectual através da idéia de um cachorro que, ao querer abrir a porta para sair da casa, pula para alcançar a maçaneta, mas depois de algumas tentativas frustradas, desiste e se conforma em ficar ‘preso’. ‘O cachorro se resigna ao melhor mundo possível’, assim como os universitários saem depois de anos de estudos conformados ao melhor mundo possível sugerido pelo mercado e por seus ‘tutores’ (Cf. HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.239-240).

2.2 A menoridade segundo Immanuel Kant

“Mas agora ouço gritar de todos os lados: *não raciocines!*”
(KANT, 2002, p.13)

Kant já dizia que muitos preferem seguir as diretivas de um tutor do que fazer o uso do próprio pensamento, devido à covardia e à preguiça, como fica evidenciado com este belo texto cunhado em 1784 pelo autor de “Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?”:

A preguiça e a covardia são as causas por que os homens em tão grande parte, após a natureza os ter há muito libertado do controle alheio (*naturaliter maiorennis*), continuem, no entanto, de boa vontade menores durante toda a vida; e também por que a outros se torna tão fácil assumirem-se como seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se eu tiver um livro que tem entendimento por mim, um diretor espiritual que tem em minha vez consciência moral, um médico que por mim decide da dieta, etc., então não preciso de eu próprio me esforçar. Não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar; outros empreenderão por mim essa tarefa aborrecida. Porque a imensa maioria dos homens (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e também muito perigosa é que os tutores de boa vontade tomaram a seu cargo a superintendência deles. Depois de, primeiro, terem embrutecido os seus animais domésticos e evitado cuidadosamente que estas criaturas pacíficas ousassem dar um passo para fora da carroça em que as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça, se tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo não é assim tão grande, pois aprenderiam por fim muito bem a andar. Só que um tal exemplo intimida e, em geral, **gera pavor** perante todas as tentativas ulteriores (KANT, 2002, p.11-12).

Ainda que comungue do preconceito de gênero, valor comum em seu tempo, Kant já antevê a ‘facilidade’ e a ‘conveniência’ de alguns poucos pensarem no lugar de muitas pessoas. E se em algum momento alguém decidir pensar por si mesmo, logo algum destes ‘tutores’ vem evidenciar o ‘perigo’ de andar sozinho, gerando **pavor e intimidação**.

A perigosa vocação de pensar por si mesmo é descrita por Kant como algo ‘forçoso’, isto é, é um peso, uma tarefa árdua, que parece conveniente delegar para outro. Afinal, é mais cômodo que outros digam o que se deve fazer, uma vez que, se tal proposta não vingar, não der certo, é possível também transferir a responsabilidade da falha para aquele que orientou a ação desta ou daquela maneira.

E mais, para muitas pessoas nos dias atuais a tarefa de pensar por si mesmo é algo que ‘aborrece’, é enfadonho pensar. Pensar é ‘perda de tempo’. Desta maneira se entende uma outra bela frase que diz que ‘somente é capaz de pensar quem tem tempo a perder’.

Mas, neste texto de Kant, o que mais se aproxima do ensino universitário é a idéia da ‘domesticação’, explicitada quando menciona que os senhores ‘ensinam’ seus animais a não ousarem dar um passo para fora da carroça, pois o perigo que os ameaça é grande se tentarem andar sozinhos. Mais uma comparação com animais, como já se viu em Adorno e Horkheimer, para dizer coisas que cabem ao ser humano. E, mais uma vez, para concluir que os homens se deixam equiparar a animais quando não se utilizam de seus pensamentos.

Mas Kant é mais sarcástico ainda ao discutir sobre as razões da dificuldade dos homens de saírem da menoridade:

É, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tomou quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora realmente incapaz de se servir ao seu próprio entendimento, porque nunca se lhe permitiu fazer uma tal tentativa. Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou, antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua. Mesmo quem deles se soltasse só daria um salto inseguro sobre o menor fosso, porque não está habituado a este movimento livre. São, pois, muito poucos apenas os que conseguiram mediante a transformação do seu espírito arrancar-se à menoridade e iniciar então um andamento seguro (KANT, 2002, p.12).

Eis aqui nestas linhas acima mais uma vez o ‘tocar’ das idéias de Kant em Adorno e Horkheimer. Quando Kant escreve que os ‘preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou, antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua’, ele demonstra que, ao se aceitar jargões e soluções que possuem uma encantadora racionalidade ‘enlatada’, as pessoas se sujeitam aos estereótipos e colocam em prejuízo aquilo que é mais natural em suas vidas, o pensar por si mesmo. Deste ponto falaram também Adorno e Horkheimer, ao mencionar no texto “A gênese da Burrice” a idéia de que ‘a vida intelectual em seu início é infinitamente delicada’. Afinal, se ao intelecto não for oferecida a *liberdade* de pensamento, ele se acomoda com os pré-conceitos oferecidos por todos aqueles que desejam tuturar alguém.

Parece estranho, mas o que Kant ouvia em sua época, parece agora ribombar: “Mas agora ouço gritar de todos os lados: *não raciocines!* Diz o oficial: não raciocines, mas faz exercícios! Diz o funcionário de finanças: não raciocines, pague! E o clérigo: não raciocines, acredite!” (KANT, 2002, p.13).

Hoje, nos pátios das universidades se proibiu falar mal do mercado. Os grandes guardiões do capitalismo, estão transformando a universidade, que é o espaço da sabedoria, o

espaço da excelência do pensar, em mais uma extensão das empresas e organizações capitalistas, e muitos acadêmicos, como que embaçados pela sedução dessas propostas empresariais cedem aos argumentos de enquadrar a universidade aos moldes empresariais. E, quando alguém ou alguns ousam mostrar que pode ser diferente o entendimento da vida acadêmica, sua liberdade é cerceada. É proibido pensar, é proibido raciocinar e incentivar o raciocínio. E o argumento destes se fundamenta no medo. No medo de ser deixado de lado pelo mercado, que espera um pensamento único, mono, estéril.

E ainda, para se convencer um discente a estudar, o argumento também não vai pela via da busca da sabedoria, mas pelo medo do mercado, isto é, ‘se você aluno não estudar, o mercado não irá acolhê-lo!’. Em outras palavras, o ensino universitário se rende, se submete, ao desejo do mercado, que apenas espera mão-de-obra ‘qualificada’, mas burra.

Os grandes guardiões do capitalismo, acima citado três vezes, têm sua imagem ligada aos grandes docentes representantes dos grandes mercados que, com discursos de apurado grau de racionalismo conformista ludibriam discentes a aceitar a condição de tutelados, ao enfatizar as desgraças de uma vida sem o sucesso que provém do mercado. As desgraças narradas pelos tutores impõem o medo e a dor, desencorajando estes novos estudantes, que estão iniciando a vida intelectual, a desenvolverem o que é mais próprio do ser humano, o pensar. Estes novos estudantes, ao aceitar estas condições, se amedrontam, impedindo a si mesmos de pensar (é evidente que o pensamento é constituinte das pessoas, mas o pensar que busca uma autonomia é exercido por poucos, basta lembrar a frase do filósofo francês Blaise Pascal, “o pensamento, ao aprimorar-se na capacidade de pensar, torna-se espírito geométrico o espírito da fineza”⁷), atrofiando, desta maneira, todo o potencial criativo e de esperança; em outras palavras, levando a si próprios para a morte, atrofiando seus cérebros.

Desta maneira, se mostra que para Kant “a menoridade é a incapacidade de servir do próprio entendimento sem a orientação dos outros” e esta “tal menoridade é por **culpa própria** se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em servir de si mesmo. **Sapere aude!**” (KANT, 2002, p.11). E na falta de coragem aparece o medo, e na falta de decisão a paralisia.

A menoridade até aqui descrita adquire um tom agravante quando se lê a ‘Introdução’ do escrito de Kant intitulado “Sobre a Pedagogia” (conjunto de conferências sobre Pedagogia ministradas por Kant em 1776/77, 1783/84 e 1786/87). Nele se encontram idéias que colocam

⁷ Esta citação de Pascal (*Pensées*, 2) é extraída da obra de Arcângelo R. Buzzi, **Introdução ao Pensar: O Ser, o Conhecimento, a Linguagem**. (24ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p.177).

às claras o fator educação na formação humana e profissional, ou melhor, na formação integral (como dito no item 1.1 do Primeiro Capítulo, p.16).

Kant inicia sua reflexão escrevendo que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p. 15). A construção da educação, na visão do autor, possui grande relevância para a vida dos homens e da sociedade, afinal o homem, e conseqüentemente, a sociedade são *aquilo que a educação faz deles*. Por isto, “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no problema da educação” (KANT, 1999, p. 16). E entender como vêm sendo educados os universitários pode revelar o *problema educacional* que está conduzindo estes alunos a ser formados como papagaios burros.

Já se pode arriscar alguma premissa ou hipótese para o surgimento desta nova safra de estudantes papagaios; o próprio fato dos educadores e da estrutura universitária ter perdido o foco da compreensão sobre o que é a educação revela a problemática da universidade. A estrutura universitária, principalmente nas instituições particulares, parece apenas mirar para soluções de manutenção do quadro numérico dos alunos, convencendo estes com o discurso de que a universidade é fonte garantida ‘para um futuro bom emprego’. Tal discurso perpassa muitas vezes as discussões de colegiados de professores, resumindo muitas reuniões pedagógicas em ‘terapias coletivas’ das angústias criadas pela necessidade de sobrevivência dentro do mercado. Alguns destes professores mereceriam mesmo o rótulo de mercadores, já que antes de tudo temem perder este complemento de renda - sabendo que muitos dos professores universitários em instituições particulares enxergam a universidade como um ‘bico’ para inteirar a renda pessoal, e quando não, quando de fato apenas são professores, muitos se sujeitam ao discurso institucional com medo de perder o emprego.

Com um grupo de professores que pensa e age apenas por interesses próprios de manutenção das regalias financeiras, como entender aqueles que são ‘educados’ por eles? Cabe pensar que os alunos serão os mesmos conformados a uma situação sem alternativas, afinal, *a uma situação sem alternativas* estão sujeitos estes ‘educadores’, pelo menos na visão deles. E Kant parece estar escrevendo, novamente, para os dias de hoje:

Note-se que o homem só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. (...) Uma coisa, porém, tão digna de observação para uma mente especulativa quanto triste para o amigo da humanidade é ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação, para fazer avançar algum passo em direção à perfeição da natureza humana (KANT, 1999, p. 15-16).

Com ‘educadores’ comprometidos apenas com uma estratégia de sobrevivência pessoal, seria possível pensar, da parte deles, num real compromisso com a educação que leva à sabedoria, isto é, à ‘arte de pensar sobre a ciência aprendida’? Ou será que estes professores, por estarem preocupados com a própria ganância, vão apenas ensinar ‘táticas de guerra’? (Para muitos professores da disciplina de ‘Estratégia’, em cursos de administração, o livro de cabeceira dos alunos deveria ser ‘A arte da guerra’ de Sun Tzu, que ensina apenas como destruir os concorrentes, nada mais). Afinal, sem concorrentes o sucesso individual é garantido. Não é preciso pensar muito, é apenas preciso aprender a ‘jogar’, por exemplo, fazendo-se de ético, para manter as aparências, e na calada da noite, puxar a foice para eliminar aqueles que são estorvo. A arte de educar, para estes, é a arte de guerrear e de vencer sozinho, de ser alguém de sucesso isolado. E isto se torna um mantra a ser repetido por gerações.

Mas como então entender a educação? Para Kant “a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (KANT, 1999, p. 19). Aperfeiçoar a educação significa entender o que se apreendeu até então, assim como o poeta alemão Johann Wolfgang von Goethe escreveu: “Quem, de três milênios, não é capaz de se dar conta, vive na ignorância, na sombra, à mercê dos dias, do tempo”⁸; isto, porém, não designa repetir o aprendido. Pelo contrário, ao entender o que se apreendeu o homem é capaz de pensar o que ainda há por pensar e fazer.

É a questão que Kant se põe: “Deve a educação do indivíduo imitar a cultura que a humanidade em geral recebe das gerações anteriores?” (KANT, 1999, p. 20).

Kant diferencia a educação em duas modalidades: a ‘mecânica’ e a ‘raciocinada’. E, ao afirmar que a educação é uma arte, ele explicita que esta arte acontece quando dá vez ao raciocínio, quando é capaz de desenvolver a natureza humana.

Uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, toda educação é uma arte. (...) A origem da arte da educação, assim como o seu progresso, é: ou *mecânica*, ordenada sem plano conforme as circunstâncias, ou *raciocinada*. A arte da educação não é mecânica senão em certas oportunidades, em que aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem. Toda arte desse tipo, a qual fosse puramente mecânica, conteria muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum. A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir seu destino (KANT, 1999, p. 21).

Mas há tantos professores, instituições universitárias e, principalmente, o mercado gritando *não raciocines!* A arte educativa raciocinada, como Kant sugere, parece ser um

⁸ Esta citação de Goethe é extraída da Obra de Jostein Gaarder, **O Mundo de Sofia: Romance da História da Filosofia**. (São Paulo, Cia das Letras, 1995, p.7).

elemento raríssimo no meio universitário. Encontrar um aluno de universidade particular que esteja lúcido do que é estar em universidade e do papel que esta possui, como promotora do pensar, e por isso da sabedoria, que leva a busca do bem-comum e, por conseguinte, da justiça, soa como algo utópico e - por que não? - alienígena. Quão interessante seria se na cabeça dos professores os pensamentos fossem de que “a *educação* e a *instrução* não devem ser puramente mecânicas, mas devem se apoiar em princípios” (KANT, 1999, p. 28), de que “não é suficiente treinar as crianças [universitários]; urge que aprendam a pensar”? (KANT, 1999, p. 27). Mas, o que se ouve é *não raciocines!* Para que pensar? O importante é se ajustar mecanicamente ao mercado, que deseja apenas os papagaios burros, que se sujeitam à condição de ‘menoridade’ e à necessidade de serem sempre tutelados.

A grande idéia de Kant parece residir no contraponto que faz à ‘menoridade’ através da educação pela esperança. Afinal, educar pensando não na adaptação do presente, mas buscando uma condição melhor, implica em pensar por si próprio:

Não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. Mas aqui se deparam dois obstáculos: os pais não se preocupam ordinariamente senão com uma coisa, isto é, que seus filhos façam uma boa figura no mundo; e os príncipes consideram os próprios súditos apenas como instrumento para os seus propósitos (KANT, 1999, p. 22).

A mediocridade do pensar menor, do se ajustar às idéias que ‘funcionam’, que servem para a sobrevivência pessoal, são propagadas aos universitários pelos próprios pais, pela maioria dos docentes e homens públicos, que estão preocupados com ‘a boa figura’ que se espera do filho e educando: é o ‘asno’ em que muitos governantes e o mercado esperam que o ‘cidadão’ se transforme.

Por esta razão, não se deveria ter a esperança em condições sociais mais justas, melhor, ‘não se pode nem pensar’, pois os imperativos de sobrevivência cotidiana devem nortear a construção do conhecimento, fato visivelmente claro na resposta de muitos alunos universitários, ingressantes e mesmo formados, quando se pergunta qual o objetivo deles ao entrar numa universidade: “conseguir um diploma para almejar um melhor posto de trabalho e um melhor salário” (Informação Verbal). E, ao perguntar se existe alguma outra coisa que ele objetiva, ele responde: “sim, ser alguém de sucesso, reconhecido pelos outros” (Informação Verbal). Eis aí os papagaios burros vindo das cadeiras universitárias.

Então, o que esperar dos futuros universitários seguindo esta visão acima? Kant nos ajuda a responder novamente: a sociedade instituída deseja que eles “no máximo tenham certo

aumento de habilidade, mas unicamente com a finalidade de poder aproveitar-se dos próprios súditos como instrumentos mais apropriados aos seus desígnios” (KANT, 1999, p. 25).

É certo que o problema da educação envolve muitas outras dimensões, tais como as políticas federais, estaduais e até municipais, para o Brasil, bem como a vivência dentro de uma sociedade baseada em princípios capitalistas, que no Brasil possui um agravante devido à gritante desigualdade na distribuição da renda, o que aumenta o desespero na luta pela sobrevivência, além das próprias instituições universitárias com suas características particulares. Mas, se se espera mudanças, estas precisam começar pela educação, afinal “de quem deve provir o melhoramento do estado social? [pergunta Kant] Dos príncipes, ou dos súditos, no sentido de que estes se aperfeiçoem antes por si mesmos e façam meio caminho para ir de encontro a bons governos? Se esse aperfeiçoamento deve partir dos príncipes, então, comece-se por melhorar a sua educação” (KANT, 1999, p. 23).

O ‘príncipe’ pode ser entendido no meio universitário como o futuro coordenador de um departamento na empresa, como um futuro vereador, como um futuro professor, como um futuro pai e mãe, entre outros. Se se espera uma melhoria da sociedade em que todos vivem, primeiro é preciso pensar para quem se está educando. Como são os educadores e em que acreditam, quais valores possuem? Para quem eles estão educando? Eles, educadores, são livres para ensinar, ou estão sujeitos a algo?

2.3 A menoridade segundo Arthur Schopenhauer

“A burrice e a maledicência são permitidas. Em compensação, comentar a burrice e a maledicência é um crime, uma insurreição contra todos os bons costumes e todas as convenções”.
(SCHOPENHAUER, 2006, p.24)

O Livro “A arte de escrever” (2006) de Arthur Schopenhauer é uma coletânea de cinco textos deste autor, extraídos da obra *Parerga und Paralipomena*, escrita originalmente em 1851. Dois textos são muito interessantes para as análises sobre a ‘menoridade’, a saber: “Sobre a erudição e os eruditos” e “Pensar por si mesmo”.

O primeiro texto observa as estruturas universitárias e seus eruditos (professores) em relação à possível formação discente, sobre como as estruturas e o comprometimento dos professores podem contribuir para o que este texto constata: a formação de ‘papagaios burros’.

O florescer de novas universidades a cada dia faz com que se tenha a sensação de um compromisso com o saber, mas infelizmente, e com muito pesar, se observa que a lógica da

expansão universitária segue os moldes da expansão da sociedade de consumo. A educação hoje é mais um produto do mercado. As palavras de 1851 de Schopenhauer ainda têm ressonância nos anos de 2007.

Quando observamos a quantidade e a variedade dos estabelecimentos de ensino e de aprendizado, assim como o grande número de alunos e professores, é possível acreditar que a espécie humana dá muita importância à instrução e a verdade. Entretanto, nesse caso, as aparências também enganam (SCHOPENHAUER, 2006, p.19).

Essa afirmação remete à idéia de que muitas estruturas universitárias se sujeitaram a tais propostas mercadológicas e que os seus professores, em sua grande maioria, aceitaram tal submissão e deixaram de construir um ambiente acadêmico onde a sabedoria fosse soberana. Muitos deles entendem, como já se disse, que a universidade é apenas mais uma fonte de renda. Deste modo, a estrutura universitária e seus professores passaram a ganhar reconhecimento quando ambos conseguem formar profissionais para o mercado de trabalho e nada mais. Não se espera mais da universidade e de seus eruditos (professores) uma formação inquieta e provocativa em prol da sabedoria, mas uma gama de informações necessárias para aqueles que desejam ‘sucesso’ no mundo do trabalho.

Os professores ensinam para ganhar dinheiro e não se esforçam pela sabedoria, mas pelo crédito que ganham dando a impressão de possuí-la. E os alunos não aprendem para ganhar conhecimento e se instruir, mas para poder tagarelar e para ganhar ares de importantes.” (...) “Em geral, estudantes e estudiosos de todos os tipos e de qualquer idade têm em mira apenas a *informação* e não a *instrução*. (...) Não ocorre a eles que a informação é um mero *meio* para a instrução, tendo pouco ou nenhum valor por si mesma (SCHOPENHAUER, 2006, p. 19 e 20).

O que esperar de propostas educativas de professores que entendem a universidade apenas como um meio para complemento de renda? Como esperar a sabedoria daqueles que nem sequer se indagam sobre o que vem a ser o papel da universidade como local de sabedoria, de pensar uma sociedade melhor?

Diletantes, diletantes! – Assim os que exercem uma ciência ou uma arte por amor a ela, por alegria, *per il loro diletto* [pelo seu deleite], são chamados com desprezo por aqueles que se consagram a tais coisas com vistas ao que ganham, porque seu objeto dileto é o dinheiro que têm a receber. Esse desdém se baseia na sua convicção desprezível de que ninguém se dedicaria seriamente a um assunto se não fosse impelido pela necessidade, pela fome ou por uma avidez semelhante (SCHOPENHAUER, 2006, p.23).

Talvez, esta atitude de conformismo e de submissão dos professores a uma autoridade esteja relacionada à condição financeira destes. Talvez, o medo de perder o emprego faça com que muitos educadores deixem de construir uma autêntica formação, isto é, uma formação para a sabedoria que possibilita a criticidade para com a ciência aprendida, pois eles próprios

não podem ser autênticos. Algo muito parecido com que Schopenhauer diz sobre os eruditos alemães de seu tempo:

Em todo caso, o erudito alemão também é pobre demais para ser honesto e honrado. Por isso, as atividades de torcer, enroscar, acomodar-se e renegar suas convicções, ensinar a escrever coisas em que na verdade não acredita, rastejar, adular, tomar partidos e fazer camaradagens, levar em consideração ministros, gente importante, colegas, estudantes, livreiros, críticos, em resumo, qualquer coisa é melhor do que dizer a verdade e contribuir para o trabalho dos outros – são esses o seu procedimento e o seu método (SCHOPENHAUER, 2006, p.27).

Esta situação narrada acima leva automaticamente a uma construção social de extremo individualismo, afinal, somente se espera que cada um garanta por si próprio as condições de sobrevivência, não existindo espaço para o ‘bem comum’, algo com que as Universidades deveriam se preocupar.

Assim, se os professores aceitam esta imposição pelo medo de perder o emprego, eles condicionam os seus ensinamentos à mesma lógica. Uma lógica previsível de submissão ao mercado e a toda autoridade, tal como eles estão submissos e, quando alguém surge no meio deles com pensamentos diferentes, contrários a esta lógica de submissão, este é logo ironizado e ridicularizado, até mesmo ‘dedurado’, como na história acima. E, mais uma vez, Schopenhauer já visualizava estes eventos entre os eruditos (professores) na sua Alemanha.

Na república dos eruditos (...) cada um pensa somente nos *seus* benefícios próprios, procurando reconhecimento e poder *para si*, sem nenhuma consideração pelo bem comum, que com isso acaba sendo arruinado. Do mesmo modo, na república dos eruditos, cada um procura promover a *si próprio* para conquistar algum reconhecimento, e a única coisa com que todos estão de acordo é em não deixar que desponte uma cabeça realmente eminente, quando ela tende a se destacar, pois tal coisa representaria um perigo para todos ao mesmo tempo. Com isso, o modo como o todo da ciência é conduzido fica fácil de prever (SCHOPENHAUER, 2006, p.28).

Outro fator que submete as pessoas à ‘menoridade’, já mencionado por Kant, e agora repetido por Schopenhauer, é a submissão da opinião pessoal junto àqueles que dizem ser a autoridade sobre determinados assuntos. Todos ficam no aguardo da palavra final das autoridades sobre os assuntos estudados ou pesquisados. As decisões pessoais somente são tomadas à medida em que as autoridades, os entendidos, sinalizarem como sendo corretas. “Para chegar a ler algo com o objetivo de se instruir, o público aguarda antes uma carta de recomendação com o selo daqueles que mais entendem do assunto, declarando que de fato se encontra ali um ensinamento válido” (SCHOPENHAUER, 2006, p.24-25).

Esta idéia que chega aos discentes é antes acreditada pelos próprios docentes. Em reuniões de colegiado, sempre o especialista é que tem o mérito pela palavra final, e os outros que apenas acompanham e, talvez com uma visão diferente, e às vezes até mais sistêmica, são

humilhados, inclusive pela própria coordenação que crê na idéia de que “os que mais entendem do assunto, supõe o público, são *as pessoas da área*” (SCHOPENHAUER, 2006, p.25).

O especialista, aquele que se dedicou exclusivamente a um campo específico e que por isso não observou o restante dos campos de conhecimento, “é muito superficial”, “é uma verdadeira besta” (SCHOPENHAUER, 2006, p.29 e 30) em todos os sentidos: é besta em ‘burrice’ e besta em questão de trato pessoal, pois não sendo capaz de ver outros pontos sobre a realidade estudada, de igual maneira, não é capaz de permitir a existência de outros pontos de vista diferentes. Afinal, pessoas deste ‘calibre’ se vestem com tampões semelhantes àqueles que encontramos nos focinhos de cavalos e burros, os que os tornam alienados. Schopenhauer no texto abaixo, mesmo com os preconceitos de sua época em relação aos operários, faz uma analogia pertinente destes com os eruditos ‘especialistas’, isto é, aqueles que focam toda a sua formação para apenas suprir as expectativas de alguma área específica do mercado de trabalho.

Em geral, um erudito tão exclusivo de uma área é análogo ao operário que, ao longo de sua vida, não faz nada além de mover determinada alavanca, ou gancho, ou manivela, em determinado instrumento ou máquina, de modo a conquistar um inacreditável virtuosismo nessa atividade (SCHOPENHAUER, 2006, p.30-31).

Se a coordenação e grande parte dos docentes do colegiado de um curso acreditam nesta visão da formação em especialidades (cegas), o que se pode esperar dos discentes é uma formação de igual semelhança.

E esta situação se agrava quando pensada dentro de um contexto capitalista, de mercado, pois quando uma universidade enfrenta a necessidade de sobreviver num ambiente competitivo, a primeira idéia é impor em sua estrutura um ‘choque de gestão’ que garanta os ‘lucros’ a todo ‘custo’, e para isto, é preciso encolher a qualidade em prol da quantidade numérica, única maneira de sobrevivência para aqueles que pensam em gestão de negócios. Assim, buscar uma formação em prol da sabedoria é assunto utópico neste meio, afinal, “como os professores (direção, coordenadores e outros) se preocupam mais com a quantidade dos estudantes do que com a qualidade, é certo que eles não apoiaram tais propostas” (SCHOPENHAUER, 2006, p.38).

O segundo texto, “Pensar por si mesmo”, trata, entre outros assuntos, da compreensão da sabedoria, isto é, quando a pessoa sai da ‘menoridade’ e passa para a sabedoria. Para Schopenhauer a ‘menoridade’, por exemplo, é a posse de uma formação extremamente ‘específica’ que impede o formando de enxergar com mais profundidade a totalidade do assunto estudado.

A verdadeira formação para a humanidade exige universalidade e uma visão geral. (...) Espíritos de primeira categoria nunca se tornaram especialistas eruditos. Para eles, a totalidade da existência é que se impõe como problema, e é sobre ela que cada um deles comunicará à humanidade novas soluções, de uma forma ou de outra (SCHOPENHAUER, 2006, p.31).

Para se dar esta formação para uma visão mais abrangente, de maior envergadura, é preciso concebê-la antes como um meio para se alcançar a sabedoria, uma vez que a universidade deveria ser local privilegiado para questionar e pensar a ciência existente. Se, de fato, a estrutura universitária e seu corpo docente ainda fossem vocacionados à sabedoria, não existiriam, em grande proporção, os ‘papagaios burros’, pois ao levar seus educandos à sabedoria esses aprenderiam a pensar por si próprios, e por isso poderiam pensar uma nova ciência, melhor e mais humana.

Para a imensa maioria dos eruditos, sua ciência é um meio e não um fim. Desse modo, nunca chegarão a realizar nada de grandioso, porque para tanto seria preciso que tivessem o saber como meta, e que todo o resto, mesmo sua própria existência, fosse apenas um meio. (...) Da mesma maneira, só chegará a elaborar novas e grandes concepções fundamentais aquele que tenha suas próprias idéias como objetivo direto de seus estudos, sem se importar com as idéias dos outros (SCHOPENHAUER, 2006, p.21-22).

Uma outra idéia de Schopenhauer sobre o caminho para a minoridade diz respeito à qualidade do ensino. Nos dias atuais, como nos de Schopenhauer, o que vale é a quantidade e não a qualidade. Observam-se as classes de universidades particulares abarrotadas de alunos, e inclusive as públicas estão sendo coagidas por mecanismos da Federação e dos Estados a ampliarem as vagas, mas de modo precário. Contudo, são nas instituições particulares que este inchaço – na forma de uma massificação mediocrizante – é mais notório. E esta opção pela quantidade muitas vezes leva ao cabo do curso, no ano da graduação, a encontrar discentes que mal sabem escrever e falar. Devido à quantidade de alunos e devido aos professores, muitos deles também profissionais liberais, não terem tempo hábil para um acompanhamento personalizado, acaba-se submetendo muitas das tarefas escolares ao trabalho em grupo. Deste modo, aqueles alunos pré-dispostos a receberem apenas o diploma, se infiltram nos diversos grupos e terminam por serem merecedores das mesmas notas daqueles que de fato se esforçaram. Isto é notório, tanto pela Universidade como pelos professores que, para manter o prestígio pessoal, na maioria das vezes, agem com complacência. Schopenhauer remete a uma inversão desta situação, possível apenas na medida em que uma opção pela qualidade, que na visão dele entende-se como opção pela sabedoria e, por isso, pelo pensar, for a prioridade das universidades (Cf. SCHOPENHAUER, 2006, p.36-38).

2.4 A menoridade segundo Martin Heidegger

Para acrescentar aqueles que pensaram o medo, podemos citar o filósofo alemão Martin Heidegger que, em sua obra *'Ser e Tempo'*, escrita em 1927, dedica o parágrafo 30 para explicar o temor como um dos modos de 'disposição' do homem, de ser-no-mundo. O 'temor', o medo, paralisa, enquanto que a angústia frente ao mundo move o homem para o cuidado com ele mesmo.

Um dos caminhos para superar o medo parece ser através do uso do próprio pensamento, do próprio entendimento. Desta maneira, aproveitando da reflexão de Heidegger, pode se entender que o pensamento acontece quando se 'destroem' os 'edifícios metafísicos', isto é, as idéias já formuladas, e sem estas 'muletas' os homens são convidados a se utilizar dos seus próprios pensamentos. Parece ser este o primeiro caminho para o início do filosofar:

Este caminho para a resposta à nossa questão [Que é isto – A filosofia?] não representa uma ruptura com a história, nem uma negação da história, mas uma apropriação e transformação do que *foi* transmitido. Uma tal apropriação da história é designada com a expressão 'destruição'. O sentido desta palavra é claramente determinado em *Ser e Tempo* (§ 6). Destruição não significa ruína, mas desmontar, demolir e pôr-de-lado — a saber, as afirmações puramente históricas sobre a história da filosofia. Destruição significa: abrir nosso ouvido, torná-lo livre para aquilo que na tradição do ser do ente nos inspira. Mantendo nossos ouvidos dóceis a esta inspiração, conseguimos situar-nos na correspondência (HEIDEGGER, 1991, p. 20).

Aprender a entender as construções históricas é o grande desafio do ensino superior, que acolhe em seus corredores muitos estudantes que ainda não sabem ler, e mais, que não estão dispostos a aprender a nada, e muito menos a ler, uma vez que eles estão ali, na universidade, apenas para adquirir um diploma, com a finalidade de tornarem-se mais competitivos no mercado. Então, aprender a pensar as construções históricas dos conceitos e das formulações repetidas burramente por eles, estudantes, pode libertá-los dos 'entulhos' do medo e da paralisia, como diz novamente Heidegger:

Caso a questão do ser deva adquirir a transparência de sua própria história, é necessário, então, que se abale a rigidez e o endurecimento de uma tradição petrificada e se removam os entulhos acumulados. Entendemos essa tarefa como *destruição* do acervo da antiga ontologia, legado pela tradição. Deve-se efetuar essa destruição seguindo-se o *fio condutor da questão do ser* até se chegar às experiências originárias em que foram obtidas as primeiras determinações do ser que, desde então, tornaram-se decisivas (HEIDEGGER, 1993, p. 51).

A filosofia convida os homens para o exercício do pensamento, ao uso da razão, ao encontro com a sabedoria, à libertação das fórmulas e lemas ditos por 'todo mundo', ou melhor, por 'ninguém', que são acolhidas como verdades absolutas e inquestionáveis, quase como numa atitude de reverência e adoração, que tantas vezes conduzem ao fundamentalismo.

Estes filósofos ofereceram uma possibilidade de entendimento da questão da 'menoridade', isto é, a aceitação da parte de alguém de uma tutela que assegure suas ações. No caso dos estudantes universitários, esta tutela é oferecida pelo mercado, muitas vezes, certificada pelos professores e pela instituição de ensino, que apenas esperam sua continuidade nos negócios educacionais. Deste modo, a universidade faz, muitas vezes conscientemente, uma opção de apenas oferecer para a sociedade mão-de-obra qualificada, o que significa: pessoas com capacidade apenas de repetir o que é proposto pelo mercado, e nada mais. Este novo perfil de egressos é o que foi e é chamado de 'papagaios burros'. O Terceiro Capítulo tem como fim exemplificar esta nova tipologia de estudante e, ao mesmo tempo, explicitar os perigos que uma pessoa que apenas mecanicamente foi educada a repetir pode trazer para a sociedade.

Terceiro Capítulo – Os Sinais da menoridade

“Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com a sua incapacidade de *pensar*, de pensar do ponto de vista de uma outra pessoa”.
(ARENDDT, 1999, p. 62)

Menoridade significa a simples aceitação do determinado por alguém ou por alguma instituição ou organização. A simples aceitação acrítica se deve ao medo que impede a ação. Mas não somente a ação, o medo impede inclusive a realização de correspondência aos anseios mais originários da pessoa. Impede acima de tudo o pensar. A ausência do pensar pode ser percebida por alguns ‘sinais’ elencados neste Terceiro Capítulo. O primeiro deles é o ‘falatório’, ou seja, a repetição de algo dito por alguém sem pensar sobre o que se diz. O segundo é a ‘banalização do mal’, quando se repete aquilo que se diz e se faz como certo, não se pensando na gravidade das ações e das suas conseqüências, apenas se cumprindo o que foi exigido por alguém ou algo que é entendido como autoridade sobre o que foi dito. O terceiro e o quarto sinais são desdobramentos dos dois primeiros, pois quando a pessoa se torna uma mera repetidora burra de tudo o que se fala, ela tende a perder o senso ético, e isto acontece porque sua visão já não é mais capaz de enxergar os fundamentos mais originários daquilo que se vê, muito menos, a pessoa é capaz de ouvir e de se permitir escutar outras vozes além daquelas determinadas. Os sentidos são afetados quando a pessoa se torna uma repetidora-burra. Estes sinais que resultam na ação repetidora da pessoa tem como principal marca a **superficialidade**.

3.1 O Falatório

“O homem se mostra como um ente que é no discurso”.
(HEIDEGGER, 1993, § 34, p. 224)

Na obra ‘Ser e Tempo’ de Martin Heidegger, publicada na Alemanha em 1927, encontra-se a análise fenomenológica da ontologia constituinte do homem, o ser-aí [*Dasein*]. Heidegger entende que o homem nomeia o ser das coisas pela linguagem, mas o próprio homem precisava antes ser entendido para, então, entender como ele nomeava o ser das coisas. Na construção do entendimento do homem, o autor verifica que o homem pode se ‘perder’ de si mesmo, tornando-se todos, então ninguém. Uma das maneiras de não ser próprio é o ‘falatório’.

O falatório não é entendido por Heidegger tão somente como uma conotação pejorativa sobre a pessoa que faz uso deste modo de falar, mas como mais uma maneira que revela quem é a pessoa que fala.

Quando acontece a fala, acontece a comunicação de algo que foi compreendido em sua essência e que no momento da fala reflete a interpretação daquilo que foi dado de modo mais originário ao intérprete (o falante) da coisa, ou ser, estudado. Aquele que fala sobre aquilo que foi estudado, fala a partir de situações específicas e históricas. Sua compreensão daquilo sobre o que ele pesquisou e tentou entender sempre é uma visão intencional, que é determinada pelo modo como o pesquisador se encontra no momento de seus estudos. Logo, é uma interpretação sobre o algo de modo originário, mas determinada pelo viés do pesquisador.

Aquele que ouve e recebe tal informação pode se mover na busca de ampliar esta informação, ou de apenas repeti-la através da falação. Quando se move dentro do falatório, segundo Heidegger, a pessoa deixa de se aproximar do originário da coisa falada, e fica no superficial dela. Apenas se passa à frente a fala e não sua origem, seu fundamento. Chegando a formar, pela repetição, um caráter autoritário sobre aquilo que foi dito.

“Não se compreende tanto o ente referencial, mas só se escuta aquilo que já se falou no falatório. (...) E ainda, o falado no falatório arrasta consigo círculos cada vez mais amplos, assumindo um caráter autoritário. As coisas são assim como são porque delas se fala assim. (...) O falatório é, pois, por si mesmo, um fechamento, devido à sua própria abstenção de retornar à base e ao fundamento do referencial” (HEIDEGGER, 1993, § 35, p. 228-229).

Este fechamento autoritário que o falatório proporciona, refletido na idéia de que as coisas são assim porque delas se fala assim, é encontrado também nas leituras. Estas duas possibilidades, de repetir o que se fala e de repetir o que se lê, impedem a pessoa de aceitar outras interpretações daquilo que está sendo estudado, pois se acredita que não existem outros modos de entender e ler aquilo que todos aceitam como fato vindo das falas e escritas de outrem. O falatório e os escritos tornam-se autoridades inquestionáveis pela compreensão mediana, isto é, que não se aproxima dos fundamentos do ser daquilo que está sendo falado e escrito. “A própria compreensão mediana não tolera tal distinção, pois não necessita dela já que tudo compreende” (HEIDEGGER, 1993, § 35, p. 228).

“O falatório é a possibilidade de compreender tudo sem se ter apropriado previamente da coisa. O falatório se previne do perigo de fracassar na apropriação. O falatório que qualquer um pode server sofregamente não apenas dispensa a tarefa de uma compreensão autêntica como também elabora uma compreensibilidade indiferente, da qual nada é excluído” (...) “O falatório é, pois, por si mesmo, um fechamento, devido a sua própria *abstenção* de retornar à base e ao fundamento do referencial” (HEIDEGGER, 1993, § 35, p. 229).

O falatório oferece a ‘tranqüilidade’ para aqueles que não desejam fazer nenhum esforço de compreensão das coisas que estão ao redor. O falatório é cômodo. Com ele não se espera daquele que o utiliza nenhuma busca pelo referencial do que se fala. Apenas se espera a aceitação do que foi dito como verdade estabelecida e fechada. Não existem outras possibilidades, somente a oferecida por quem falou como autoridade do assunto.

O mercado ‘ama’ o falatório. É tudo o que se deseja para aquele, o mercado, que anseia pelo domínio simples e inquestionável. E, infelizmente, a universidade adota métodos similares ao do falatório quando, por exemplo, alguns docentes se colocam em suas falas como autoridades últimas sobre o modo de interpretar, ou mesmo de indicar certos autores, como assuntos que não devem ser questionados. ‘É assim, sempre foi assim e deve continuar sendo assim, se você quiser sobreviver no mercado de trabalho’.

3.2 A banalização do Mal

O Promotor do caso Eichmann pergunta testemunha após testemunha:
 “Por que não protestou? Por que embarcou no trem?”.
 (ARENDR, 1999, p. 22)

Na obra ‘Eichmann em Jerusalém’ escrita em 1963; Hannah Arendt, depois de ter acompanhado todo o julgamento do judeu-alemão Adolf Eichmann⁹, cunha o conceito ‘Banalidade do Mal’ que define a ação de pessoas que se conformam ao sistema e vivem segundo as regras sem entendê-las, apenas as cumprindo. As conseqüências do cumprimento de tais ordens não são mensuradas, pois o importante é cumprir o que foi ordenado pela autoridade competente. Deste modo, a ‘Banalização do Mal’ fez da figura de Adolf Eichmann um dos expoentes no século passado do ‘repetidor-burro’.

Em seu julgamento, Hannah Arendt, na época enviada pelo Jornal ‘*The New Yorker*’ para acompanhar o fato, relata situações de Eichmann que evidenciam o que seria o caminho para a banalização do Mal. Entre tais relatos, o que parece mais se aproximar desta pesquisa, acontece quando nas declarações de réu se detecta que sua linguagem e seu raciocínio são permeado de clichês, lembrando o conceito de ‘falatório’ exposto por Heidegger, no item anterior. Sinal da superficialidade e da ausência do pensar. A narração de Hannah Arendt, citada abaixo, mostra um dos momentos em que Eichmann revela sua incapacidade de fala própria.

⁹ Adolf Eichmann foi oficial nazista na 2ª Guerra Mundial, um dos responsáveis pela ‘solução final’ contra os judeus. Após o término da guerra, Eichmann fugiu para a Argentina, onde foi raptado por agentes secretos israelenses para o julgamento de suas ações na guerra contra o povo judeu iniciado em 11 de fevereiro de 1961 culminando com sua execução em 1º de junho de 1962.

“Era engraçado quando, durante a inquisição sobre os documentos Sassen, feita em alemão pelo juiz presidente, ele usou a frase “*kontra geben*” (pagar na mesma moeda), para indicar que havia resistido aos esforços de Sassen para melhorar suas histórias; o juiz Landau, desconhecendo evidentemente os mistérios dos jogos de cartas (de onde provém a expressão), não entendeu, e Eichmann não conseguiu achar nenhuma outra maneira de se expressar. (...) Ele pediu desculpas, dizendo: “Minha única língua é o oficialês [*Amtssprache*]”. Mas a questão é que o oficialês se transformou em sua única língua porque ele sempre foi genuinamente incapaz de pronunciar uma única frase que não fosse um clichê” (ARENDDT, 1999, p. 61).

Desta descrição pode-se concluir que o ‘falatório’ estudado por Heidegger é análogo ao ‘clichê’ mencionado por Hannah Arendt. Assim, o falatório-clichê é conversa vazia. “Os juízes tinham razão quando disseram ao acusado (Eichmann) que tudo o que dissera era ‘conversa vazia’” (ARENDDT, 1999, p. 61). Conversa vazia indica ‘cabeça vazia’ de pensamentos. “Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com a sua incapacidade de *pensar*” (ARENDDT, 1999, p. 62). Eis o sinal de menoridade, a ausência do pensar próprio.

A fala revela, segundo Heidegger, quem é a pessoa. Uma das modalidades da fala é o falatório, o repetir das coisas ditas por alguém sem conhecer a essência daquilo que se fala. Arendt chama o falatório de clichê, uma fala vazia, que por sua vez revela uma ausência do pensar. Quando o pensar é ausente, a autoridade de outro pensar prevalece. Eis uma das origens do totalitarismo: a menoridade.

A menoridade aceita facilmente opiniões daqueles que se fazem portadores de autoridade, certificadas como tal por diversos meios e instituições: a mídia, a Igreja, a universidade e o mercado, entre outros. Assim, se percebe que a universidade, ao se sujeitar ao desejo do mercado – por exemplo, quando ela busca adequar a grade curricular de um curso tão somente para atender à demanda de mão-de-obra necessária para os postos de trabalho da indústria – aceita a autoridade deste e reproduz para os seus discentes que não existe outra alternativa para ‘sobreviver’, senão se submeter ao mandatário maior, o mercado.

O discente, por sua vez, repete o falatório-clichê vazio e impensado da universidade, que adota a tática de submissão às leis mercadológicas para sua sobrevivência no meio de outras universidades, principalmente entre as universidades particulares. Do mesmo modo, o discente entende que não há o que fazer a não ser repetir o que a própria universidade faz, através de muitos de seus docentes que amedrontam os alunos com discursos vazios sobre a crucial necessidade de se enquadrar aos moldes estabelecidos.

A ‘banalidade do mal’ na universidade aparece quando esta repetição vazia se incorpora nas ações de todos os que pertencem à comunidade acadêmica. Por exemplo, quando o discente aprende que se for necessário para galgar um melhor posto de trabalho,

muitas vezes é preciso trapacear. Deixando a ética de lado, ele não consegue mais pensar sobre os efeitos de suas ações. Parece o Eichmann que a todo o momento em seu julgamento afirmava justificando que apenas estava cumprindo as ordens de seus superiores. Assim também faz o aluno que diz que ‘sempre foi assim’, ‘todos fazem assim’, ‘se eu não fizer alguém vai fazer’, ‘eu estou apenas cumprindo as leis de sobrevivência do mercado’. Ele também está cumprindo as ordens de seu superior, o mercado. Sem pensar.

A ‘banalidade do mal’ acontece quando se deixa de pensar. É quando se deixa “de pensar do ponto de vista de uma outra pessoa”. Arendt diz que “não era possível nenhuma comunicação com ele (Eichmann), não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença de outros, e portanto contra a realidade enquanto tal” (ARENDR, 1999, p. 62). O guarda-costas, a sensação de segurança, tem origem na repetição. O fato de saber que todos fazem e dizem o que você diz e faz oferece a segurança de não estar sozinho. O medo de estar sozinho faz com que muitas pessoas aceitem a autoridade daquilo que é estabelecido como comum para todos. E uma vez aceita tal autoridade, o diálogo com outras pessoas e com pensamentos diferentes daqueles estabelecidos gera desconfortos e, por esta razão, ele é evitado. Ao se emudecer, a pessoa se fecha a própria realidade que a cerca. Ela não enxerga, não ouve, não sente nada além daquilo que foi determinado para ela ver, ouvir e sentir.

A menoridade pode levar a pessoa, sem ela estar consciente disto, ao suicídio do pensamento e da própria vida. Eichmann foi um expoente disto, mas Hannah Arendt vai além e revela que na coletividade isto é mais explícito. Ela lembra que no interrogatório das testemunhas do julgamento de Eichmann os juízes perguntavam o porquê delas não terem se rebelado contra o sistema. Por que a maioria dos judeus marcharam passivamente para a morte? Será que isto também não está relacionado à menoridade?

“O contraste entre o heroísmo israelense e a passividade submissa com que os judeus marcharam para a morte – chegando pontualmente nos pontos de transporte, andando sobre os próprios pés para os locais de execução, cavando os próprios túmulos, despindo-se e empilhando caprichosamente as próprias roupas, e deitando-se lado a lado para ser fuzilados – parecia uma questão importante, e o promotor, ao perguntar a testemunha após testemunha “Por que não protestou?”, “Por que embarcou no trem?”, “Havia 15 mil pessoas paradas lá, com centenas de guardas à frente – por que vocês não se revoltaram, não partiram para o ataque?” (ARENDR, 1999, p. 22).

Estas questões do promotor fazem lembrar a fala de um professor que ministrava aulas num curso de Administração de empresas que dizia: “A cada quatro anos saem desta renomada instituição de ensino superior 900 novos administradores, e eu lhes pergunto: Por que ainda temos estes modelo de gestão opressor? Por que ainda acreditamos no choque de

gestão? Por que não somos capazes de pensar modelos alternativos? Por quê?” (Informação Verbal).

Talvez, com estes prognósticos feitos até aqui, a resposta seja: porque não se ensina o aluno a pensar. Ensina-se apenas a repetir.

Se o raciocínio de Arendt e Heidegger estiver correto, os judeus se portaram como ‘carneiros’ porque foram educados a obedecer sem pensar, afinal “não havia outra alternativa”. Todas as outras alternativas eram mais ‘perigosas’.

É impressionante a descrição que David Rousset, ex-prisioneiro de Buchenwald (um campo de concentração nazista localizado em Weimar no atual estado da Turíngia [Thüringen], no leste da Alemanha), escreve em *‘Les Jours de notre mort’*, em 1947, sobre o modo como o Sistema já havia condenado e derrotado os judeus. A submissão que o Sistema Nazista impunha sobre os alemães e sobre todas as outras nações parece ser utilizado em padrões semelhantes pelo sistema de mercado dos dias atuais.

“O triunfo da SS (abreviatura de *Schutzstaffel*, ‘escudo de protecção’) exige que a vítima torturada permita ser levada à ratoeira sem protestar, que ela renuncie e se abandone a ponto de deixar de afirmar sua identidade. E não é por nada. Não é gratuitamente, nem por mero sadismo, que os homens da SS desejam sua derrota. Eles sabem que o sistema que consegue destruir suas vítimas antes que elas subam ao cadafalso... é incomparavelmente melhor para manter todo um povo em escravidão. Em submissão. Nada é mais terrível do que as procissões de seres humanos marchando como fantoches para a morte” (apud ARENDT, 1999, p. 22).

Muitos docentes e discentes parecem chegar à universidade já conformados com as regras impostas pelo mercado, e não fazem nada de diferente para tentar sair do rumo deste matadouro. A escravidão ao sistema parece ser enfatizada quando, em qualquer esboço de reação participativa dos alunos, coordenadores e direção os reprimem. Afinal, a revolta, a mudança, somente pode acontecer quando o sistema desejar, através de seus ‘pensadores iluminados’.

3.3 A perda do Olhar

“A empresa tradicional do olhar não é mais possível, na medida em que pressupunha uma identidade e um significado intrínseco das coisas”.
(PEIXOTO, 1988, p. 361)

O Livro ‘O olhar’, organizado por Adauto Novaes em 1988, possui um capítulo intitulado ‘O olhar do estrangeiro’, escrito pelo filósofo Nelson Brissac Peixoto. Este capítulo traz mais um sinal para o entendimento da menoridade: o esvaziamento do olhar.

A empresa tradicional do olhar implica em perceber as várias dimensões daquilo que se enxerga. Tanto a sua aparência como a sua essência. A sua fachada e a sua profundidade.

Aristóteles afirma em sua coletânea de escritos ontológicos, logo no início, que “no ser do homem reside, de modo essencial, o cuidado em ver” (apud HEIDEGGER, 1993, § 35, p. 231). Segundo a interpretação de Heidegger, isto significa o “começo de uma investigação que procura descobrir a origem da pesquisa científica acerca dos entes e de seu ser a partir do modo de ser do homem (ser-aí, *Dasein*)” (HEIDEGGER, 1993, § 35, p. 231).

Heidegger afirma que o cuidado com o ‘ver’, isto é, a maneira como a pessoa consegue enxergar o objeto, depende do modo de ser da pessoa, o que pode levá-la a conhecer mais profundamente aquilo que se pesquisa, ou mesmo, a pessoa com quem se relaciona. Assim, se a pessoa está submetida ao falatório-clichê, o vazio, o superficial deste modo de ser, também vai ter uma visão superficial e vazia no modo de olhar. E, novamente, o que todos vêem é o que vai ser visto pela pessoa que tem um modo de ver superficial. “O impessoal prescreve a disposição e determina o quê e como se ‘vê’” (HEIDEGGER, 1993, § 35, p. 230).

Peixoto vai nesta direção ao falar que na sociedade atual outro fator que gera este ‘achatamento’ da visão, transformando os objetos vistos quase como cenários de cinema, é a velocidade. Ao descrever o modo de ver a arquitetura das cidades para aquele que as enxergam a partir do interior de um veículo em velocidade, se entende facilmente a falta de profundidade do ver.

“A velocidade provoca, para aquele que avança num veículo, um achatamento da paisagem. Quanto mais rápido o movimento, menos profundidade as coisas têm, mais chapadas ficam, como se estivessem contra um muro, contra uma tela. A cidade contemporânea corresponderia a este novo olhar. Os seus prédios e habitantes passariam pelo mesmo processo de superficialização, a paisagem urbana se confundindo com *outdoors*. O mundo se converte num cenário, os indivíduos em personagens. Cidade-cinema. Tudo é imagem” (PEIXOTO, 1988, p. 361).

Parece ser sintomático que a velocidade imprimida pelos novos meios de transporte, informação e outros, trouxessem influências diretas no modo de ser, ver, ouvir, enfim, sentir do homem. A velocidade trouxe menos tempo para aprofundamentos. As relações interpessoais são mais rápidas e menos duradouras. Os produtos são descartáveis, assim como as relações entre pessoas. Tudo recebe um dinamismo, pois o que vale é apenas uma parte daquilo que pode ser visto, a ‘casca’, a aparência.

Deste modo, a superficialidade, que é um sinal da menoridade, é parte do modo como se enxerga as coisas ao redor. O homem ao aceitar a superficialização da sua maneira de enxergar as coisas ao redor, faz da arquitetura, das vias, da cidade, cenários. Se tudo é cenário, logo se fazem necessários personagens para interpretar nestes cenários. O homem

passa a viver uma vida em segundo plano, pois sua interpretação segue os modelos já existentes no cenário.

“Neste mundo de personagens e cenários, tudo é *imagerie*. Tem a consistência de mito e imagem. A cultura contemporânea é de segunda geração, onde a história, a experiência e os anseios de cada um são moldados pela literatura, os quadrinhos, o cinema e a tv. Vidas em segundo grau. Todas estas histórias já foram vividas, todos estes lugares visitados” (PEIXOTO, 1988, p. 362).

Mas quem desenha o roteiro a ser seguido pelos personagens no cenário? O sistema que escraviza. E no caso da universidade, este roteiro é escrito pelo Mercado. O mercado prescreve, antes da universidade, o que as organizações empresariais devem fazer. As empresas, por sua vez, esperam que seus ‘colaboradores’ tenham ações e palavras que venham somar forças para um bom desempenho no mercado. Obrigando, assim, os funcionários a encenarem o que a empresa deseja e, por conseguinte, o que o mercado desejou.

“Ora, se as organizações/empresas aceitaram seus personagens e, por isso, estão atuando, automaticamente observa-se que as pessoas que compõem os seus quadros logo aprendem a atuar também. E pior, logo aprendem que apenas basta “repetir burramente” aquilo que foi determinado pelo roteiro elaborado pelo mercado” (BISCALCHIN, 2005, p.A-3).

Para sair desta superficialidade, Peixoto sugere o ‘olhar do estrangeiro’, daquele que chega e que, por ser novo no local, é capaz de apreciar as coisas com paciência para poder enxergar os detalhes e as relações que cada objeto tem com o lugar a que pertence. Peixoto diz que este olhar estrangeiro deve ser pressuposto para tudo, para se recuperar a empresa tradicional do olhar. Mesmo para as coisas que estão à disposição da pessoa há muito tempo.

“Daí o recurso ao *olhar do estrangeiro*, tão recorrente nas narrativas e filmes americanos recentes: aquele que não é do lugar, que acabou de chegar, é capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem mais perceber. Ele resgata o significado que tinha aquela mitologia. Ele é capaz de olhar as coisas como se fosse pela primeira vez e de viver histórias originais. Todo um programa se delineia aí: livrar a paisagem da representação que se faz dela, retratar sem pensar em nada já visto antes. Contar histórias simples, respeitando os detalhes, deixando as coisas aparecerem como são” (PEIXOTO, 1988, p. 363).

O olhar do estrangeiro é capaz de romper com o vazio da superficialidade, ele é capaz de oferecer novas significações, ele tem como programa valorizar o sentido da vida nos pequenos detalhes que uma pessoa em meio à multidão, em meio ao falatório-clichê não é capaz de perceber. “Enquanto os indivíduos estão se transformando em personagens, ele é o único capaz de ter como programa tornar-se humano” (PEIXOTO, 1988, p. 363).

“O estrangeiro toma tudo como mitologia, como emblema. Reintroduz imaginação e linguagem onde tudo era vazio e mutismo. Para ele estes personagens e histórias

ainda são capazes de mobilizar. Ele é o único que consegue ver através desta *imagerie*. Uma das encarnações mais recorrentes do estranho, do recém-chegado, é *aquele que retorna*. O cinema recente fez daquele que volta para casa o seu personagem principal. Depois de fugir deste mundo em que nada mais tem valor, ele volta para resgatar as figuras e paisagens banalizadas do nosso imaginário, para tirar dele uma identidade e um lugar” (PEIXOTO, 1988, p. 363).

O grande desafio dos bancos universitários é libertar os integrantes da comunidade acadêmica – da direção geral aos funcionários da limpeza, mas principalmente os docentes e discentes – da escravidão dos cenários, que impõem a todos um *script* de personagens a ser interpretados. À volta ao mais originário, a busca pelo sentido das coisas, depende do pensar próprio. O pensar que compreende a si mesmo e, por isso, possibilita a abertura de compreensão das coisas e das pessoas ao redor.

O pensar permite também o sonhar, o ver, o vislumbrar, o imaginar, uma nova realidade diferente daquela proposta pelo mercado e, muitas vezes, aceita pelos quadros universitários. Ter a coragem de permitir que os alunos possam acreditar num outro mundo possível, ter a coragem de deixá-los sonhar, hoje, na universidade, parece ser quase impossível. Os discursos, os prognósticos, a ‘visão de futuro’ que é ensinada aos discentes são quase imutáveis, o que impede o sonho.

3.4 A perda do Ouvir

De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, da vida em conjunto e da cidadania é a audição.
(ALVES, 21/dez/2004, p.24).

Heidegger novamente introduz a questão proposta neste tópico: o ouvir. Todo desejo de *escutar* está relacionado à possibilidade de *silêncio*. O ouvir silencioso do ser das coisas é a condição para sair do ‘falatório’. “*O fundamento ontológico-existencial da linguagem é o discurso*. (...) A linguagem é o pronunciamento do discurso. (...) O discurso é constitutivo da existência do homem [ser-aí, *dasein*], uma vez que perfaz a constituição existencial de sua abertura. A *escuta* e o *silêncio* pertencem à linguagem discursiva como possibilidades intrínsecas” (HEIDEGGER, 1993, § 34, p. 219-220).

O dizer silencioso é condição para falar o ser. Eis que *a escuta do silêncio* traz implicitamente *a fala do silêncio*. Se no silêncio é encontrado o meio, por excelência, para ouvir o ser, que se dá *na* linguagem, *do* silêncio surge a fala do ser, pronunciada pelo homem.

A preposição ‘*de*’ indica origem, e neste caso, origem da fala, sugerindo que só existe fala quando existe silêncio. Deste modo, a ‘fala’ possui duas maneiras essenciais para se

desenvolver: o ‘próprio’, resultante daqueles que ‘escutam’ o dizer silencioso, e o ‘falatório’, oriundo daqueles que na agitação, no barulho, na impaciência, ou por estarem perdidos nos afazeres imediatos e pragmáticos, não escutam o silêncio e por isso balbuciam palavras, ou signos, sem conseguir falar (comunicar).

Pode-se dizer então, que o caminho para a linguagem é composto por três momentos: “o dizer silencioso do ser ou Linguagem originária [*Ursprache*]; o discurso, que é primeiramente a escuta do dizer do ser; o falar ou linguagem humana, que é a pronúncia do discurso” (BEIANI, 1981, p.65).

O artigo ‘Ouvir para aprender’ de Rubem Alves, publicado no jornal ‘Folha de São Paulo’, no Caderno Sinapse de 21 de dezembro de 2004, exemplifica o pensamento de Heidegger ao abordar outro sinal que revela a menoridade: a não capacidade de ouvir, que também conduz para a superficialidade. A descrição sobre a conversa entre duas pessoas feita pelo autor revela o quão profundo pode ser um diálogo.

“Vocês sabem o que acontece quando duas pessoas falam. Uma fala e outra lhe corta a palavra – ‘É exatamente como eu, eu...’ - e começa a falar de si, até que a primeira consiga, por sua vez, cortar – ‘É exatamente como eu, eu...’. Essa frase parece ser uma maneira de continuar a reflexão do outro, mas é um engodo. É uma revolta brutal contra uma violência brutal: um esforço para libertar o nosso ouvido da escravidão e ocupar, à força, o ouvido do adversário. Pois toda a vida do homem entre os seus semelhantes nada mais é do que um combate para se apossar do ouvido do outro” (ALVES, 21/dez/2004, p.24).

Neste ‘diálogo’ se pode notar que os interlocutores estavam apenas preocupados com a construção do raciocínio próprio, não conseguindo sequer entender o que o outro de fato pretendia dizer.

Esta situação é um diagnóstico de que não existe uma abertura para o ser das coisas e das pessoas (usando a linguagem de Heidegger), existe apenas o interesse de impor o modo de ver e pensar daquele que fala, não sendo capaz de ouvir o outro. Deste maneira, “só posso ouvir a palavra se meus ruídos interiores forem silenciados. Só posso ouvir a verdade do outro se eu parar de tagarelar. Quem fala muito não ouve” (ALVES, 21/dez/2004, p.24).

O que são os ruídos? Os ruídos podem ser entendidos como pensamentos pessoais e opiniões externas que impedem a pessoa de ir além daquilo que já foi determinado por ‘todos’ no ‘falatório-clichê’. O ruído é o que impede a pessoa de sair da menoridade, do acovardamento, pois as palavras, de alguma pessoa entendida como autoridade, permanecem ecoando nos pensamentos, gerando assim, um obstáculo para mudanças tanto no pensar quanto no agir. Afinal, “as primeiras mudanças acontecem quando se muda um pensar por

outro pensar” (DALLARI, 1997, p.15). Mas como mudar o pensamento se os ruídos bloqueiam os sonhos e novos pensamentos?

Um dos caminhos para escapar dos ruídos é o silenciar. Mas “não nos sentimos em casa no silêncio. Quando a conversa pára por não haver o que dizer, tratamos logo de falar qualquer coisa, para pôr um fim ao silêncio” (ALVES, 21/dez/2004, p.24). O silêncio, porém, não emudece o homem, mas ao contrário, revela sua tendência mais originária: o falar e, mais, falar o ser e não apenas o que todos estão a dizer.

“Silenciar, no entanto, não significa ficar mudo. Ao contrário, o mudo é a tendência ‘para falar’. (...) Quem nunca diz nada também não pode silenciar num dado momento. Silenciar em sentido próprio só é possível num discurso autêntico. Para poder silenciar, o homem [ser-*aí*, *dasein*] deve ter algo a dizer, isto é, deve dispor de uma abertura própria e rica de si mesma. Pois só então é que o estar em silêncio se revela e, assim, abafa a ‘falação’” (HEIDEGGER, 1993, § 34, p. 224).

O que mais se carece em todos os lugares humanos, da mídia à universidade, é a coragem pela originalidade. Na mídia observam as notícias de que os músicos, o cinema entre outros, estão com uma margem criativa muito pequena. Hoje filmes e músicas originais não chegam a 20% de um novo CD (Compact Disc), ou dos lançamentos no cinema. Nas universidades este percentual pode ser menor ainda. Pois, toda a possibilidade de uma nova maneira de abordar os temas de pesquisa são, muitas vezes, entendidos pelos especialistas como ‘não-científico’, e, deste modo, os supostos neo-pesquisadores se vêem pressionados a se enquadrar a um modelo prévio de estudo e demonstração de seus conhecimentos. Temos uma carência de pessoas que sejam capazes de ouvir novas possibilidades que brotam do silêncio criativo. Afinal, “o aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor” (ALVES, 21/dez/2004, p.24). A maneira de lecionar da escola tradicional ainda permanece, mesmo que com outra roupagem que camufla a ditadura dos ‘mandatários do saber’, nos meios acadêmicos.

“Será que era isso o que acontecia na escola tradicional? O professor se apossando do ouvido do aluno (pois não é essa a sua missão?), penetrando-o com a sua fala fálica e estuprando-o com a força da autoridade e a ameaça de castigos, sem se dar conta de que no ouvido silencioso do aluno há uma melodia que se toca. (...) Todo mundo quer falar. Ninguém quer ouvir” (ALVES, 21/dez/2004, p.24).

“O escutar constitui até mesmo a abertura primordial e própria do homem [*dasein*] para o seu poder-ser mais próprio” (HEIDEGGER, 1993, § 34, p.222).

Assim, ouvir e ver são sensibilidades fundamentais para o pensar, que se revela através da fala. A menoridade é vencida quando se permite às pessoas enxergar e ouvir para além daquilo que é falado e visto por todos. Estes elementos garantem a ‘autoria’, a ‘propriedade’

do agir e do pensar, o que permite às pessoas se livrar dos grilhões da ditadura do ‘todos pensam, falam, agem assim; por que vou ser diferente?’

O despertar do pensar, a possibilidade corajosa de permitir a sensibilidade de ver o que não se pode ver, um horizonte novo, e de ouvir o clamor mais intenso que vem do âmago do ser, é o que a universidade deveria proporcionar em seus bancos. Não um conformismo pacífico aos desejos do mercado, através de amedrontamentos e imposições sobre como ver, ouvir, falar, agir e pensar.

É preciso ser otimista, pois é possível ver pessoas nos corredores universitários se permitindo arriscar passos em direção ao rompimento destas amarras. Mas é possível também ver que a cada passo destas poucas pessoas, maiores são as pressões, inclusive com as velhas táticas de ameaças mercadológicas do tipo: ‘você pode perder o emprego’. ‘Você pode ficar marcado com o professor’. ‘Você pode perder tudo o que conquistou’. Entre outros.

Três idéias para concluir

“Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. (...) Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também”.
(FORRESTER, 1997, p. 68)

Nestes três capítulos buscou-se entender a relação entre ‘mercado e universidade’ e as conseqüências desta relação, muitas vezes, promíscua. Observou-se, no primeiro capítulo, a pressão exercida pelo mercado sobre a universidade para que esta seja capaz de oferecer ‘apenas’ mão-de-obra qualificada para as demandas das organizações empresariais. Esta pressão, em muitas universidades, impediu a formação de um pesquisador que fosse capaz de assumir um compromisso com a ‘verdade’, isto é, que fosse capaz de colocar em questão inclusive aquilo que a universidade ensina e, muito mais, aquilo que o mercado espera. Esta dificuldade de alcançar reflexões que vão para além do estabelecido denuncia um não compromisso com a ‘sabedoria’, que significa pensar e, muitas vezes, mudar aquilo que foi aprendido.

Ora, tal situação de não alcance da sabedoria advém, em muitos casos, do ‘medo’. E este é ‘o tema’ do segundo capítulo. O medo causa paralisia para o agir e o pensar. Pensar e agir a partir de si próprio torna a pessoa autora das suas escolhas e das suas atitudes. Autora dos próprios pensamentos. A não autoria assumida pelo medo de ser diferente e de não ser aceito por todos e, pior, não ser aceito pelo mercado gera a menoridade, isto é, a necessidade de um tutor que oriente todos os passos da pessoa que se deixa conduzir, transformando-a em Papagaio Burro. Afinal, o mercado apenas espera pessoas com o mínimo de racionalidade, que no mais seja burra, isto é, não pense, que se deixe conduzir.

A possibilidade de se observar a menoridade no agir do universitário se faz sentir através de diversos sinais. Quatro deles foram destacados no terceiro capítulo. Primeiro, o ‘falatório’, a repetição de tudo que impede a pessoa de encontrar o fundamento, a essência, daquilo que se fala. Depois, a ‘banalização do mal’, pois ao se conformar àquilo que todos dizem, pensam e agem, e principalmente ao se conformar àquilo que o mercado deseja, a sensibilidade ética fica em detrimento da ganância por galgar reconhecimento frente a todos, perde-se o valor do agir ético. Enfim, o enfraquecimento do ‘olhar’ e do ‘ouvir’, que são outros dois sinais correlacionados aos primeiros, pois quando se deixa de ver a totalidade dos fatos (uma visão holística, ou mesmo sistêmica) e se deixa de ouvir outros dizeres diferentes daqueles que todos estão dizendo, a pessoa se fecha em seus medos, tornando-se ‘menor’.

Estes quatro sinais estão diretamente ligados à superficialidade de compreensão das coisas ao redor. Por isto, superficialidade e menoridade estão intrinsecamente ligadas.

Destes três capítulos se originam três idéias conclusivas:

1. A distinção entre Organização e Instituição

Por que a universidade vem se submetendo aos desejos do Mercado? Esta é a primeira questão que esteve ‘por debaixo’ desta pesquisa realizada. E com o texto ‘A universidade pública sob nova perspectiva’ de Marilena Chauí, se pretende trazer à luz alguns outros elementos esclarecedores de tal aspecto.

A submissão da universidade aos desejos do mercado se faz devido a sua crise de identidade. A universidade não se entende mais como uma instituição, que tem como aspiração a universalidade. Pelo contrário, a universidade muitas vezes se vê como uma organização, que possui objetivos particulares e, para tal, se utiliza de meios de mensuração de eficácia e de sucesso que garantam alcançar as metas traçadas de competitividade. Desta maneira, a universidade como organização “tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (...) seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUÍ, 2003, p.6).

A busca pelo bem comum, sinal da sabedoria que as universidades deveriam almejar, tem sido deixado de lado na própria concepção da unidade de ensino superior, quando ela se entende apenas como uma organização.

“Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular [através de] operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (CHAUÍ, 2003, p.6)¹⁰.

Ao assumir o caráter organizacional, a universidade entra em crise, pois deixa de discutir a razão de sua própria existência para se posicionar frente aos concorrentes do mercado, em busca de sobrevivência apenas. Afinal, todos os que lutam apenas para sobreviver, esquecem o sentido da própria existência.

¹⁰ Para esta distinção entre ‘organização’ e ‘instituição’, Marilena Chauí, diz ter se baseado nas idéias de Michel Freitag em: *‘Le naufrage de l’université’*. Paris, Editions de la Découverte, 1996.

Mas, ainda outra pergunta se sobressai em torno desta discussão: *por que a universidade se sucumbiu aos desejos do mercado, deixando, por um lado, o seu caráter institucional e assumindo, por outro lado, o papel de organização que presta serviços?*

“A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social. (...) A sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera das organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. (...) Por isso mesmo, a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do ‘meio ambiente’” (CHAUÍ, 2003, p.7).

Dentro deste ‘meio ambiente’, entendido por Marilena Chauí como um conceito abstrato e sem densidade material e, também, “perigoso, ameaçador e ameaçado, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder” (CHAUÍ, 2003, p.7) é onde se encontra a Universidade. Ao incorporar a idéia de organização, a universidade, precisa também se adequar às características do ‘meio ambiente’ em que está, isto é, muita flexibilização para continuar sendo competidor entre outros competidores.

Segundo Michel Freitag, um frankfurtiano citado por Chauí, este tipo de universidade organizacional é denominada de *universidade operacional*, isto é, ela é “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, (...) ela é estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade dos meios e dos objetivos” (CHAUÍ, 2003, p.7).

E o que acontece com os docentes e discentes quando a universidade se torna “operacional”? Ela é “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, (ela) é pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUÍ, 2003, p.7).

Os professores não passam de ‘transmissores e adestradores’ de alunos que para cumprirem as exigências externas se curvam ao desejo do mercado: ser ‘homem-nenhum’, ser papagaio burro. Tudo isto, faz parte da superficialidade que a atual sociedade da velocidade imprime. O mundo acadêmico, com suas enxurradas de exercícios e disciplinas, vem contribuir para que o aluno inebriado com o excesso de ‘coisas’ a fazer, não tenha tempo para questionar o que aprende. Os discentes são impedidos de pensar o conteúdo que estão recebendo, eles apenas recebem um depósito de conteúdos tido como essencial para a sobrevivência a curto prazo dentro do mundo dos negócios, no estilo da ‘Educação bancária’ citada por de Paulo Freire (1987). O docente, por outro lado, nesta *universidade operacional* é

entendido como alguém versátil e rápido. E isto é percebido pela rapidez com que ele deve obter títulos. Especializações, Mestrados e Doutorados, até por exigência das estruturas governamentais, devem ser concluídos rapidamente. Deste modo, muitos professores, hoje detentores destes títulos, não estão necessariamente prontos para lecionar, afinal o tempo de amadurecimento é diferente para cada profissão. O mesmo acontece com a exigência para publicações. Como um professor pode preparar bem suas aulas, uma vez que os pesquisadores devem estar mais presentes nas salas de aula de graduação, participar de congressos, orientar alunos em diversos tipos de trabalho desde a graduação até o doutorado, preencher a papelada da burocracia da universidade e do governo e, ainda, publicar?

Na organização os docentes precisam ser prestadores de serviços, eficientes e ágeis, e os discentes, muitas vezes, são e devem ser tratados como meros clientes. Pois para o mercado, os clientes precisam pensar pouco, e quando pensam, devem pensar ‘o quê’ e ‘como’ o mercado deseja que eles pensem.

Com a velocidade predominando nas relações, a seguinte pergunta deveria ser: o que significa a formação, uma vez que ela está estritamente relacionada com o tempo?

Parece que o foco central da formação é o aprender a pensar. Mas pensar exige tempo a ‘perder’, pois somente pensa quem tem tempo a perder. Quem não tem tempo a perder não pensa, apenas acolhe o pensamento de outros. E para tanto, se faz necessário a presença de um tutor, então, aparece a menoridade. Para vencer a menoridade é preciso pensar. O pensar é a formação que acontece na relação com o tempo passado e presente. “Formar é introduzir alguém ao passado de sua cultura, é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. (...) Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, (...) o pensamento reabre o tempo e forma o futuro” (CHAUÍ, 2003, p.12).

A formação existe quando existe simultaneamente o pensamento. É ele que, ao entender as relações construídas no passado, entende as razões do presente e cria coragem de propor mudanças para o futuro, pois o pensar permite sonhar, sair das amarras do estabelecido. Ao contrário, sem o pensar, sem a formação, apenas existe informações necessárias para a sobrevivência no cotidiano, impedindo a pessoa de sonhar novas possibilidades. A ela apenas cabe se adequar aos adestramentos que recebe.

“Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade” (CHAUÍ, 2003, p.12).

Quando se impede a pessoa de amadurecer com o tempo, a realidade torna-se fragmentada e dispersa. A tendência de superficialização, de perda de profundidade, de tudo o que se busca conhecer, torna-se fato. A realidade vira cenário, as pessoas personagens. E pior, não se consegue mais enxergar as relações das partes com o todo, isto gera insegurança, ‘medo’, ‘menoridade’.

Um bom exemplo sobre a velocidade que se imprime na chamada ‘formação-universitária’ pode começar a ser questionada pelo modelo de semestralidade dos cursos oferecidos. Será que o tempo do ‘mercado’, que exige rapidez para a aprendizagem de novos conhecimentos, é o tempo da pessoa que se dispõe a aprender? Será que este tempo veloz imposto pelas relações mercadológicas e que a sociedade, as pessoas e a universidade, aceitaram não passa de mais uma estratégia de apenas formar mão-de-obra qualificada e ‘burra’, que não questiona, apenas se enquadra?

2. O Pensar e o metralhar

O relato de um diálogo intenso sobre o poeta e crítico literário francês Stéphane Mallarmé e o nome de metralhadoras, em que a autora do livro ‘O Horror Econômico’, Viviane Forrester esteve envolvida durante um colóquio na Áustria parece ser ‘divisor de águas’.

Neste colóquio um dos oradores se viu surpreso com o não conhecimento do nome Mallarmé naquele meio, o que motivou um italiano - justificando que os intelectuais ali presentes deveriam se preocupar mais com o cotidiano e não com questões abstratas, como por exemplo, o nome de poetas - a elencar uma série de nomes de metralhadoras que os presentes também nunca tinham ouvido. O ponto central da sua questão era: aprender algo sobre um poeta, ou pensar na realidade crua e nua do cotidiano, uma vez que a urgência da sobrevivência seria mais importante?

Esta questão pode ser mais bem entendida quando se percebe que aqueles que apenas buscam sobreviver não tiveram a liberdade por optar ou não por Mallarmé, apenas tiveram que aceitar as metralhadoras, o único meio proposto por aqueles que dominavam o povo como solução para o imediato da vida. Esta idéia pode ser remetida ao item 2 do terceiro capítulo quando se explicita a ‘banalização do mal’, fruto do ‘não pensar’. Aqueles que comandam não permitem aos que se deixam dominar pensar diferente do que eles pretendem.

A universidade ao se sujeitar às pretensões do mercado faz a opção pelas metralhadoras, pelo imediatismo, pelo desespero, pela morte, pelo superficial.

A ‘capacidade de pensar’ é uma atitude política. Pois o pensar é mobilizador. Ele muda opiniões e ações. Por isso ele é tão perigoso e tão desejado de ser banido dos círculos acadêmicos submissos ao mercado. Disto se entende que a universidade deveria ser o lugar da sabedoria. Afinal, sabedoria é pensar e o pensar é uma atitude política.

Contra as metralhadoras se faz necessária a riqueza multidimensional da cultura que acompanha a sabedoria, o pensar, na construção de uma nova sociedade, liberta dos grilhões das imposições mercadológicas.

“A vocação da cultura consiste em suscitar, entre outras coisas, a crítica de seus pedantismos imbecis – e fornecer meios para isso. Em fazer ouvir uma coisa diferente situada mais além, nem que seja o silêncio. Aprender a ouvir, permitir que esses rumores cheguem até nós, perceber suas linguagens, deixar propagar-se um som, definir-se um sentido, e um sentido inédito, é uma maneira de libertar-se um pouco do falatório ambiente, ficar menos preso à redundância, oferecer um pouco de campo ao pensamento” (FORRESTER, 1997, p. 67).

Por outro lado, quando se propõem modelos únicos de pensamento e de modos de agir, o sonho, a esperança se ausentam, pois o pensar não está presente. Nos dias atuais em que pensar não faz parte nem dos círculos acadêmicos, parece ser audacioso tornar-se um iniciante aos desejos reflexos. Querer romper a paralisia dos enquadramentos das estruturas estabelecidas e cômodas é, hoje, um desafio. Pois aqueles que aceitaram a comodidade do não pensar, da menoridade, do deixar ser conduzido por outrem, desaprenderam a pensar. Criaram repugnância ao pensar. Eles apenas sabem apertar o gatilho das metralhadoras. “Tudo concorre para isso” (FORRESTER, 1997, p. 67).

E quando se ouve que o pensar é um discurso apolítico, parece que este tipo de afirmação somente pode ter como origem pessoas que detém o poder, pois são elas as primeiras que desejam que as coisas permaneçam como estão. E elas sabem que o pensar é um perigo para a manutenção do poder, pois ele tem o poder de libertar prisioneiros. O pensamento “tende a decifrar a língua, seus signos, seus discursos, e a nos tornar assim menos surdos, menos cegos àquilo que tentam nos dissimular” (FORRESTER, 1997, p. 70).

“Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. E não só o pensamento político. Nem de longe! Só o *fato* de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a *capacidade de pensar*” (FORRESTER, 1997, p. 68).

3. Os ‘Pedagogos’ e os ‘Cantoneiros’

No livro ‘A caverna de Platão no filme Matrix’, de 2003, faço uma distinção entre duas palavras gregas: *παιδαγωγός* - pedagogo e *όδοποιός* - cantoneiro. Ao entender a

etimologia destas palavras-conceitos, pode-se vislumbrar uma outra possibilidade na ação educativa que tem como foco a sabedoria, o pensar ¹¹.

* *παιδαγωγός*, pedagogo, significa atendente (escravo), guardião, guia, literalmente ‘guia-de-crianças’, cujo dever era supervisionar a conduta das crianças na família à qual ele estava ligado e conduzi-las para a escola (freqüentemente visto como uma figura repressiva).

παιδαγωγός é composta por duas palavras: *παιδείν* (paidéin), que significa instruir, treinar, educar, corrigir, dar direção, disciplina com punição, e pelo verbo *αγείν* (agéin), que significa guiar, trazer, conduzir.

* *ὄδοποιός*, cantoneiro, calceteiro, significa aquele que abre caminho, separador, que cuida do caminho.

ὄδοποιός é composta também por duas palavras: *ὁδός* (ódos) que significa caminho, e pelo verbo *ποιεῖν* (poiéin), que significa fazer, construir, fabricar, criar, imaginar, inventar, compor um poema, fazer nomear, eleger, exercer, ser eficaz.

“...parece que o pedagogo, no seu ato de conduzir, não permite ao discípulo (pensemos nos universitários) a possibilidade de criar, com perigo de ser punido por não estar se deixando ser conduzido, enquanto que o ‘cantoneiro’ está mais preocupado em possibilitar a abertura de caminhos, aos discípulos, para que eles próprios possam criar, construir, nomear, compor poemas” (BISCALCHIN, 2003, p. 43-44).

Diferente e, avançando as idéias, da afirmação desta frase acima, percebo que o ensinar está ligado num primeiro momento ao conduzir a formação do pensamento crítico, isto é, oferecer ao discente universitário a possibilidade dele garantir os fundamentos de sua própria reflexão com a aprendizagem de conteúdos e de métodos de pesquisa, mas, num segundo momento, o ensino está ligado ao ‘cuidar do caminho’. Aquele que ensina e aquele que aprende precisam cuidar daquilo que é o caminho e o fim da educação: a sabedoria. Isto significa estar constantemente atento à possibilidade da existência de outros modos de pensar aquilo que está sendo ensinado. “Lecionar, não significa ensinar a pensar *sobre* alguma coisa, mas a pensar alguma coisa. É preciso formar pensadores, pois no pensamento pode-se chegar à essência mesma do ser” (BISCALCHIN, 2003, p. 44).

O ‘cuidar do caminho’ permite à pessoa que o percorre infinitas possibilidades de viagem. Diferente de um caminho sem cuidados que obriga a pessoa a acreditar que não existe outra maneira de se conduzir senão aquele guiado por quem conhece os buracos.

“Isto desbanca as atitudes daqueles que usam do poder da autoridade para ensinar. Isto é controle. Isto é Matrix. Mas, pelo contrário, promove aqueles que com ‘autoridade’, que aqui significa, conhecedor da sabedoria, isto é, do pensar,

¹¹ A tradução ‘Grego-Português’ é baseada na obra de GINGRICH, F. Wilbur. **Léxico do Novo Testamento: Grego/Português**. Tradução Júlio P. T. Zabatiero. São Paulo, Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1993.

conseguem provocar em seus alunos, funcionários, amigos, enfim, àqueles que estão ao seu redor, a reflexão sobre o mundo, e por isso sobre o real” (BISCALCHIN, 2003, p. 44-45).

Por esta razão, de fato, se fazem necessários os autênticos pedagogos que orientam para o bom ‘cuidar do caminho’, para o caminho da sabedoria onde mora o pensar e, também, o sentir. Afinal, sem a sensibilidade o pensar pode se tornar frio e calculista.

“A razão precisa de um outro amor. Precisa do encantamento de um outro amor. De uma conversão. Uma conversão ética, de amor e respeito pela vida. Reverência pela vida. Respeito e admiração pela vida, pela diversidade e pela unidade. Idéias educam idéias. Para educar pessoas, é preciso mais que idéias. É preciso encantamento. Sem encantamento, as idéias não se convertem, não se transformam, não se tornam carne e sangue vivo” (BARBOSA, p. 138).

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, RUBEM. **Ouvir para aprender**. Folha de São Paulo [Sinapse], terça-feira, 21/dez./2004, p.24.
- ARENDDT, HANNAH **Eischmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ASSMANN, HUGO e HINKELAMMERT FRANZ J. **A idolatria do mercado: Ensaio sobre Economia e Teologia**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ASSMANN, HUGO **Crítica a lógica da exclusão: Ensaio sobre Economia e Teologia**. São Paulo: Paulus, 1994.
- BARBOSA, SEVERINO ANTÔNIO M. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. 7 ed. Campinas,SP: Papyrus, 1991. (Série Educando)
- _____, **Educação e transdisciplinariedade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. (Educação & Transdisciplinariedade; v.1)
- _____, **A utopia da palavra: linguagem, poesia e educação: algumas travessias**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. (Educação & Transdisciplinariedade; v.2)
- BEAINI, THAÍS CURI. **À escuta do Silêncio: um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger**. São Paulo, Cortes/Autores Associados, 1981.
- BEAUVOIR SIMONE 'Moral da ambigüidade' In: ARANHA, M. L. & MARTINS M.H.P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo, Àtica, 1986, p. 332-333.
- BISCALCHIN, FABIO CAMILO, **A caverna de Platão no Filme Matriz**. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2003.
- _____, 'Responsabilidade Social: Cenários e Personagens' In: **Jornal de Piracicaba**. 06/out./2005, p.A-3.
- _____, 'Responsabilidade Social e o Fim da Cidadania' In: **Anais da III Mostra de Responsabilidade Social**. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2006, p.15-16.
- _____, **A verdade num diálogo em Martin Buber**. Lorena: Biblioteca do Centro UNISAL, 1994. [Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia]
- BOFF, LEONARDO **Ética e Moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BUARQUE, CRISTOVAM **A aventura da universidade**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. (Universitas)
- BUZZI, ARCÂNGELO R. 'O estudo da Filosofia' In: **Introdução ao Pensar: O Ser, o Conhecimento, a Linguagem**. 24ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.177-197.
- CHAUÍ, MARILENA 'A universidade pública sob nova perspectiva'. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2003, nº 4. (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
- DALLARI, DALMO DE ABREU. 'A Atualidade da Ética'. In: **Hypnos: Ethos, Ética**. São Paulo, EDUC / Palas Atena, 1997 [Hypnos: 3], p.9-29.
- DELGADO, JOSÉ LUIZ **Totalitarismo Universitário**. Jornal do Comércio, 17/abr./2007. In: <<http://sschwartzman.blogspot.com/2007/04/totalitarismo-universitrio.html#links>> Acesso em: 10/mai./2007.
- DERRIDA, JACQUES **A Universidade sem condição**. Tradução Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DIAS, MARCO ANTONIO RODRIGUES “Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?” In: PANIZZI, WRANA MARIA **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002, pp.31-109.

EPICURO **Carta sobre a felicidade: a Meneceu**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FORRESTER, VIVIANE. **O horror Econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. – (Ariadne)

FREIRE, PAULO **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

GAARDER, JOSTEIN. **O Mundo de Sofia: Romance da História da Filosofia**. São Paulo, Cia das Letras, 1995.

GINGRICH, F. WILBUR. **Léxico do Novo Testamento: Grego/Português**. Tradução Júlio P. T. Zabatiero. São Paulo, Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1993.

GINZBURG, CARLO ‘Sinais - Raízes de um paradigma indiciário’ In: **Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GROPPO, LUÍS ANTONIO, **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea)

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 1993. (Coleção: Pensamento Humano). Vol. I e II.

_____, “Que é isto - A Filosofia?”. In: **Os Pensadores**. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo, Nova Cultural, 1991.

HORNICH, DANER. ‘Paliativo ou Privatização das nossas relações’ In: **Anais da III Mostra de Responsabilidade Social**. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2006, p. 17-18

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

KANT, I. “Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?”. In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002, p.11-19.

_____, **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MAC DOWELL J. A. **A Gênese da ontologia fundamental de M. Heidegger**; Ensaio de caracterização do modo de pensar de Sein und Zeit. São Paulo, Loyola, 1993. (Coleção Filosofia)

PANIZZI, WRANA MARIA (Org.) **Universidade: um lugar fora do Poder**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PEIXOTO, NELSON BRISSAC ‘O olhar do estrangeiro’ In: NOVAES, ADAUTO (org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 361-365.

RAPINI, M. e RIGHI, H. ‘Interação universidade-empresa no Brasil em 2002 e 2004: uma aproximação a partir dos grupos de pesquisa do CNPq’ IN: **APEC** (Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia). Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/aprovados/Interacao_universidade_empresa.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2007.

RIBEIRO, DARCY **Universidade para que?** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986.

ROSA, JOÃO GUIMARÃES ‘O burrinho Pedrês’ In: **Sagarana**. 23ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1980.

SAFRANSKY, RÜDIGER, **Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal**. Tradução Lya Lett Luft, São Paulo, Geração Editorial, 2000.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA “Da idéia de universidade à universidade de idéias”. In: _____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997, cap.8, pp.187-233.

SCHOPENHAUER, ARTHUR **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2006 (Coleção L&PM Pocket, n. 479)

SCHWARTZMAN, SIMON “Universidade, Ideologia e Poder”. In: **Presença Filosófica**. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos, vol. IX, n. 3 e 4, pp. 58-62, Jul./Dez. 1983. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/filosof.htm>>. Acesso em: 10 maio 2007.

TAKAHASHI, FÁBIO “Universidade só pode mudar gastos com decreto de Serra” In: **Folha de São Paulo – Caderno Cotidiano**, 14/05/2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200701.htm>>. Acesso em: 16 de maio de 2007.

WANDERLEY, LUIS EDUARDO W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003. – (Coleção Primeiros Passos; 91).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ROMANO, ROBERTO. **Ponta de Lança**. São Paulo: Lazuli Editora, 2006. (Coleção Idéias à mão)

_____, **O desafio do Islã e outros desafios**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

OLIVEIRA, MANFREDO ARAÚJO DE. **Ética e Economia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

RIBEIRO, RENATO JANINE. **A universidade e a vida atual: Fellini não via Filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MATOS, OLGÁRIA C. F. **Filosofia a polifonia da razão: Filosofia e educação**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

SOUZA, JOSÉ EDUARDO RODRIGUES (Org.) **Estratégia Organizacional: das idéias empreendedoras à aplicação em organizações brasileiras**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. (Coleção administração & sociedade)