

DA FORMAÇÃO AO ENSINO: UM PONTO CEGO NAS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

PEDRO GOERGEN*

* Pos-doutorado na Universidade de Bochum e no Instituto Max Planck da Alemanha. Professor titular da Universidade de Sorocaba e professor titular (colaborador) da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. E-mail: goergen@unicamp.br

Resumo: No presente ensaio, o autor reflete sobre a crise da educação superior frente aos novos desafios decorrentes das transformações epistêmicas e sociais, ocorridas nas últimas décadas. O eixo condutor é a passagem do caráter formativo ao informativo da educação superior e, neste contexto, a imposição da lógica utilitarista e eficientista como paradigma de qualidade. Diante da crescente supremacia do pensamento operacional, da globalização e das políticas econômicas neoliberais, pergunta-se qual o espaço que resta para políticas de Estado e garantias de autonomia da educação superior dominada pelos imperativos do mercado.

Palavras-chave: Educação superior. Universidade. Formação. Ciência e tecnologia, Plano Nacional de Educação. Pensamento operacional.

FROM EDUCATION TO TEACHING: A BLIND SPOT IN POST-GRADUATION POLICIES

Abstract: In this essay, the author reflects on the crisis of higher education in face of the new challenges derived from epistemic and social transformations which occurred during the last decades. The conducting axis is the passage from a formative to an informative character of higher education and, in this context, the imposition of an utilitarianist and efficientist logic as a quality paradigm. In face of the growing supremacy of operational thinking, of globalization and neoliberal economic policies, one wonders how much room remains for State policies and for guaranties of higher education autonomy in an educational system dominated by market demands.

Key words: Higher education. University. Education. Science and technology. National Education Master Plan. Operational thinking.

INTRODUÇÃO

Há hoje um amplo consenso em torno da crise da educação superior. As profundas transformações sociais, econômicas, epistêmicas, comunicacionais, científicas criaram um novo cenário no qual o modelo tradicional de educação superior se tornou destoante, inadequado, obsoleto. Jorge Brovetto, Miguel Rojas Mix e Wrana Maria Panizzi, três reconhecidos especialistas em educação superior, dizem a respeito da universidade pública que

ela está frente a uma das maiores crises de sua mult centenária história. No contexto da economia de mercado da sociedade globalizada, está em jogo e corre risco a própria sobrevivência da universidade contemporânea, baseada nos valores de pertinência, qualidade e equidade no cumprimento de suas funções de criação, transmissão e difusão do conhecimento (BROVETTO; ROJAS MIX; PANIZZI 2003, p. 27).

Ao longo destes quinze anos percorridos desde esta manifestação a situação antes se agravou que melhorou. Além das notórias dificuldades financeiras enfrentadas pelo Estado, uns entendem que a educação superior, nos moldes como vem sendo realizada, é um modelo ultrapassado e que, por isso, deve ser abandonado; outros defendem o ponto de vista de que são necessárias profundas reformas. Mundo afora, predomina a segunda alternativa e, por isso, reformas são requeridas, projetadas e realizadas em todos os países e continentes. Os mesmos autores antes mencionados, lembram que

o enfrentamento decidido, permanente, da ameaça da crescente privatização da educação superior, deve vir acompanhado da ineludível necessidade de atualizar e adaptar os métodos de transmissão e difusão dos conhecimentos às novas demandas massivas. Também os currículos da Educação superior devem ser modernizados e adaptados às novas e cambiantes circunstâncias, de maneira tal que habilite as universidades e instituições de educação superior, a responder com eficácia, aos grandes desafios postos pela sociedade do conhecimento. (BROVETTO; ROJAS MIX; PANIZZI, 2003, p. 29).

Tais reformas têm características distintas, embora coincidam na tentativa de buscar alternativas e soluções para alguns desafios hoje incontornáveis: o novo estatuto do conhecimento como força produtiva; os efeitos do processo de globalização ou internacionalização; a velocidade da produção, precarização e obsolescência dos conhecimentos; o sentido utilitarista instrumental do conhecimento; o sentido público e/ou privado da educação superior; a superação das assimetrias internacionais em termos de desenvolvimento em C&T; o caráter formativo ou informativo da educação superior;

Este último aspecto é o foco das considerações que farei a seguir. Não é preciso dizer da impossibilidade de separar este recorte referente ao formativo e informativo, nem mesmo formalmente, dos demais aspectos da reforma da educação superior. Trata-se apenas de focar, como num olhar através de lupa, uma determinada passagem sem recortá-la do texto maior. Ou seja, por assim dizer, o destaque só fará sentido no *con-texto*, embora este não possa ser exposto neste momento.

A expressão ‘da formação ao ensino’, incluído no título deste trabalho, remete ao suposto envolvimento da educação superior na passagem de um modelo de educação superior preocupado com a formação geral, em termos epistêmicos, políticos e éticos dos alunos, para um modelo referenciado exclusiva ou predominantemente na transmissão de conhecimentos e habilidades performáticos e úteis ao exercício profissional. ‘Formação’, no caso, representa

a primeira opção e ‘ensino’, a segunda. Sem maiores argumentos, parece-me evidente que esta é efetivamente, uma tendência em curso. Tratarei de destacar alguns aspectos desse processo, refletindo sobre o sentido e as implicações que tal tendência aporta para a formação do sujeito cidadão. Importante dizer que o lugar de onde falo é o da filosofia da educação.

Julgo as reflexões feitas desde esta perspectiva relevantes, tanto por serem centrais ao processo formativo integral do cidadão e futuro profissional, quanto porque os documentos oficiais, tais como o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Pós-graduação se concentram sobre os aspectos técnico-quantitativo-instrumentais da educação superior, deixando de lado a referência ao processo formativo das pessoas. Meu objetivo é, pois, dar destaque à dimensão formativa da educação superior como parte importante e inerente à educação para a cidadania em nível superior.

I

A educação contemporânea está marcada por dois movimentos opostos. Num sentido, registra-se a crescente relevância e centralidade atribuídas à educação, não raro, conferindo-lhe poder salvífico, supostamente capaz de redimir o homem e a sociedade de todos os seus males; em sentido oposto, reduz-se drasticamente sua abrangência restringindo sua função ao ensino de conhecimentos predominantemente úteis. Estas duas posturas aparecem tanto no senso comum do leigo quanto no pensamento especializado de educadores e políticos. No primeiro caso, espera-se da educação uma performance que ultrapasse completamente suas reais possibilidades e, no segundo, confere-se à educação um caráter técnico adaptativo e funcional que anula sua potencialidade crítica e transformadora.

Neste sentido, Licínio C. Lima (2012, p. 15-16) escreve que

sob uma orientação genérica de feição adaptativa e funcional, em face de desafios da economia, da inovação e da competitividade, que tendem a ser assumidos como consensuais, ou como ‘sem alternativa’, a educação parece poder tudo, embora para fazer pouca coisa, ou seja, ela poderá muito, mas terá uma potência limitada em termos de alcance. Exige-se-lhe que seja mais eficaz na criação das condições propícias à adaptação dos indivíduos ao mundo complexo e competitivo em que vivem, dotando-os das competências e habilidades necessárias à sua sobrevivência e, ainda, das qualificações e conhecimentos que permitirão a inovação científica, tecnológica e empresarial requerida pela ‘economia do conhecimento’ e pela ‘sociedade da informação’.

Estas considerações que o autor faz a respeito da educação em geral aplicam-se também à educação superior.

A incondicional declaração de fé nas ilimitadas possibilidades do conhecimento científico-racional, concebido com eufórica confiança na esteira da tradição iluminista, vem sendo hoje potencializada e ampliada pelos inegáveis recursos da ciência e tecnologia, secundada pelo poder difusor da mídia em escala local e global. Fabricam-se e disseminam-se consensos transformados em lemas mobilizadores, impostos como verdade líquida e certa pela sua correspondência às exigências e necessidades econômicas da sociedade. Com isso,

à amplitude do conceito de educação, e às ideias de emancipação, aperfeiçoamento, liberdade e autonomia, corresponde agora uma concepção de aprendizagem útil e eficaz, sob o lema da rivalidade e da livre escolha no mercado da aprendizagem (LIMA, 2012, p. 16-17).

Nestes termos, a educação superior identifica-se à aquisição de conhecimentos e habilidades visando o desenvolvimento econômico, à competitividade, à inclusão social (econômica) e à cidadania (de consumidor).

Lima menciona em seu estudo uma pesquisa realizada por Donald Gillies em 2010 no qual este autor examina uma grande quantidade de documentos de política pública em países europeus em que constata que

a hegemonia dos objetivos econômicos tomou conta do discurso educacional e de uma grande parte das medidas governamentais. (crescimento econômico, economia próspera, desenvolvimento econômico, competitividade econômica, produtividade, sucesso econômico...) reatualizando a Teoria do Capital Humano da década de 1960 (2012, p. 18).

Esta teoria, como se sabe, enfatizava a educação como investimento individual, visando retorno econômico privado na forma de emprego e salário e retorno estatal em termos de impostos, crescimento econômico e coesão social.

Em outro documento, lembrado pelo mesmo autor, encaminhado por várias instâncias ao Comitê Econômico e Social Europeu, intitulado “*Apoiar o crescimento e o emprego – uma agenda para a modernização dos sistemas de ensino superior na Europa*” também se enfatiza a necessidade do investimento em educação, na pesquisa e na inovação como elementos de regeneração da economia e da sociedade. Embora sejam também mencionados a valorização da educação humana e o desenvolvimento democrático e social, estas dimensões figuram claramente em segundo plano. A lógica predominante é a da “criação

de um capital humano altamente qualificado, buscando alcançar a criação de emprego, o crescimento econômico e a prosperidade” (LIMA, 2012, p. 19). Em termos práticos, parece legítimo afirmar que a teoria da educação, concebida em termos de *capital humano* se impôs e prevalece nos dias atuais, ainda que com novas ênfases, nomeadamente as de recorte econômico. Outra peça jurídica que se alinha com esta forma de pensar é *Europa 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Ali se aponta como um dos elementos responsáveis pela crise europeia e sua defasagem com relação a outros países desenvolvidos as deficiências do sistema educacional, sobretudo do ponto de vista de sua não adequação à realidade econômica internacional.

Para enfrentar a perda de hegemonia no campo da ciência e tecnologia, os autores recomendam aos universitários a aquisição de conhecimento sólido no domínio escolhido por cada aprendiz, destacando nomeadamente quatro domínios, a saber, ciências, tecnologias, engenharia e Matemática. As demais áreas ficam agregadas sob a depreciativa expressão ‘etc’. Aspectos mais amplos como solidariedade, bem comum, justiça, igualdade de direitos, democracia são mencionados apenas marginalmente na introdução ou na exposição de motivos deste e de outros documentos oficiais, servindo somente como legitimação ao estreitamento sem precedentes da educação submetida às políticas econômicas. Esta política se confirma com o chamado Processo de Bologna, a polêmica criação de um espaço europeu de educação que, em grande medida sacrifica, em nome do econômico, as ricas tradições acadêmicas dos países integrantes do bloco.

Sem intenção de desconsiderar as dimensões econômicas, evidentemente centrais à vida humana, desejo defender o ponto de vista de que a insistência bastante unilateral na face econômica da educação não deve secundarizar sua face social e humana. Fortaleço meu argumento apoiando-me nas conclusões da Conferência Mundial do Ensino Superior (CMES), realizada em Paris em outubro de 1998, certamente um dos eventos mais importantes sobre este assunto nas últimas décadas. As conclusões desse evento, no tocante à missão da educação, podem ser assim resumidas: A missão do ensino superior consiste em contribuir com o desenvolvimento e a melhoria do conjunto da sociedade, ou seja, educar e formar graduados altamente qualificados, capazes de responder às necessidades de todos os aspectos da atividade humana; promover, gerar e difundir conhecimentos através da pesquisa; interpretar, preservar e promover as culturas no contexto do pluralismo e da diversidade cultural; oferecer possibilidades de aprendizagem ao longo de toda a vida; contribuir com o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis; proteger e promover

a sociedade civil, formando os jovens de acordo com os valores nos quais se baseia a sociedade civil democrática e que proporcionem perspectivas críticas e independentes no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento das perspectivas humanísticas. (UNESCO, CMES, Paris, 1998).

Significa dizer que a par dos aspectos econômicos, a responsabilidade social e a participação ativa da educação na solução dos problemas humanos e sistêmicos não é menos importante. A estreita pedagogização dos problemas sociais e econômicos induzem um desvio reducionista levado a termo pela concentração da formação de recursos humanos e profissionais para as necessidades sistêmicas. Como disse anteriormente, reduz a educação à dimensão de capital humano na forma de conhecimentos e habilidades instrumentais, úteis ao sistema econômico. Aprendizagem e conhecimento assumem, neste caso, um caráter sistêmico instrumental a serviço de um modelo sócio econômico naturalizado e sem alternativas.

Dessa forma, os problemas econômicos e os conflitos políticos passam a ser considerados meramente de percurso cuja responsabilidade recai sobre a educação a qual, em consequência, pode ser estigmatizada como culpada por não solucioná-los. Como a relação entre educação e a produção de ciência e tecnologia bem como o preparo de mão de obra qualificada, não se efetivam em termos econômicos, a responsabilidade passa a ser atribuída à educação, desvalorizando, por contágio, também outras áreas das ciências humanas e sociais que não se ajustam à economia do economicismo. Adota-se, sem discussão aprofundada, uma concepção competitiva economicista de educação, em especial a superior, que, para ser de alguma forma otimizada, precisa relegar ao segundo plano as dimensões humanistas, ou seja, não economicistas e competitivas da educação. Nessa acepção, o que não corresponde ou não se adapta aos objetivos do empreendedorismo competitivo perde relevância e sentido. Nesse trâmite acontece a redefinição epistêmico-pedagógica que transforma o conhecimento de bem público e direito de todos em bem comercializável, em termos locais, nacionais e mesmo globais.

De resto, como escreve Lima (2012, p. 25-26),

subjugados ao modelo econômico dominante, funcionalmente adaptados e promotores da reprodução eficaz desse modelo, a educação, a aprendizagem e o conhecimento mais dificilmente poderão, e usarão, comprometer-se com a promoção da humanização dos seres humanos, da compreensão empática e crítica da nossa condição, da transformação social e da revitalização da democracia.

Com o predomínio do modelo economicista estamos presenciando uma mudança no paradigma das políticas educacionais que, segundo este autor, se caracteriza pela transição do conceito de educação para o de aprendizagem (p. 33). Pelo ensino mediante o qual o professor se dispõe a ministrar e o aluno a adquirir um portfólio de competências que o habilitam a servir ao sistema através da conquista de um emprego.

Mesmo assim, não se aplica aqui uma visão unilateral como se esse paradigma fosse de agora em diante absoluto e único. Ao contrário, conforme também indica Lima, parece que antes vivemos uma

situação híbrida e complexa, tipicamente de transição. Uma combinação de formas de controle centralizado e sistêmico com formas de controle descentralizado e individual, de que resulta uma paisagem de feição tendencialmente policêntrica e protagonismos variados do Estado, do mercado e da comunidade (p. 35).

De qualquer forma, o que se pode depreender dessa situação é, primeiro, que em termos de oferta de suporte técnico ao modelo economicista vigente, a educação, ao contrário do que imaginavam e ainda imaginam os pedagogistas, não pode tudo; e nem, segundo, que a educação deve ser reduzida a esta dimensão como pretendem os mesmo articuladores. Os seres humanos não são mecanismos inteiramente moldáveis pela educação onipotente. Mesmo se não acreditarmos numa estrutura interna do ser humano com certa autonomia, liberdade e resistência às influências externas, não parece conseqüente negar a infinidade de influências, independentes do maquiavelismo sistêmico, a moldar o ser humano.

Não resta dúvida que a educação precisa preparar para o trabalho. Neil Postman (1994, p. 15) diz ser “inevitável que cada cultura precisa negociar com a tecnologia, fazendo-o de maneira inteligente ou não”. Adorno (1995, p. 143-44) admite que

a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além do *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início, existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Nestes termos, continua muito atual a proposta formulada no diálogo entre Adorno e Becker: “[...] parece-me urgente incluir na discussão a questão do *o que é* e a questão do *para o que é a educação*” (1995, p. 139). As sugestões dos dois autores não tratam de “restaurar a inocência” de um modelo de educação orientada em fórmulas ideais. Não fosse por outro motivo, “a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilização, ao comportamento emancipado e crítico” (p. 141). Na sequência do referido diálogo, Adorno propõe uma concepção inicial de educação nos seguintes termos:

Evidentemente não a assim chamada modelagem das pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se for permitido dizer assim, é uma exigência política (1995, p. 141).

Adorno e Horkheimer (1985), em outro contexto, concordam em referenciar a educação no conceito de emancipação. A educação precisa ser uma prática que em sua totalidade gere emancipação mesmo sabendo, desde logo, que a consciência emancipatória, [...], envolve sempre, também, um movimento de adaptação. O mundo é impensável sem adaptações. Esta é a relação dialética dos movimentos de adaptação e resistência. Daí se conclui, então, ser a crítica do realismo supervalorizado uma das tarefas educacionais mais decisivas.

O realismo do qual falam estes autores corresponde, em termos pedagógicos, ao conceito de aprendizagem, vale dizer, qualificação, competência, habilidade, definidos funcional e adaptativamente em função do modelo econômico. O que importa não é o ideal emancipatório, mas a capacidade adaptativa, as aprendizagens individuais enquadradas nos imperativos sistêmico-econômicos, com objetivos determinados *a priori* e ordenados num processo com resultados mensuráveis e hierarquizáveis. Os quadros de referências dessas mensurações têm como ponto fixo o ajuste e a adaptação à realidade econômica. Não interessa o diagnóstico crítico, nem muito menos qualquer projeto de emancipação transformadora. O que foi dito anteriormente a respeito dos limites da educação não significa declará-la inócua e impotente frente à realidade; não significa a subordinação mecânica frente à sobredeterminação econômica. Seria irresponsável e ingênuo propor uma educação que ignorasse os problemas da economia e da sociedade, do trabalho e do emprego.

II

Dei-me o trabalho de ler as seiscentas e poucas páginas dos dois volumes de textos estratégicos elaborados para subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação. Embora não sejam o Plano em si, tais intervenções são representativas em seu conjunto pelas expectativas que lhe subjazem. Pois bem, salvo melhor leitura, não encontrei ali nenhuma referência à questão da formação, pelo menos não no sentido que lhe pretendo dar aqui, ou seja, o de uma formação humanística que envolva o debate de questões políticas, culturais, éticas e humanísticas de modo geral. Ao contrário, a absoluta maioria dos textos está focada no tema da pesquisa e do ensino.

Ainda que se reconheça a importância deste último aspecto, surpreende a ausência de texto consagrado às questões mais amplas de formação humanística. Mesmo admitindo que um dos objetivos da educação superior é a formação de bons profissionais para o mercado, é relevante, também, saber equacioná-la com uma formação geral mais ampla, porque, conforme escreve Nunes (2012, p. 179),

formam-se no Brasil, jovens bacharéis, ‘doutores’ em nosso linguajar, que mal sabem escrever, desconhecem história e literatura, estão distanciados dos grandes temas nacionais e internacionais, das angústias e ignorâncias do nosso mundo e de nosso país (p. 180).

Afora algumas referências tópicas, os únicos textos da mencionada publicação que de alguma forma abordam o tema da formação humanística são os de Ana Lucia Gazzola e Ricardo Fenalti (*A pós-graduação brasileira no horizonte de 2020*), de Ruben George Oliven (*Cultura*) e de Maria Hermínia Tavares de Almeida (*A pós-graduação no Brasil: onde está e para onde pode ir?*).

A partir da afirmação de que universidade deve ser o espaço de “escuta privilegiada, capaz de articular as demandas postas na mesa pela sociedade aos recursos intelectuais/acadêmicos disponíveis, Gazzola e Fenalti (2010, p. 9) sugerem a criação de um novo campo ou uma nova profissão dentro da universidade, a chamada administração do conhecimento. Esta nova área ou profissão se ocuparia dos ‘usos do conhecimento’ como parte do *corpus* da universidade. Seria o que hoje, muito precária e topicamente, faz o jornalismo científico. A administração do conhecimento cuidaria de dar um tratamento de sentido social às duas forças que agem na academia: a especialização, necessária à profundidade, e a generalização não fragmentada, necessária ao entendimento e aproveitamento social do conhecimento. Pode-se, com alguma liberdade, falar da tendência disciplinar e inter- ou transdisciplinar. Não basta a excelência, é preciso a irradiação.

Oliven (2010, p. 34) destaca que

é importante que estudantes de diferentes programas de pós-graduação sejam expostos a disciplinas e experiências de ensino em que a cultura seja um elemento central a ser incorporado nas suas futuras práticas profissionais, complementando, assim, sua formação técnica.

Além disso, os textos não aludem à dimensão político-econômica tão determinantes para os rumos tomados pelo desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil e, portanto, central para o sistema de pós-graduação. A julgar pelo teor dos textos, tudo se dá de forma natural, sem implicações político-ideológicas e sem interesses mercadológicos subjacentes. Salvo melhor juízo, não há nenhuma referência ao papel desempenhado pelos braços executivos da guinada neoliberal, tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Mundial do Comércio. Esta constatação confirma, de certo modo, a realidade do ensino superior brasileiro que, conforme Nunes (2012, p. 13), “se dedica essencialmente a formar profissionais”.

Quero projetar esta constatação, relativa ao PNPG, sobre um cenário teórico mais amplo no qual se verifica a presença forte do debate em torno do dilema entre um modelo de educação concebido como formação humana integral com suas dimensões éticas, culturais, e políticas e um modelo voltado para o preparo técnico-profissional para as expectativas da realidade econômica. Embora este debate envolva os vários níveis do processo educativo, a atenção recairá neste momento, sobre o recorte da educação superior. Minha intenção é examinar, com apoio de alguns autores, como e em que medida esta dialética entre educação e ensino, mencionada no título desta exposição, se manifesta no campo da educação superior. Este procedimento se justifica pela preocupante linha mestra do PNPG, atualmente em elaboração.

O que pude depreender desse exame superficial dos textos estratégicos para a preparação do PNPG é que eles seguem uma tendência mundial. O livro *A educação superior no espaço ibero-americano*, organizado por Antonio Teodoro, traz uma série de trabalhos que confirmam a impressão de que a orientação da universidade sofreu profundas mudanças ao longo das últimas décadas. Referindo-se a Magalhães (2010, p. 6), Teodoro lembra que

as instituições de ensino superior do Cardeal Newman, de von Humboldt ou do modelo napoleônico, embora com matizes diferentes, tinham em comum o fato de serem modelos modernos, porque advogavam uma fé no homem, no conhecimento (enquanto ciência e verdade) e na história. Para o Cardeal Newman, a finalidade da

universidade estava em fornecer uma educação liberal, ou seja, entender que o conhecimento deve ser procurado como um fim em si mesmo. A concepção humboldtiana expressava um enfoque na ciência moderna e na sua institucionalização, liberta da religião, da Igreja e da autoridade do Estado e das pressões sociais e econômicas. Por sua vez, a concepção napoleônica preparava o homem culto de modo a que pudesse exercer a sua profissão com crédito e dominar com facilidade qualquer assunto.

Nestes projetos, a educação superior tinha um papel crucial na formação da cidadania, na transmissão de valores e na defesa e promoção da cultura nacional. Deveria estimular o respeito, o pensamento crítico, o espírito de cooperação e a responsabilidade pessoais, além de ser um centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, com vistas à produção de conhecimento e à resolução de problemas sociais e tecnológicos. Em suma, a produção e aprendizagem de conhecimentos deveriam vir acompanhados da “criação de um espírito crítico que permita ao estudante reestruturar os seus percursos de formação na base de valores” (TEODORO, 2010, p. 7).

Os revolucionários debates da década de 60, embora não poupassem críticas ao modelo de educação superior, nunca puseram em causa os seus alicerces epistemológicos. Ao contrário disso, as críticas realizadas nas últimas duas décadas apontam para uma nova epistemologia da educação superior.

Com o desenvolvimento da ciência e tecnologia, de forma acentuada depois da segunda guerra mundial e com maior força a partir dos anos 80 do século passado, a educação superior assumiu um novo perfil de formação tanto no domínio do conhecimento e sua transmissão aos estudantes quanto na aplicação aos problemas sociais concretos. “Na segunda metade do século XX”, observa Teodoro (TEODORO, 2010, p. 5),

os sistemas de ensino passaram por uma intensa transformação e experimentaram, sobretudo nas últimas décadas, uma extraordinária expansão. Uma das forças motrizes dessa mudança foi o significado consideravelmente maior da ciência, da pesquisa e da qualificação para a capacitação de geração de riqueza de uma sociedade, da qual depende, em última instância, também a estabilidade dos sistemas de segurança e de bem-estar social. A concorrência cada vez mais globalizada tem vindo a exigir um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo da inovação tecnológica cada vez mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade.

Do lado de cá do Oceano, José Dias Sobrinho (2005, p. 31) constata de maneira similar que

a clássica função do conhecimento geral, da preservação da cultura e da erudição, de formação do pensamento reflexivo, de transcendência civilizacional da universidade se depara agora com as tendências da fragmentação, da rapidez, da utilidade e do valor econômico, da aplicabilidade, do instrumental e do organizacional.

E em outra passagem afirma de forma ainda mais pregnante que

a educação, especialmente a superior, é convocada para produzir essas condições básicas para aumentar a competitividade, hoje entendida como a alma do desenvolvimento [...] A competitividade do mercado é a dinâmica da qual a educação superior não escapa. As instituições de educação superior não só tem de formar para a competitividade, como exigência das dinâmicas da globalização neoliberal, como também, pelo mesmo motivo, precisam enfrentar duros processos de competição no interior dos sistemas educativos (p. 62).

Estas parecem ser as novas tendências de formação que certamente representam uma ruptura do eixo condutor das instituições universitárias tradicionais modernas consideradas instrumento de edificação do Estado-Nação e agentes da construção nacional e formação de sujeitos éticos críticos.

Boaventura de Souza Santos (2004) constata que estamos atravessando um período de transição de um modelo *universitário* para um modelo *pluriversitário*. A pluriversidade é a universidade que tem como princípio orientador da sua produção a aplicação que pode ser dada ao conhecimento que produz. Fala-se em crise da educação superior, em perda de identidade em função da desestabilização ou enfraquecimento dos princípios fundadores e orientadores da modernidade da formação e da explicação dos fenômenos sociais. “Esta crise” escreve Teodoro (p. 7), “decorre da desconexão entre os níveis metanarrativo, político, conceptual e ontológico, pedras angulares no quadro da epistemologia da modernidade”.

Efetivamente, ocorreram mudanças profundas de ordem social, econômica e mesmo epistêmica que não se coadunam com a tradição da educação superior. Assim, a tecnocracia ou tecnopólio (POSTMAN, 1994), transformado em marca central da sociedade a partir de meados do século XX, não tem mais espaço para uma instituição cuja tradição tinha como marca emblemática o cultivo das artes, da filosofia, da cultura, das humanidades de modo geral. A globalização neoliberal na política e na economia gerou a metamorfose do público para o privado. Esta mudança, por sua vez, trouxe a divisão entre universidades públicas, financiadas pelo erário público e dedicadas à ciência e tecnologia de

ponta, e as universidades privadas, mais focadas no ensino e formação profissional. A economia embasada no conhecimento exigiu investigação aplicada, inovação e difusão do conhecimento. Estas mudanças trouxeram à educação superior uma série de novos encargos e funções, dentre os quais se destacam: a) treinamento da força de trabalho ou formação profissional; b) investigação aplicada, básica e tecnológica dando suporte à economia do conhecimento; c) preservação, disponibilização e difusão do conhecimento; d) inovação científico-tecnológica; e) procedimentos interdisciplinares; f) responsabilidade ética da crítica social e cultural; g) novas formas de operação com o uso das tecnologias da informação; h) operar em contexto de globalização econômica (neoliberal) e cultural; i) Atender padrões quantitativistas de produtividade; j) enfrentar a mobilidade, fragmentação, transculturalidade da sociedade complexa.

Não é de admirar que todo o sistema de educação superior tenha entrado em crise e venha sendo submetido a reformas no mundo inteiro. Diante disso, Torres (2010) defende a ideia de ‘autonomia relativa’ da educação com relação a todos estes elementos que nela interferem e interagem com ela. Do ponto de vista da educação superior, não é possível negar sua estreita e necessária relação com o econômico. Isto não pode ser diferente porque já estamos distantes do idealismo, das certezas e metanarrativas otimistas da modernidade para deixar de reconhecer pragmaticamente a necessidade de o ensino superior atender as necessidades e exigências da sociedade contemporânea por mais frágeis que sejam seus fundamentos e suspeitas suas práticas. Luiz Antonio Cunha escreveu três importantes livros sobre a universidade brasileira; *A universidade temporã*, *A universidade crítica* e *A universidade reformanda*. Talvez num futuro próximo estes três sugestivos títulos possam ser completados com *A universidade tutelada ou adaptanda*, um texto que mostre a educação superior contemporânea tutelada pelos imperativos da economia.

Este é, na verdade, o foco de todo o debate atual no campo da educação superior: a centralidade do conhecimento, ou seja, da ciência e tecnologia como fator de sustentação e desenvolvimento da sociedade contemporânea. Absolutamente impedida de evadir-se desse desígnio, a educação superior enveredou por dois caminhos: a produção de ciência e tecnologia para a sociedade do conhecimento e a transmissão de conhecimentos e habilidades aos jovens capacitando-os e adaptando-os para operarem profissionalmente nessa realidade. Ambas as orientações estão perpassadas por um modelo de conhecimento útil, aplicável e operacional.

Daí resultou o que alguns chamam de capitalismo acadêmico, vale dizer, uma estreita relação entre as instituições de educação superior e o mundo

empresarial marcada pela gestão ao modo das corporações. Daí resulta, por sua vez, certa esquizofrenia acadêmica entre pesquisa e ensino, decorrente, de um lado, da natureza institucional definida como de ensino e pesquisa e, de outro, das tensões que regem esta relação em termos de investimentos tanto de recursos materiais quanto humanos.

Quanto à natureza institucional, refiro-me à tradicional relação intrínseca entre conhecimento e saber, contraposta à atual separação entre conhecimentos instrumentais e saberes humanísticos. Quanto aos recursos trata-se, de um lado, dos consideráveis e exclusivos dispêndios financeiros envolvidos na produção de ciência e tecnologia e, de outro, da difícil conciliação entre excelência investigativa e excelência pedagógica.

III

Estas questões básicas, nas quais se imbricam tensões tanto de natureza epistêmica quanto operacional, se traduzem em complexos e talvez insolúveis dilemas estruturais dos sistemas de educação superior. As dificuldades resultam da e na inconciliável contenda entre princípios teórico-ideológicos pouco efetivos e teses pragmático-ideológicas de natureza operacional. Observando bem, percebe-se essa tensão na base dos projetos de reforma ou nos planos decenais, como é o caso, também, do Plano Nacional de Educação e do Plano Nacional de Pós-graduação, elaborados para o período 2011-2020.

Um giro panorâmico geral da educação superior mostra que e como as mencionadas tensões se traduzem em estruturas e políticas da educação superior. Tomando a liberdade de dividir, *grosso modo*, o sistema nacional de educação superior em instituições públicas e privadas, nota-se que as instituições públicas, munidas de recursos públicos, têm como objetivo a pesquisa e o ensino, enquanto as privadas, financiadas por mensalidades de alunos, se dedicam ao ensino, sobretudo, em áreas de baixo custo.

Não é este o espaço para aprofundar esta discussão, mas seria inadequado encerrá-la sem antes lembrar as origens do conturbado momento da educação superior, que precedem e ultrapassam a autonomia das instituições responsáveis pelas atividades acadêmicas e a atuação do Estado provedor das políticas públicas para a área. Refiro-me à questão da globalização econômica neoliberal. Referindo-se a um trabalho de Susan Robertson e Roger Dale (2010) no qual estes autores propõem que a análise das políticas públicas repense criticamente a prática de centrar sua atenção única e excessivamente no Estado, Antonio Magalhães alerta para o risco de se imaginar que o

Estado é o ator central e privilegiado dessas políticas, [...] que as políticas da educação só podem ser compreendidas a partir dos contextos educativos e do ‘olhar’ particular de seus atores e, finalmente, [...] que os processos de globalização apenas mudam a posição relativa dos fenômenos educativos, sem alterar a sua substância” (MAGALHÃES, 2010, p. 49).

Robertson e Dale complementam que “a globalização introduz efeitos específicos na natureza das políticas educativas, na ação dos atores e na qualidade desses mesmos atores, enquanto tais, em educação” (2010, p. 50).

Nesse sentido, é preciso reconhecer na globalização um indutor de mudanças profundas nas políticas educativas e nas novas formações das estruturas educativas em processo de instalação. São exemplo disso as paradigmáticas intervenções dos braços estendidos do neoliberalismo globalizado, nomeadamente o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Organização Mundial do Comércio, que atuam em paralelo ou atropelam interesses instalados no campo educativo.

A competição gerada pela globalização econômica e sua vinculação ao cenário da sociedade do conhecimento, transformam a autonomia, a prestação de contas e avaliação de qualidade como vem ocorrendo ao longo das últimas décadas. É, portanto, preciso sensibilidade com relação às transformações exteriores consubstanciadas na presença de novos atores que agem paralela e, não raro, contrariamente à governação do Estado e das instituições. Não basta também a resistência ideológica para afastar os riscos dos rumos economicistas, globalizantes e neoliberais que afetam tão decisivamente a educação superior.

O que está em questão neste contexto é a tradicional ênfase posta na autonomia institucional da universidade e no papel do Estado Nacional. Mesmo que seja concedida às instituições uma autonomia relativa, o poder regulatório, esteja ele diretamente a cargo do Estado, ou sob a responsabilidade de agências regulatórias por ele contratadas, não enfraquece nem em extensividade nem em intensividade a velada regulação e controle externos. A regulação substitui a forma tradicional de controle levada a termo por processos legislativos e procedimentos legais.

Magalhães defende a ideia de que a educação superior vive hoje uma supremacia da governação sobre o governo. Esta seria não só a nova forma de poder de as universidades se desenharem a si mesmas, mas de fazê-lo de forma induzida pela regulação social mais ampla, seja ela nacional ou internacional (2010, p. 54). Do ponto de vista nacional, é visível o uso de instrumentos tais

como o financiamento (no caso das universidades públicas), bolsas, empréstimos bancários, financiamentos de pesquisas, contratos e, sobretudo, os mecanismos de avaliação e regulação. Do ponto de vista internacional aparecem os World University Rankings que avaliam as World Class Universities que passam a fungir como prototípicas e dignas de imitação para as universidades do mundo inteiro.

Disso Magalhães conclui que com “esses instrumentos ganham prevalência, na sua tecnicidade, sobre os objetivos políticos que, em princípio e aparentemente servem”. Mas não só isso. “Essa prevalência”, continua o autor, “não se fica a dever à grande complexidade técnica e à especialização requerida pelo manuseio desses instrumentos, mas também, e sobretudo, à própria natureza política que cada um deles encerra” (2010, p. 54) E para explicar cita Salomon (p. 54):

O que faz desse desenvolvimento particularmente significativo é que cada um destes instrumentos possui os seus próprios procedimentos operacionais, as suas próprias exigências de competências, os seus próprios mecanismos de provimento, em suma, a sua própria ‘economia política’.

Que esta questão não é pertinente apenas ao contexto europeu ao qual Magalhães se refere mais especificamente, mas também ao Brasil, fica evidenciado pela centralidade que ocupa entre nós a discussão em torno da Capes e seus instrumentos e práticas avaliativas.

Esse debate em torno dos instrumentos de governação indica a prevalência do meio que condiciona o fim político. Os atores envolvidos, no caso os docentes e investigadores, se envolvem e orientam suas atividades em boa medida em função destes instrumentos. Certas instituições, tanto federais quanto estaduais, como a própria Capes e as Fundações de fomento, tornam-se mais relevantes lidando com instrumentos técnicos que o próprio Ministério ou as Secretarias de Educação, estes últimos mais afeitos à dimensão política. Estes órgãos fazem parte disso que hoje se designa como governação e tem amplo poder indutivo. Importa sublinhar que os meios técnicos condicionam os fins políticos. Com isso, restringe-se a escolha efetiva das universidades e, portanto, sua autonomia.

Ao dizer que hoje não é claro para onde este movimento de governação irá conduzir, Magalhães observa com muita perspicácia que “a força condutora se transfere das intenções políticas da condução política do sistema para o seu próprio funcionamento” (2010, p. 55). Com isso, o foco da organização da educação e, no caso, da educação superior incide sobre a técnica de governação em detrimento dos programas governamentais. Perde-se, com isso, o foco político

da educação superior em favor das formas e instrumentos através das quais poderá ser atingido o melhor desempenho. As estruturas de gestão funcionam em paralelo, talvez consentidamente, do discurso político. O que está em causa, conclui Magalhães, lembrando Peter Maassen (2003), “é saber como e em que medida o fortalecimento da função gerencial se imiscui e transforma o próprio conteúdo da educação superior” (MAGALHÃES, 2010, p. 57).

Seria ingênuo pensar que esta relação entre governo e governação, ou seja, entre as formas de governo do sistema educacional e as instituições, acima expostas em rápidas pinceladas, não tenham consequências sobre aquilo que tradicionalmente foi considerado a essência da universidade. Esta identidade pode ser descrita como o manejo, a produção, a preservação e a divulgação do conhecimento. Esta identidade foi construída no contexto de um paradigma de administração e de gestão em que a ação do Estado e do Governo se dava ao abrigo da chamada ‘concordata humboldtiana’. Segundo Neave (2008, p. 8, apud MAGALHÃES, 2010, p. 57) “A concordata humboldtiana assenta no princípio de que a distância entre a universidade e a sociedade são um meio de assegurar a autonomia acadêmica ou posicional”.

O esgotamento desta narrativa humboldtiana, mais os novos modos de regulação, focados no conhecimento e sua estreita relação com o poder e a utilidade, refletem-se, fortemente, sobre o sentido da educação superior, sendo hoje possível falar da emergência de um novo paradigma. Seria um novo estatuto educativo consagrado à produção e à transmissão de conhecimentos úteis e economicamente operacionais, direta ou indiretamente. Nesse paradigma não é relevante o conhecimento em si, a verdade neutra e objetiva como dizia Humboldt, mas a aplicação dos conhecimentos e informações. Este novo papel do conhecimento com seu valor estratégico na economia capitalista vem reorientando o papel estratégico da educação superior responsável por sua produção e difusão, desvinculando-o da matriz humanista, formativa e ética. Produzir, gerenciar e difundir conhecimentos, em resumo pesquisa e ensino passam a ter o sentido de instaurar competências para atuar tecnicamente no espaço e perspectiva dos imperativos da economia e do mercado. Embora se saiba que a aquisição de competências para atuar socialmente não seja nova, sua centralidade reconfigura profundamente o processo de formação (MAGALHÃES, 2010, p. 60).

Em especial o ensino que é a parte predominante da educação superior se traduz em aquisição de conhecimentos e experiências que resultem úteis, ou seja, que tenham sentido instrumental para a vida profissional. Com clareza e pregnância Magalhães comenta que

Se as categorias educativas (ensinar, aprender, estudantes, professores, turmas, aulas etc.) foram historicamente construídas num quadro que atribuía centralidade ao papel formativo atribuído ao conhecimento, a presente reconfiguração deste parece estar a induzir uma importante redefinição da educação, nomeadamente da educação superior [...] em que o potencial formativo do conhecimento e da informação é redirecionado para o potencial de os mobilizar para a atuação social, em particular no mundo do trabalho” (MAGALHÃES, 2010, p. 60).

IV

Neste contexto, as instituições de educação superior bem como seus integrantes tornam-se *stakeholders*, ou seja, partes interessadas e acordadas com as práticas de governança corporativa ou do planeamento estratégico económico, tal como ele se apresenta com sua ideologia e práticas. Assim entendida, a educação superior tem seu sucesso medido pela eficiente participação das partes envolvidas (docentes, alunos etc.) nas expectativas e necessidades da economia. Professores e estudantes, configurados como ‘ensinantes’ e ‘aprendentes’ são fornecedores e clientes de serviços educacionais em prol do mundo económico.

O que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer é aquilo que o mercado espera e exige. Como esses produtos podem ser relacionados a indicadores expressos em números, os processos educativos podem ser avaliados mediante a aplicação de instrumentos elaborados e aplicados por especialistas externos. Como observa Olgária Matos (2010, p. 159), “este é o mundo da universalização da técnica e da ideologia da racionalidade tecnológica, em que todas as escolhas políticas passam por decisões técnicas, o ‘esquecimento da política’, substituída pelo discurso ‘competente’ do especialista”.

O conhecimento e as habilidades deixam de ter papel formativo para serem transformados em competências, conteúdos de aprendizagem que são absorvidos e agregados pelos indivíduos sem os transformar. Estas expectativas se relacionam, ou melhor, são mesmo parte integrante do modelo económico, no presente caso, neoliberal. Com isso, a educação superior declina de suas prerrogativas de autonomia e distanciamento crítico com relação à realidade social. Perde, sobretudo, a autonomia do pensamento porque o pensamento se atrela à técnica numa medida tal que parece não ter mais sentido pensar pensamentos que não estejam ligados à realização técnica. E a ciência e a técnica, como argumenta Osvaldo Giacóia Júnior, não revelam sua essência mesmo quando a sobrevivência da sociedade fica a elas condicionada. “[...] A sobrevivência

e o futuro das sociedades ocidentais, diz esse autor, “passam a depender da atualização do seu potencial tecnológico, o que transforma as tecnociências nas mais relevantes forças produtivas” (2010, p. 66).

Com isso, a dialética entre a aquisição de novos poderes e capacidades técnicas (ou vantagem técnica), e a possibilidade de sua utilização tem de realizar-se sob a forma de coerção ao aproveitamento, em escala industrial, dos avanços do saber-poder técnicos. Como qualquer outro movimento coercitivo, o progresso técnico inverte a promessa originária de emancipação, a que sempre esteve ligado como dominação técnica da natureza” (GIACÓIA JÚNIOR, 2010, p. 66). O que está por detrás destas observações de Giacóia Júnior é a necessidade de uma relação pensante e não apenas operacional e calculatória com a ciência e a tecnologia. Este pensamento poderia revelar “os perigos ínsitos ao desenvolvimento autonomizado da tecnologia em nossas sociedades – de modo algum dócil ao controle racional de indivíduos, grupos ou Estados” (GIACÓIA JÚNIOR, 2010, p. 67).

O único caminho que resta ao homem de subtrair-se à compulsão tecnológica que ele mesmo engendrou e se impôs pela razão instrumental tecnicamente condicionada é o pensamento em segundo grau, ou seja, pelo pensamento ciente dos riscos (BECK, 2006) e da barbárie (MATTEI, 2002) que ameaçam a humanidade. Este pensamento evitaria tanto “a condenação reacionária e maniqueísta da tecnologia” quanto “o ingênuo deslumbramento pelas virtualidades” da técnica para alcançar “um discernimento essencial da técnica” (GIACÓIA JÚNIOR, 2010, p. 68).

Penso que esses apontamentos colhidos do texto de Giacóia Júnior nos servem para avançar no que falta à educação superior hoje profundamente enredada e ofuscada pelo fascínio pelo progresso tecnocientífico. As instituições responsáveis pela educação superior devem assumir uma posição de reflexão permanente, lúcida e responsável a respeito da essência da técnica moderna não deixando seduzir-se pelo deslumbre delirante da onipotência tecnológica.

Em especial a filosofia da educação deve refletir seriamente sobre os sentidos profundos hoje encobertos pelo fogo fagueiro da ciência e tecnologia que vai deixando pelo caminho, além das inegáveis conquistas, também um rastro de cinzas e ruínas. Hannah Arendt diz que “a teoria científica moderna [...] é uma hipótese de trabalho que muda conforme os resultados que produz e que depende para a sua validade, não do que ‘revela’, mas do fato de ‘funcionar’” (2009, p. 68). E a grande questão que se encontra por de trás da mecânica do funcionamento é a pergunta a respeito a quem ela serve: ao ser humano e à sociedade ou ao sistema a serviço do qual se encontra.

Para muitos pode parecer estranho retomar a ideia de formação, ética, cultura, arte em meio a um cenário tecno-científico em que a biologia molecular e a genética já prometem a produção industrial do ser humano. No entanto, falar de formação humanista não significa propor retorno saudosista ao passado das luzes como a volta à terra perdida, algo como a reconquista de um santo graal. Trata-se sim de retomar a ideia de reflexão sobre o que é o processo de hominização, do vir a ser homem. Tal reflexão seria inútil e inócua não tivesse em conta as condições contemporâneas de autodeterminação tecno-científica do humano.

Este fato incontornável manda para as calendas gregas qualquer sugestão inocente no sentido de voltar ao passado, como se fora possível voltar no tempo. O que sim parece plausível recordar são os passos dados que nos levaram até onde estamos. Ali podemos descobrir impulsos reprimidos que nos ajudam não só a entender a trajetória percorrida, mas também a corrigir os rumos de nossa rota daqui para o futuro. Para isso, o pensamento é imprescindível. Ocorre que o domínio da ciência e tecnologia pôs o pensamento em modo automático. O carro está em movimento e as marchas vão sendo feitas segundo as exigências do caminho e das circunstâncias do terreno, sem interferência do condutor. A educação superior parece esse carro. Seus condutores estão tranquilos, confiam na máquina, dispensam o pensamento ou, pelo menos, entregam-no ao seu funcionamento automático.

Hoje os princípios que regem a ação educativa não derivam da experiência do pensamento, mas das expectativas da utilidade. Ao contrário disso, a educação deveria se orientar, parece plausível supor, pelas expectativas do pensamento, das ideias do humano, da vida e da sociedade. No dizer de José Barata-Moura,

significa isto que não basta à universidade satisfazer-se da suntuosidade do nome que ostenta ou da vetustez das tradições que carrega. Reivindicar-se do direito de existir implica para a universidade *ser* universidade, e ter *préstimo*: não só lhe cabe firmar-se e afirmar-se no seu contorno histórico, como pela sua prática lhe incumbe prover a sociedade de um bem público e de processos de formação impregnados de boa qualidade (2003, p. 111).

Adorno e Horkheimer (1985) criticam a ideologia da racionalidade tecnológica, hegemônica desde o início da modernidade, depositária de toda a confiança para a solução dos problemas sociais e humanos. A performance, a especialização e a competência técnicas substituíram a tradição cultural como padrão e modelo de autoridade. A respeito disso, Giacóia Júnior comenta que tudo se passa,

na especialização do conhecimento como construída no presente, na perspectiva do rompimento com a tradição cultural não mais considerada prioritária para o conhecimento especializado e que, já predominante nas ciências da natureza, abrange também as ciências humanas e a filosofia. O sentido próprio da universidade é o de articular herança e inovação, continuidade do mundo e sua renovação. O elogio do ‘moderno’ e da adaptação a razões imediatas resulta na adesão ao concreto, o que culmina “em diversas formas de anti-intelectualismo que confiscam o proceder do mundo da cultura, das ideias e do pensamento autônomo, aquele que procurava a ‘verdade’ em si mesma e assim um saber não instrumental (2010, p. 161).

O que importa é o pensamento operacional, um discurso que, dada a sua neutralidade e formalidade, não pode ser considerado nem verdadeiro nem falso. É simplesmente competente, eficiente, operacional. A lógica do progresso se torna um fim em si mesmo, esterilizado de qualquer contágio ético e responsável somente diante do tribunal da competência técnica. Ou, nas palavras de Giacóia Júnior, “transformadas em força econômica, a Ciência e a Técnica constituem também a base moral da sociedade. Associam-se, assim, pensamento analítico e fim da ideia de experiência na vida e no pensamento” (2010, p. 166).

O ensino se embasa na transmissão e valorização unilateral dos conhecimentos, em especial os conhecimentos úteis e instrumentais que rompem a arquitetura do conhecimento-saber. A pergunta que se impõe cada vez mais forte e cuja resposta condiciona todo o processo educativo é se o desenvolvimento das ciências, com suas experiências e argumentos, traz consigo o enfraquecimento da experiência do saber. Não se trata de contrapor ciência e saber, mas de recompor sua tradicional arquitetura relacional.

Ciência e técnica, elementos indissociáveis da contemporaneidade e com certeza do futuro, hoje dificultam o trabalho do espírito humano, submisso à sua própria criação, a ciência e tecnologia. Trata-se de recompor a relação entre os atuais conceitos de conhecimento, ciência, tecnologia, utilidade, rapidez, valor econômico com outros conceitos fundamentais à tradição filosófica e pedagógica tais como humanismo, ética, valor, sentido, responsabilidade. Não se alcançará isso pelo retorno à esterilidade e extemporaneidade do pensamento transcendente e absoluto, anterior às respostas parcelares e provisórias da modernidade, mas pela elaboração de um novo pensar humanista e civilizatório, ancorado na concretude da realidade do nosso tempo.

Só assim será possível relativizar a consciência coisificada do pensamento científico, rígido, verificável e comprovável, e abrir caminho aos demais espaços do pensamento humanístico, ético e estético. Considerar a objetividade factual

cientificamente constatada não legitima declará-los únicos ou definitivos, não implicam no dever curvar-se ao existente como diz Adorno. Os fatos são o ponto de partida para a reflexão política e ética em perspectiva de transformação. Este é o movimento que, segundo Novaes, “leva à convergência da experiência do mundo com a experiência do pensamento” [...] em direção à inteligência de seu próprio sentido (NOVAES, 2010, p. 13). Em tempos pós-metafísicos e complexos, a educação superior pode e deve contribuir para construir novas utopias sociais e humanas, pontos de referência de onde se possa articular o mundo e encontrar respostas aos anseios de eticidade, civilidade, respeito e convivialidade cada vez mais urgentes num mundo reduzido ao fato, ao uso, ao proveito, ao econômico.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARATA- MOURA, José. Pensar, fazendo universidade. In: BROVETTO, Jorge; ROJAS MIX, Miguel; PANIZZU, Wrana Maria. **La educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da URGs, 2003.
- BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidade**. Barcelona: Paidós, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG, 2010-2011**. Brasília, DF: Capes, 2010.
- BROVETTO, Jorge; ROJAS MIX, Miguel; PANIZZU, Wrana Maria. **La educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da URGs, 2003.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Paris 1998. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/peincipal/ag-21-f.html>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GAZZOLA, Ana Lucia; FENALTI, Ricardo. A pós-graduação brasileira no horizonte de 2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG, 2010-2011**. Brasília, DF: Capes 2010.

GIACÓIA JUNIOR, Osvaldo. O fim do humanismo e a tarefa do pensamento. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A experiência do pensamento**. São Paulo: Edições Sescsp, 2010. p. 63-90.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGALHÃES, Antonio M. Os modelos emergentes de regulação política e a governação do ensino superior na Europa. In: TEODORO, Antonio (Org.). **A educação superior no espaço ibero-americano: do elitismo à transnacionalização**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010. p. 37-67.

MATOS, Olgária. Modernidade: o deslimite da razão e o esgotamento ético. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A experiência do pensamento**. São Paulo: Edições Sescsp, 2010. p. 157-176.

MATTEI, Jean-François. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno**. S. Paulo: Editora Unesp, 2002.

NOVAES, Adauto. O espírito recusa a habitar sua obra. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A experiência do pensamento**. São Paulo: Edições Sescsp, 2010.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEN, Ruben George. Cultura, In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, 2010-2011**, Brasília – DF – Capes 2010. p. 133-153.

POSTMAN, Neil, **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Europa, competitividade e educação superior. In: TEODORO, Antonio (Org.). **A educação superior no espaço ibero-americano: do elitismo à transnacionalização**, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010. p. 117-133.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

TEODORO, Antonio. (Org.). **A educação superior no espaço ibero-americano: do elitismo à transnacionalização**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. La educación superior en tiempos de la globalización neoliberal. In: TEODORO, Antonio (Org.). **A educação superior no espaço ibero-americano: do elitismo à transnacionalização**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010. p. 11- 33.

UNESCO, Conferência Mundial sobre Educação Superior, Paris, 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior>>. Acesso em: 19 fev. 2013.