

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE

DILZÉIA CRISTINA FERREIRA

**A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DE AVANÇO DA INSTRUMENTALIDADE: o  
trabalho educativo em questão**

INHUMAS-GO  
2024

DILZÉIA CRISTINA FERREIRA

**A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DE AVANÇO DA INSTRUMENTALIDADE:**  
O trabalho educativo em questão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Simone de Magalhães Vieira Barcelos

INHUMAS-GO  
2024

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA  
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Dilzeia Cristina Ferreira

E-mail: dilzeiacristina@yahoo.com.br

**Dados do trabalho**

Título: A universidade no contexto de avanço da instrumentalidade: o trabalho educativo em questão.


Dissertação

Concorda com a liberação do documento?


SIM  NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 07 de janeiro/2025

Documento assinado digitalmente  
 **DILZEIA CRISTINA FERREIRA**  
Data: 15/01/2025 14:04:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente  
 **SIMONE DE MAGALHAES VIEIRA BARCELOS**  
Data: 03/02/2025 14:43:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fu	<p>Ferreira, Dilzélia Cristina A universidade no contexto de avanço da instrumentalidade: o trabalho educativo em questão / Dilzélia Cristina Ferreira; orientador Simone de Magalhães Vieira Barcelos. -- Inhumas, 2024. 80 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, 2024.</p> <p>1. Universidade. 2. Formação. 3. Instrumentalidade. 4. Trabalho educativo. 5. Dimensão política. I. de Magalhães Vieira Barcelos, Simone , orient. II. Título.</p>
----	---

Universidade  
Estadual de GoiásESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

## ATA Nº 03/2024/DEFESA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **DILZÉIA CRISTINA FERREIRA GOMES**, ORIENTADA PELO PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS.

Aos vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e vinte e quatro, a partir das catorze horas e trinta minutos, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada "**A universidade no contexto de instrumentalidade: o trabalho educativo em questão**". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Prof. Dr. Made Junior Miranda - Membro interno (PPGE-UEG/Inhumas) e Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho – Membro externo (PPGE/FE/UFG). A presidente da sessão deu a palavra à discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pelo presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos - Presidente  
Prof. Dr. Made Junior Miranda – Membro interno (PPGE-UEG/Inhumas)  
Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho – Membro externo (PPGE/FE/UFG)  
Prof. Dra Yara Fonseca – Membro externo/suplente (PPG/IELT/UEG)



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE DE MAGALHAES VIEIRA BARCELOS, Coordenador (a)**, em 26/11/2024, às 17:32, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **ILDEU MOREIRA COÊLHO, Usuário Externo**, em 26/11/2024, às 17:46, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **MADE JUNIOR MIRANDA, Docente de Ensino Superior**, em 26/11/2024, às 20:20, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **67428826** e o código CRC **1EE9DDD0**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA  
INHUMAS  
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP  
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202400020022458



SEI 67428826

*Aos meus pais, Divino Ferreira de Abreu e Zelma Sebastiana Ferreira, in memoriam, que, embora presentes nos primeiros passos dessa jornada, se foram antes de seu término. Ainda assim, como farol e estímulo, seguem ao meu lado e conquistam comigo essa vitória.*

*Com todo amor e saudade, ofereço a eles essa conquista.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser minha força e amparo nos momentos difíceis e pela alegria das realizações.

Às filhas, Ludmyla, Larissa e Lorena, aos meus netos Luísa, Lívia, Bento, Leo e Renato, que sempre foram minha inspiração e por entenderam minha ausência em alguns momentos durante a trajetória do mestrado.

Aos professores e colegas da 3ª Turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Universitária de Inhumas por todos os compartilhamentos e contribuições durante os estudos.

Aos discentes da 1ª e 2ª turma do mestrado do PPGE – Unu Inhumas, que abriram os caminhos, nos acolheram e incentivaram com suas trajetórias de estudo e perseverança.

À Profª Drª Liliane Barros de Almeida por abrir horizontes que me desafiaram a buscar o saber.

De maneira especialmente afetuosa agradeço a Profª Drª Simone de Magalhães Vieira Barcelos, minha orientadora, pela gentileza e carinho com que me recebeu e acompanhou, desde o primeiro instante até esse momento. Por me inspirar a buscar o saber e ver as coisas de modo crítico. Levarei comigo, além dos ensinamentos acadêmicos, aquilo que aprendi vendo você “ser” : as pessoas especiais são as que conseguem ser humildes, ainda que sejam grandiosas.

Agradeço a banca examinadora, pela leitura atenta do meu texto e pelas contribuições na explicitação da pesquisa realizada.

Agradeço a todos que me incentivaram, aos colegas de profissão que me inspiram e que seguem vencendo as adversidades do trabalho educativo. Aos meus alunos de ontem e aos de amanhã pela provocação para a busca do conhecimento, a refletir sobre minha prática e a prosseguir reconhecendo a importância da educação e da formação.

## **RESUMO**

A universidade como instituição atua sobre, e na sociedade em que se insere, de modo que as transformações socioculturais ocorridas ao longo da história humana, reverberam em sua trajetória. No percurso de oito séculos da sua existência, a universidade passa por modificações para atender aos desafios de cada período histórico. Os embates e conflitos constituintes de sua memória, emergem da sua persistência para conservar seu sentido e natureza essencialmente alusiva à ideia de formação humana. Especialmente na contemporaneidade, profundamente marcada por uma racionalidade técnica imposta pelo modo capitalista de produção e seu arcabouço ideológico, ela se vê submetida por essa nova razão que alcança todas as instâncias da vida social. Nesse contexto, as ideias neoliberais impõem ao sistema educacional, de modo geral, parâmetros econômicos próprios do mercado. A educação e suas instituições devem funcionar como uma empresa priorizando lucro, eficiência, formação de mão-obra e competitividade. No intento de desvelar os desdobramentos desse direcionamento na área da educação, a pesquisa *A universidade no contexto de avanço da instrumentalidade: o trabalho educativo em questão*, vinculado a Linha de pesquisa 2, Cultura, Escola e Formação, do mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG/Inhumas), põe em questão a universidade, a formação e o trabalho educativo. A pesquisa está ancorada em autores como Marilena Chauí (1978, 2001, 2003, 2016), Ildeu Moreira Coêlho (1986, 2004, 2011, 2012, 2016) Luis Antônio Cunha (2007), Pierre Dardot; Christian Laval (2016), Werner Jaeger (2013), Mário Luiz Neves de Azevedo (2021), Hélgio Trindade (2000, 2001), Antônio Joaquim Severino (2001), dentre outros. A partir dos estudos realizados nesse trabalho, reconhece-se que a educação de modo geral, tem se visto distanciada de seu sentido e provocada a assumir a instrumentalidade como fundamento e direção da sua existência, motivo pelo qual o movimento do pensamento deve rememorar sua natureza e sentido, a fim de resistir as interferências particulares, uma vez que ela se configura como direito social que, a historicidade demonstra, conquistado por lutas e pela consciência de que ela é meio de transcender ao instituído com vistas a formação e confirmação da humanidade do homem.

**Palavras-chave:** Universidade. Formação. Instrumentalidade. Trabalho educativo. Dimensão política

## ***ABSTRACT***

The university as an institution acts on and in the society in which it operates, so that the sociocultural transformations that have occurred throughout human history reverberate in its trajectory. Over the course of eight centuries of its existence, the university has undergone modifications to meet the challenges of each historical period. The clashes and conflicts that make up his memory emerge from his persistence to preserve their meaning and nature, essentially alluding to the idea of human formation. Especially in contemporary times, deeply marked by a technical rationality imposed by the capitalist mode of production and its ideological framework, it finds itself subjected by this new reason that reaches all instances of social life. In this context, neoliberal ideas impose economic parameters typical of the market on the educational system. Education and its institutions must function as a company, prioritizing profit, efficiency, workforce training and competitiveness. In an attempt to reveal the consequences of this direction in the area of education, the research *The university in the context of advancing instrumentality: the educational work in question*, linked to Research Line 2, Culture, School and Training, of the master's degree in Education of the Postgraduate Program in Education at the State University of Goiás (PPGE-UEG/Inhumas), calls into question the university, training and educational work. The research is anchored in authors such as Marilena Chaui (1978, 2001, 2003, 2016), Ildeu Moreira Coêlho (1986, 2004, 2011, 2012, 2016) Luis Antônio Cunha (2007), Pierre Dardot; Christian Laval (2016), Werner Jaeger (2013), Mário Luiz Neves de Azevedo (2021), Hélgio Trindade (2000, 2001), Antônio Joaquim Severino (2001), among others. From the studies carried out in this work, it is recognized that education in general has seen itself distanced from its meaning and provoked to assume instrumentality as the foundation and direction of its existence, which is why the movement of thought must remember its nature and meaning, in order to resist particular interferences, since it is configured as a social right that, historicity demonstrates, conquered through struggles and the awareness that it is a means of transcending the established with a view to the formation and confirmation of man's humanity.

**Keywords:** University. Training. Instrumentality. Educational work. Political dimension

## *SUMÁRIO*

INTRODUÇÃO.....	07
Capítulo 1 – O SENTIDO DA UNIVERSIDADE.....	12
Capítulo 2 – A SOCIEDADE ATUAL EM QUESTÃO.....	38
Capítulo 3 – O TRABALHO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO HUMANA.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	75

## INTRODUÇÃO

O estudo *A universidade no contexto de avanço da instrumentalidade: o trabalho educativo em questão*, surge a partir de inquietações e questionamentos suscitados durante meu percurso de realização das disciplinas no mestrado em educação. Esse tema não representa a proposta inicial trazida ao Programa, ele nasceu e foi construído no decurso das aulas, das leituras e das provocações que convergiram para o interesse de investigar a universidade, a formação e o trabalho educativo na sociedade capitalista orientada pela lógica da racionalidade técnica.

Destaca-se, nesse movimento do pensamento rumo a esse novo objeto, o estudo do texto de Marco Aurélio Fernandes: *Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica*, e a discussão, feito pelo autor, sobre o desafio da formação nesses tempos de liquidez das relações, da rapidez e volume das informações e do esvaecimento do sentido da vida humana sob o domínio da técnica. Fernandes (2016) nos provoca a pensar uma nova paideia, uma virada do pensamento. A partir da reflexão suscitada, o presente tema mostrou-se latente, provocativo e desafiador, sendo assumido como objeto de pesquisa..

Nesse contexto adverso, que tende a reduzir e descaracterizar a universidade como instituição social, o professor, o saber e o ensino Marilena Chauí (2003), a busca do sentido e natureza desses conceitos se apresentou como um caminho necessário para uma reflexão que põe em questão o instituído no campo da educação e da formação universitária.

O projeto inicial tinha como objeto de estudo a questão da superdotação, tema vinculado ao trabalho que realizava quando fui aprovada no processo seletivo do PPGE. À medida que fui realizando as leituras indicadas nos programas das disciplinas, em especial a de Fundamentos da Educação, fui me interessando pela temática que ora se apresenta, tornando-se, assim o objeto de estudo da presente pesquisa. A mudança de trajeto e os desafios que se apresentaram foram tratados nos encontros de orientação da pesquisa, momentos de discussões e reflexões que foram dando forma e conteúdo às questões apresentadas nesse trabalho. O interesse por estudar o presente tema foi ao encontro do que a orientadora tinha proposto como redirecionamento do projeto de pesquisa. Essa convergência de proposições sobre o tema tem sido fundamental no processo de elaboração da dissertação, sobretudo no que refere ao trabalho de escolha e definição do referencial teórico, das questões a serem discutidas na pesquisa.

No entanto, pôr em questão um tema o qual eu não estava familiarizada, tinha pouca leitura e tímido conhecimento, exigiu um esforço maior no sentido de criar as condições

favoráveis, do ponto de vista teórico e político para que tivesse êxito no trabalho de aproximação, ampliação e aprofundamento sobre o objeto de estudo em questão.

*A universidade no contexto de avanço da instrumentalidade: o trabalho educativo em questão*, põe em questão os desafios que a universidade enfrenta no momento histórico em que a negação dos princípios do liberalismo clássico de sociedade se manifesta de maneira expressiva. Desse modo, busca-se refletir sobre o esvaziamento e abandono do sentido da universidade, da formação e da dimensão política do trabalho educativo em circunstâncias em que a racionalidade técnica alcança as múltiplas faces da educação e da formação, marcados pela razão instrumental, pelo predomínio e ênfase nos índices, nas metas, no produto final, na concorrência, na ascensão da banalidade e da superficialidade, quer dizer, marcado pela instrumentalidade. Assim, reconhecer a dimensão política da educação, ou seja, a impossibilidade da neutralidade na educação, na formação e no trabalho educativo, conforme Demerval Saviani (2011), Ildeu Coêlho (1986, 2012), Paulo Freire (1991, 1997), entre outros, torna-se fundamental para a reflexão sobre o presente tema.

Busca-se pensar o sentido da universidade e do trabalho educativo tomando como referência as concepções de educação e de formação dos gregos antigos, a partir da Paideia explicitada por Werner Jaeger (2013) como formação integral em vista da vida em comum na *pólis*. Jean-Pierre Vernant (2002, p. 54) ressalta que a *pólis* deve ser compreendida para além da dimensão territorial, quer dizer, *pólis* são os cidadãos pensando e decidindo suas questões em vista do bem comum, é por assim dizer, um “universo espiritual” marcado pelo uso da palavra como uma das mais fortes expressões de poder, de modo que “Era a palavra que formava, no quadro da cidade, o instrumento da vida política: é a escrita que vai fornecer, no plano propriamente intelectual, o meio de uma cultura comum e permitir uma completa divulgação de conhecimentos previamente reservados ou interditos.” (Vernant, 2002, p. 56). Para nós, modernos, não é fácil entender esse universo espiritual, mas, sem dúvida, é um exercício filosófico que nos possibilita ampliar o olhar sobre o mundo grego antigo e, ao pensar com os gregos antigos, termos melhores condições de pensarmos as questões do tempo presente.

Recorrer aos gregos não é, de modo algum, uma busca por respostas ou resoluções simplistas, mas o reconhecimento de que, como mostra Jaeger (2013) e Vernant (2015), eles podem contribuir para uma melhor compreensão da nossa realidade, pois a partir deles temos melhores condições de pensar as questões do nosso tempo. Esses conceitos são, portanto, fundamentais para o tema da pesquisa.

Assim, pensar com os gregos constitui-se possibilidade de retomar ao passado – sobretudo ao conceito de *paideia* – como condição para compreender a educação e a formação no presente. Sem a pretensão de formular respostas ou soluções sobre o objeto investigado, nem esgotar a reflexão acerca do tema. Reconhece-se que a pesquisa é, portanto, uma experiência intelectual inicial e, ao mesmo tempo um esforço de ampliar e aprofundar a compreensão em vista da reflexão sobre o objeto em questão.

A universidade e o trabalho educativo não estão fora, à margem, nem dentro da realidade social em que estão inseridos, como mostram Chauí (2003) e Coêlho (1986) ela é instituição social que se realiza historicamente, não sendo mero reflexo, nem algo exterior a esse contexto. As concepções e práticas de formação e educação são perpassadas por disputas ideológicas sobre as quais o professor precisa pensar criticamente. A prática docente não diz respeito apenas à relação que se estabelece entre professor e aluno, no desenvolvimento de suas potencialidades, ela não é uma prática desinteressada, neutra e não está desligada das relações de poder, da dominação de classes, das desigualdades e contradições constitutivas da sociedade na qual essas realidades existem.

O discurso que põe sobre a educação a responsabilidade de transformação da sociedade precisa ser desvelado, para melhor compreensão do objeto em questão. Pensar realidades como universidade, educação, formação e trabalho educativo é imperativo partir da realidade social e política em que vivemos de modo a romper com a recorrente ingenuidade de acreditar que a educação é responsável pela transformação social. Ademais, reconhece-se com Aristóteles (1999) que só se transforma aquilo que se conhece, quer dizer, conhecer a gênese, o desenvolvimento, os fins de uma realidade é condição indispensável para transformá-la.

Assim, ao pôr em questão o sentido da universidade e da formação, busca-se refletir, também sobre a dimensão política do trabalho educativo, aqui entendida como *práxis*<sup>1</sup> situada historicamente. Parece fundamental desvelar o que constitui, e faz existir o trabalho educativo, para tanto é preciso romper com o silêncio sobre a dimensão política da educação, com a dimensão política constitutiva do trabalho educativo. Como mostra Coêlho (1986) esse

---

1O “*Praxis*”, *πρᾶξις* e *pragma*, *πρᾶγμα* são substantivos gregos, derivados do verbo *práso*, *πράσσω*, no infinitivo *prássein*, *πράσσειν* e *que*, no dialeto ático, aparece na forma *πράττω* e *πράττειν*, respectivamente. O sufixo *-sis* significa ação, ato propriamente dito, ao passo que o sufixo *-ma* significa o objeto ou resultado da ação, o que foi feito. A *praxis* é a ação propriamente dita, no sentido de ato, em oposição a *pragma*, objeto ou resultado da ação. A *praxis* é o ato de realizar algo, modo de ser e agir, ou o “fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (Castoriadis 1982, p. 34 *apud* Coêlho 2012, p. 26). Até o 94

reconhecimento é algo fundante quando se aspira instituir uma educação crítica, emancipadora e transformadora da realidade social. Essa reflexão, no nosso entendimento, deve ter como ponto de partida a compreensão sobre o sentido da universidade.

A fundamentação teórica da presente reflexão está em autores como: Marilena Chauí (1978, 2001, 2003, 2016), Ildeu Moreira Coêlho (1986, 2004, 2011, 2012, 2016) Luis Antônio Cunha (2007), Pierre Dardot; Christian Laval (2016), Werner Jaeger (2013), Mário Luiz Neves de Azevedo (2021), Hélió Trindade (2000, 2001), Antônio Joaquim Severino (2001), dentre outros. Os estudos desses autores nos auxiliam a ver como que há uma intensificação da defesa de uma concepção mecanicista e instrumental de educação, de universidade e de formação na atualidade. Tal defesa é validada, sobretudo, pelas políticas públicas que regulamentam o sistema de ensino nos diferentes níveis em âmbito nacional, regional e local.

Neste contexto, em que medida é possível pensar a universidade e o trabalho educativo para além dos limites e enquadramentos do aqui e do agora, frente ao projeto neoliberal de sociedade? Busca-se ainda pôr em questão o trabalho educativo a partir da reflexão sobre a universidade no contexto de escalada do projeto neoliberal; discutir o sentido da universidade; refletir sobre as concepções de formação presentes na atualidade; compreender os conceitos de liberalismo e neoliberalismo; entender o conceito de docência e, num plano mais específico, trazer para o centro do debate a dimensão política da educação e do trabalho educativo.

Daí a importância da reflexão filosófica com vistas a compreender o sentido, o ser, o que faz algo ser o que ele é, o que o constitui como isso e não aquilo, A abordagem qualitativa nos permite maior aprofundamento e compreensão da realidade para além do que está posto. Desse modo, para Minayo (2016, p. 20) essa abordagem “se ocupa com o universo dos valores, das crenças, das atitudes [...] entendidos como constitutivas da realidade social. O ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada”, isso implica reconhecer que essa busca não se dá de modo simples e nem alcança um ponto fixo ou determinado. Ao assumir a reflexão filosófica como caminho para compreender o objeto de estudo, importa não negligenciar a questão do rigor no que diz respeito ao movimento de apreensão dos conceitos em vista do desvelamento do real. Assim, reconhece-se que a presente pesquisa é o início dessa busca.

A dissertação discute, em três capítulos, questões centrais para a compreensão do objeto de estudo. O primeiro capítulo, *O sentido da universidade*, resgata a história da instituição universitária, desde sua origem no medievo, passando pelos vários períodos da história brasileira até a criação da primeira universidade no país, e a universidade na atualidade diante da expansão do capitalismo. No segundo capítulo: *O atual sociedade em questão*, discute as novas configurações sociais, políticas e econômicas desde o sistema feudal ao capitalista e as teorias que sustentaram esse novo modo de produção. O terceiro capítulo: *O trabalho educativo e a formação humana*, interroga-se a natureza e o sentido da formação humana a partir da Paideia grega, a natureza e o sentido do trabalho do professor e a dimensão política que lhe é constitutivo, portanto, trata-se de discutir a neutralidade da educação e do trabalho educativo frente a despolitização da sociedade e à negação dos direitos sociais em curso na atualidade. As *Considerações finais*, afirma-se a importância da educação pública, integral para a formação humana e para a emancipação. Menciona-se ainda, de forma breve, considerações sobre os ataques à democracia por meio das adjetivações do conceito de democracia em que se reconhece a existência democracia liberal e democracia iliberal. Essa última como expressão máxima da negação dos princípios do liberalismo clássico.

## CAPÍTULO 1

### O SENTIDO DA UNIVERSIDADE

*Essa formação é inseparável da permanente busca da autonomia, da liberdade, da igualdade, da justiça, e da efetiva participação de todos na discussão, definição e realização da vida coletiva, do presente e do futuro dos seres humanos. Pressupõe a educação de todos, do nascimento à morte, como incessante busca e realização do bem comum, e o aprender a deliberar, a escolher, viver e agir com racionalidade e responsabilidade para com o mundo natural e humano (COELHO, 2012, p. 25).*

Ao afirmar que a universidade, desde seu início é uma instituição social, Marilena Chauí (2003) nos motiva a pensar a gênese e os fins da universidade que só podem ser apreendidos quando relacionado à ideia de formação humana. A universidade como instituição social, tem sido provocada a desconsiderar sua natureza e seu sentido de modo que atenda a interesses particulares, interesses do mercado, Coelho (2012). Por isso a relevância de rememorar a gênese e o sentido dessa instituição em tempos de intensa precarização dos processos formativos, tempos em que a universidade tem sido chamada a tornar-se organização social.

Para Coelho (2004), a questão inicial sobre o que é a universidade envolve outras que lhe são inseparáveis:

*A interrogação o que é a universidade, o que é constituinte de sua existência, o que faz uma instituição ser realmente universidade deve levar-nos a perguntar o que é educação, a cultura, a formação, o saber, a docência, o ensino e a pesquisa; que relação intrínseca há entre, de um lado, a universidade e, do outro, a sociedade, a cultura, a escola fundamental e média (Coelho, 2004 p. 22)*

Ao pôr em questão essa temática, o autor nos provoca a refletir sobre a importância de apreender a realidade em que a universidade se insere na contemporaneidade, evitando o risco de uma observação rápida e superficial que comprometa o movimento do pensamento na compreensão do real sentido e finalidade da universidade. Marilena Chauí e Ildeu Moreira Coelho, autores que reconhecemos como referência na presente pesquisa, mostram que, pensar a universidade que temos é tarefa que supõe a compreensão da educação em sentido amplo, como a paideia. Esse retorno ao conceito de paideia encontra em Jaeger (2015) uma referência capaz de nos aproximar daquilo que foi a educação para os gregos.

Pensar a cultura e a formação humana em seu sentido amplo nos remete à ideia da paideia Grega, que segundo Jaeger (2013, p. 12) é inseparável da cultura, sociedade, educação e formação, com vistas a formar o homem que reconheça a cultura algo que lhe transforma, ou seja, que lhe proporciona a realização da “verdadeira natureza humana”.

Como instituição que amplia e aprofunda, expressa e transmite, de modo rigoroso e crítico, o saber, a cultura, as ciências, as técnicas, a filosofia, as letras e as artes, em todas as dimensões. A universidade é a casa do saber, a morada do pensamento e do cultivo e ensino do saber. Desse modo, para Coêlho (2004), a universidade trabalha com a formação humana, que não se reduz à transmissão de conhecimentos, de saberes prontos.

Na busca do sentido dessa instituição, de forma lúcida e ao mesmo tempo poética, Coêlho (2004) lembra que em sua origem a instituição universitária nasce da crescente valorização do livro, do estudo, da busca do saber. Buscava-se por meio da leitura comentada percorrer os caminhos da obra em estudo, seus termos, conceitos e argumentos, uma viagem ao mundo da sensibilidade, da imaginação, do pensamento, do saber e da criação. Na universidade nascente a autoridade era exercida pela obra e as ideias presentes nela, onde podia-se discordar, defender com argumentos seu entendimento, compreensão, avaliação e julgamento do que está sendo dito por meio do confronto de ideias,

Esse exercício supõe fidelidade ao afirmado no texto e no debate, compreensão do seu sentido dos termos, rigor conceitual, confronto de ideias e argumentos, não visando a ser bem-sucedido, a dominar...os que de alguma forma participam do debate, mas a convencer o oponente, o estudante, o ouvinte com a força dos argumentos, da razão, do intelecto, da demonstração, da prova do verdadeiro.” Nada disso seria possível sem a existência da universidade como instituição, que soube [...] conquistar sua autonomia, inventar seu caminho, realizar a formação na e pela leitura e compreensão de textos, no e pelo aprendizado do trabalho intelectual, como realidades inseparáveis da lucidez, do juízo crítico, da precisão conceitual [...] (Coêlho, 2016, p. 90-91).

Diversas transformações acometem essa universidade afastando-a do seu sentido primeiro, mudaram seus rumos e sua prática, embora se reconheça que as práticas antigas tenham sido reinventadas pela instituição, a perenidade do que lhe é constitutivo, ou seja, a prática social da busca, do ensino, da compreensão, enfim, do espírito investigativo e pensamento crítico, do legado cultural da humanidade, continuam vivas entre os que e lutam e combatem o esvaziamento desse sentido e finalidade.

Chauí (2003) nos fala sobre a influência na ideia de formação e, em especial da universidade, das reformas desencadeadas, mais acentuadamente, na década de 1990 que passa a ser vistas como serviço em detrimento de sua concepção como direito a ser garantido pelo serviço público, pelo Estado. Em razão disso, a universidade passa a se orientar por princípios administrativos de uma organização seguindo estratégias baseadas na eficácia e no sucesso de seus métodos. Nesse contexto a formação passa a ser concebida como instrumentalização e treinamento.

Reafirmar a universidade como instituição social é defender sua especificidade e ao mesmo tempo negar sua redução a prestadora de serviço como mera organização social. Desse modo, enquanto instituição a universidade é

uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Chauí, 2003, p. 5).

Ao caracterizar a universidade como uma instituição social, Marilena Chauí afirma que ela “aspira à universalidade” e tem na sociedade sua referência normativa e valorativa, e como tal, percebe a realidade situada na divisão social e reconhece a impossibilidade de ignorar sua vinculação com essa realidade. Situada na realidade social da qual ela é parte, em sua universalidade, responde às contradições da divisão social, sem virar as costas para o campo social e político. Sob esse ponto de vista, os exercícios do pensamento, da crítica, da investigação são constitutivos da instituição universitária, lhe são inerentes, herdadas e preservadas desde sua fundação no medievo.

Essas contradições, no entanto, só podem ser percebidas e discutidas pela capacidade de compreender a história do qual fazemos parte, daí a importância de uma formação integral, ampla, que para Chauí significa “introduzir alguém no 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” (Chauí, 2003, p.12), ou seja, é passar do que já está posto, criado instaurado para a capacidade de estabelecer e fundar algo novo, que só é possível pela obra do pensamento, essa é, por natureza, a missão da universidade que através da produção e transmissão do conhecimento nos faz avançar como humanidade. Nas palavras da autora:

Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. 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)

Ao desvirtuar a natureza e o sentido da universidade e reduzi-la a organização social, a formação passa a ser entendida, realizada como preparação para o mercado de trabalho, podendo, ser transferida à esfera do particular e sua prática social é orientada pela instrumentalidade e guiada por um conjunto de medidas administrativas aplicadas estrategicamente. As ideias de reconhecimento e legitimidade social, deixam de ser

importantes, pois passa a agir segundo estratégias baseadas na eficácia e no sucesso de seus modelos.

A universidade como instituição e a reafirmação de sua natureza e sentido é reforçada pelas reflexões de Coêlho (2016) ao lembrar que desde seu surgimento, a universidade é inseparável da cultura, da civilização e do saber, ela surge “Como instituição que frui do reconhecimento social [...] emerge no mundo da educação e da escola como ação social específica, diferenciada como obra da cultura” (p. 91) A universidade é constituída por uma relação intrínseca, essencial, com a sociedade, com a historicidade, sendo essa sua razão de ser, seu sentido fundante. Essa relação se dá no que é próprio da universidade, no pensamento e na reflexão crítica sobre as questões relacionadas com a prática social, sobretudo no que diz respeito à formação.

Ainda segundo Coêlho (2004) é preciso compreender a universidade como instituição do pensamento, do trabalho intelectual, da criação do inexistente, realiza e cultiva o trabalho da razão e nos lembra que “desde seu início na Grécia Antiga, a razão transcende a esfera do mito, da *empeiria*, o mundo visível e, de forma autônoma, define princípios universais, cria conceitos, ideias, argumentos e demonstrações que garantem a veracidade do que é afirmado” (Coêlho, 2004, p. 24), motivo pelo qual faz a crítica da existência humana, das teorias, da própria sociedade onde ela se insere e por isso é crítica também de si mesma. Seu trabalho é, portanto, diferente do mundo dos negócios e do poder e afirma essa diferença e autonomia em relação à sociedade, ao Estado e às demais instituições e sobretudo das organizações, das quais, por sua própria natureza, ela não depende, e por isso pode expressar de modo autônomo e crítico os conflitos inerentes à existência e a transformação da sociedade.

Para Chauí (2001, p. 35) a universidade como instituição social “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” ela não é uma realidade a parte, ela influencia e é influenciada pela sociedade. A universidade também aspira e anuncia ideias e práticas do tempo em que ela se realiza institucionalmente. Assim, pensar a universidade significa pensar a sociedade, uma vez que ela reproduz, consciente ou inconscientemente as ideias dominantes impostas pelas relações de poder que regem as relações sociais em determinado contexto. Reconhecendo essa indissociabilidade entre universidade e sociedade, pôr em questão seu sentido é trabalho que não se realiza sem que seja pensado seu surgimento.

A reflexão sobre as bases históricas e a essência da universidade é, portanto, imprescindível para compreender o que ela é e assim, pôr em questão sua missão. Isso não se

dá sem o entendimento de que, não se trata de regressar ao passado e repetir a instituição universitária em seu nascedouro, mas de apreender e reafirmar o que lhe constitui e o que a faz ser uma instituição que sobrevive ao tempo.

Embora os gregos e romanos tenham tido educação superior e sua instrução em retórica, filosofia e direito sejam difíceis de superar, essa instrução não era organizada na forma de instituições permanentes de ensino. É na Idade Média, entre o séculos XII e XIII, que surgem, na Europa Ocidental, as universidades com as características de educação organizada como as que conhecemos hoje.

A Idade Média, período que vai do século V ao século XV, foi marcado pela coexistência de diferentes civilizações e instituições, e foi a partir do século XI que ocorreram as transformações que possibilitaram o nascimento da universidade.

Segundo Andery *et all.* (1996) nesse período, o feudalismo já estava estruturado e as cidades passaram a ser centros produtores e comerciais o que estimulou o crescimento do artesanato e facilitou um maior intercâmbio entre as pessoas de diversos locais. A intensificação do comércio, o crescimento das cidades, o aumento populacional e o contato com as civilizações orientais, tanto pelo comércio quanto pelas Cruzadas, caracterizam uma mudança em relação ao período anterior. Desse modo, há um grande estímulo à produção de inovações técnicas, bem como à incorporação de inovações vindas de outros povos. Verifica-se, ainda, a intensificação na busca do conhecimento em diferentes campos do conhecimento, como a astronomia, a ótica, a medicina, a química e a matemática, também sob forte influência do conhecimento de outros povos, sobretudo do Oriente.

A Igreja<sup>2</sup> exerceu o controle do sistema educacional formal na Idade Média, e é inegável a sua influência também na produção, veiculação e manutenção das ideias e na estrutura social vigente na sociedade medieval, graças a seu forte poder econômico e político à época. Esse poder e influência estendia-se à vida intelectual que lhe permitia, segundo Andery *et all.* (1996, p. 142), “não só o controle da veiculação do conhecimento, mas também da sua produção”. Desse modo, a fé era a concepção de verdade e do ensino na Idade Média, em um tempo que se acreditava que a fé precede a ciência é ela quem determinava as suas fronteiras e prescrevia as suas condições.

---

2 Segundo Manacorda (2006) a partir da implantação dos reinos romano-bárbaros no Ocidente a Igreja assume a reorganização da escola em Roma, rompe com a escola clássica e institui escolas cristãs. No final do século VIII há uma crescente valorização da cultura e da escola ocorrendo a liberação da Igreja da função de instruir os leigos instituindo-se uma escola pública de Estado, contudo a Igreja retoma a iniciativa da educação. Nas escolas religiosas o mestre era o bispo, ou, nas paróquias, o pároco, tarefa transferida para um *scholasticus* ou *magischola* que concedia a *licentia docendi* para que outra pessoa pudesse ensinar livremente o que, para o autor, seria o prenúncio de uma educação laica.

Na esteira dessa compreensão, Charles Homer Haskins (2015) afirma que o dogmatismo religioso olhava para a inteligência com desconfiança e, muito do que se discutia nas escolas não levava a lugar nenhum, em parte porque uma mente que manipulava uma proposição com tanta liberdade podia facilmente cair em heresia. Para a descoberta e punição das heresias a Igreja medieval organizou um sistema de tribunais conhecido como Inquisição, sistema que perdurou por aproximadamente trezentos anos e marcou profundamente a história da Igreja ao longo da Idade Média.

As transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais engendram a necessidade da crítica às questões daquele momento e os homens se empenhavam na busca de outros conhecimentos, diferentes daqueles conservados até então. Nesse sentido, as universidades medievais representaram uma possibilidade de busca desses novos conhecimentos. Para Haskins (2015), o afluxo de novos conhecimentos, entre os anos 1100 e 1200, por intermédio de eruditos árabes da Espanha, possibilitaram o contato com as obras de filósofos e médicos gregos, com os novos métodos no campo da matemática e os textos do direito romano, que permaneceram ocultos durante a Alta Idade Média, e acabaram convertendo-se em um dos pilares do conhecimento científico-filosófico do período.

Agora, além das proposições elementares de triângulo e círculo, a Europa tinha aqueles livros de geometria plana e espacial que, desde então, têm sido usados nas escolas e universidades; em lugar das árduas operações com números romanos [...], agora era possível trabalhar sem grandes dificuldades com algarismos arábicos; no lugar de Boécio, “o mestre daqueles que sabem”<sup>2</sup> tornou-se o professor da Europa nas disciplinas de lógica, metafísica e ética. Quanto ao direito e à medicina, os homens agora possuíam o conhecimento antigo em sua plenitude. Esses novos conhecimentos ultrapassaram os limites das escolas catedrais e monacais e deram origem às faculdades superiores de teologia, direito e medicina; atraíram por sobre montanhas e através de mares estreitos jovens entusiasmados que “alegremente aprendiam e ensinavam” [...] para formar em Paris e Bolonha aquelas corporações acadêmicas que nos deram a primeira e melhor definição de uma universidade, isto é, uma sociedade de mestres e estudantes (Haskins, 2015, p. 21).

A palavra universidade não estava ligada à universalidade da educação, mas relacionada a qualquer grupo social que se organizavam em defesa de seus interesses. A universidade medieval não tinha bibliotecas, museus ou edifícios próprios, mas é no medievo que encontramos a origem da universidade, seu sentido e natureza, além de todos os mecanismos de instrução representados por faculdades, colégios, cursos, exames, formaturas e graus acadêmicos. Em todos esses assuntos nós somos os herdeiros e sucessores, da universidade medieval.

O movimento histórico do surgimento e consolidação das primeiras universidades é marcado por significativas modificações econômicas e sociais e não conseguimos compreendê-la sem o entendimento dos principais acontecimentos dos séculos em que

surgiram. E entre essas modificações, uma das mais significativas para o surgimento da universidade são as corporações de ofício que representavam as instituições econômicas básicas desse período. Para Le Goff (2003) o século XIII é o século das universidades porque é o século das corporações. Como as demais corporações de ofício existentes naquela época, mestres e aprendizes buscavam o saber que exigia organização própria e certa independência em relação aos interesses externos.

Essas corporações representavam associações dos que exerciam o mesmo ofício e que eram responsáveis pela regulamentação do processo produtivo artesanal nas cidades, desse modo estabeleciam o preço das mercadorias, a qualidade dos materiais, lucro, aprendizado e a hierarquia de trabalho.

Tais associações criavam, não dependências verticais como aquelas que, na sociedade feudal, ligavam o homem a seu senhor, mas comunidades de iguais; o juramento que os ligava era livremente consentido e as obrigações que lhes criava, previamente discutidas e publicadas em estatutos suscetíveis de serem reformados; no interior da corporação uma hierarquia de graus (aprendiz, valet<sup>2</sup>, mestre), mas não tinha nenhum caráter escravizante; de um grau a outro a promoção era considerada normal e fazia-se através de exames públicos (Verger, 1990, p. 27)

Esse tipo de organização passou a ser conhecida por *universitas*, comumente usado para designar os tipos de comunidade ou corporações, especificados com complemento, portanto havia a *universitas* de ferreiros, ourives, dentre outros. Seguindo o modelo dessas corporações de ofício, os mestres e estudantes começaram a organizarem-se constituindo as primeiras universidades de mestres e estudantes, *universitas scolarum ou universitas magistrorum et scolarum*.

As primeiras instituições universitárias criadas em Bolonha, Paris e Oxford na análise de Verger (1990), se formaram espontaneamente, são nascidas a partir de escolas pré-existentes, que, para Le Goff (2003) são a evolução das escolas catedrais assumindo um caráter mais corporativo. As que vieram depois foram nascidas por migração, ou seja, originadas por atos de um grupo de mestres e estudantes que abandonaram sua universidade de origem e fundaram outras instituições, é o caso da Universidade de Cambridge. E outras instituições que foram criadas por Papas ou por Imperadores, cujas características divergem das demais no modelo de ensino e estatuto, sua origem era dada a partir de uma bula ou carta de fundação.

Segundo Verger (2001), herdeira das escolas privadas de Direito existente desde a segunda metade do século XI, a universidade de Bolonha recebe o mérito de ser a primeira universidade. As mudanças que possibilitaram a transformação dessas escolas em universidade se devem “[...] a renovação particularmente precoce da vida nas cidades do

norte da Itália, o ressurgimento da lei escrita em locais que foram, a partir de 1075, o teatro principal da grande confrontação política entre o Papado e o Império” (VERGER, 1996, p.45).

Diante do progresso das escolas privadas o imperador Frederico I, o Barba Roxa, colocou os estudantes sobre sua proteção tirando-os da jurisdição das autoridades locais das comunas. O crescimento no número de estudantes e de outras escolas de cidades vizinhas fez crescer a tentativa de controle das comunas sobre os mestres e estudantes para que não mudassem para outras cidades. Desse modo, os mestres juraram perante a comuna não transferirem seus *studium* para outras cidades, já os estudantes começaram a juntar-se, formando as nações, e a partir dessa confederação originou-se a universidade da Bolonha. A nova instituição contava com apoio do Papa, o que lhe rendeu maior autoridade levando-o em, 1219 a instituir ao arcediogo de Bolonha o direito de outorgar a *licentia* aos estudantes, modificando uma função que antes era apenas dos mestres. A universidade foi conquistando sua independência e com o passar do tempo, ficou sob a jurisdição dos reitores e os estudantes desfrutavam de todos os benefícios dos quais os cidadãos bolonheses já usufruíam. A universidade de Bolonha ficou conhecida como a “universidade dos estudantes”, graças ao controle que estes exerciam na organização dos estudos.

Embora se destacasse pelo ensino do Direito, a universidade de Bolonha, por volta de 1260 passou a possuir outras faculdades, entre elas as escolas de Medicina.

No norte da Europa a universidade de Paris, em contraste com Bolonha, era uma universidade de mestres que, diante da proliferação das escolas, do ensino de diferentes doutrinas, do número de estudantes de diferentes locais e do poder que os bispos e chanceleres exerciam sobre os mestres, começaram a organizarem-se a fim de criarem uma corporação em que seus direitos e interesses pudessem ser mantidos. A Igreja, em contrapartida, também estava incomodada com a diversidade de ensinamentos das escolas e temia o avanço das disciplinas lucrativas e do sucesso dos textos de Aristóteles. Assim, “o nascimento da Universidade de Paris pode ser interpretado como uma espécie de compromisso entre as partes envolvidas” (Verger, 1996, p. 48). Desse modo, os mestres puderam formar uma corporação, dotando-se de estatutos próprios, dentre outros benefícios, ficou conhecida como universidade de mestres.

Segundo Oliveira (2007) a disputa pelo poder entre a realeza e o papado no início do século XIII, influenciou surgimento das universidades, uma vez que ambos consideravam essas instituições como importantes pontos de apoio político e cultural. Desde então editaram leis e bulas com o objetivo de instituí-las, protegê-las e nelas intervir. Além das disputas

políticas, o nascimento das universidades está diretamente ligado à introdução e a difusão nelas das obras de Aristóteles<sup>3</sup>.

Até o final da Idade Média, pelo menos oito universidades foram fundadas em diferentes partes da Europa, algumas tiveram vida curta, outras, pouca importância. Algumas tem uma história ininterrupta de excelência como Paris, Montpellier, Bolonha, Pádua, Oxford, Cambridge, Viena, Praga, Lípsia, Coimbra, Salamanca, Cracóvia e Louvaiana.

Como a conhecemos hoje, a universidade não surgiu da noite para o dia, mas é fruto de um processo marcado por continuidades e rupturas, pois sua constituição resultou de processos históricos, e continua, ainda hoje, em constante transformação. Em sua trajetória, ela cresceu, alcançou reconhecimento, poder político e prestígio, e, transcendeu o continente europeu.

Na história da universidade, há que se reconhecer, antes de mais nada, a importante contribuição da instituição universitária medieval. O legado é expressivo, sobretudo quanto às formas de organização e funcionamento. Datam daquela época muitas características que presenciamos atualmente, ainda que as diferenças entre ambas sejam evidentes. Para Haskins (2015, p. 42), “tal legado se manifesta nas práticas e instituições, na própria ideia de ‘universidade’, que, embora seja uma instituição tão característica da Idade Média continua a existir no mundo moderno, apesar de todo seu individualismo”. Herdamos da universidade medieval a “noção de um currículo de estudos, organizado de maneira permanente no que diz respeito ao tempo e às disciplinas, testado por meio de um exame que conduz à formação universitária” (Idem, p.42). Nos próprios graus acadêmicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor. Enfim, no modelo organizado em faculdades. Daí podemos afirmar que ao longo da história a tradição e o essencial se mantém até hoje.

Anísio Teixeira (1964) mostra que, em sua evolução contínua e lenta, a universidade medieval, uma indissociabilidade entre claustro e corporação de ofício, seguia isolada do tumulto dos tempos. Aos poucos a instituição do intelecto partia do saber do passado para o saber do futuro e, no final da Idade Média a comunidade de mestres e estudantes continuava em sua independência e isolamento, cultuando o saber do passado e buscando o saber do futuro. Conservando aquele ambiente de desenvolvimento humanista cuja responsabilidade

---

3 As mudanças teóricas trazidas pela filosofia aristotélica às investigações e aos saberes provocaram um grande debate no seio da universidade entre os intelectuais do século XIII. Estudiosos desse período, salientam que existiam três grandes correntes teóricas. A primeira refutava o pensamento aristotélico e lutava pela conservação da concepção agostiniana. A segunda pregava o abandono dos escritos sagrados e o alinhamento radical com o pensamento do filósofo. Finalmente, a terceira mesclava essas duas fontes do conhecimento, procurando unir o pensamento de Aristóteles com os escritos sagrados. Esse debate foi intenso e marcou, de maneira indelével, a trajetória intelectual de quase todo o século XIII e as primeiras décadas do XIV.

mais importante era a elevação da sua capacidade intelectual ao mais alto nível, tempo em que os livros eram raros e poucos. Isso fazia com que a oralidade fosse a maior expressão pedagógica e as questões disputadas – espécie de exercício de debate intenso em torno de algum ponto controverso da doutrina – constituíam proeminente atração dentre as muitas das rotinas acadêmicas na Universidade.

Embora muitas tentativas de mudanças foram empreendidas com relação a universidade, entre elas a do nosso tempo que a profissionalização e adequação da universidade ao status de empresa, “nenhum substituto jamais foi encontrado para a universidade no que diz respeito à sua atividade principal, isto é, a formação de estudiosos e a continuidade da tradição de aprendizagem e investigação. A glória da universidade medieval, diz Rashdall, foi ‘a consagração do conhecimento’; uma visão e glória que ainda não desapareceram da face da terra. “A universidade medieval”, alguém disse, “foi a escola do espírito moderno” (Haskins, 2015, p. 25).

Diante das transformações nas relações de produção e os avanços na direção da tecnologia e da informação, a vida se transforma e a universidade, inserida nesses contextos, passa a se enquadrar no moderno. Essa passagem, segundo Anísio Teixeira (1977) pode ser resumida no caminho que a leva do seu isolamento, movido pela maturação do saber pelo saber, ao encontro com a sua realidade, assumindo a responsabilidade do desenvolvimento, e não somente como espaço de pesquisa pura e básica, mas também como espaço de pesquisa “dirigida e aplicada para o desenvolvimento e defesa nacional” (Idem, p. 227). Na sua concepção, a universidade passa a ter outra missão, se transforma de espaço de resistência do saber pelo saber, tornando-se lugar de soluções para uma sociedade em contínua industrialização, cada vez mais complexa, contraditória, coletiva, antagônica e profissionalizante.

Essas transformações não ocorreram isoladas do contexto social em que a universidade estava inserida, mas como resultado das mudanças sociais e políticas que romperam com um modo de vida e pensamento que possibilitaram o nascimento do homem moderno, discussão que pomos em questão nas próximas linhas. Reconhecendo a historicidade – do movimento de transformação da universidade, dos embates que ela sofreu e sofre e dos ataques ao que constitui sua natureza e sentido, entende-se como fundamental trazer à memória, ainda que brevemente, aspectos que marcam essa historicidade, sobretudo no que concerne à mudança na organização da sociedade e da existência humana.

A transição do sistema feudal para o modo de produção do capital “significou a substituição da terra pelo dinheiro como símbolo de riqueza” (Andery et all 1996, p. 163).

Durante esse período uma série de fatores promoveram a degradação do feudalismo dando lugar ao novo regime social que ficou conhecido como capitalismo e, segundo as autoras, só é possível falar em capitalismo quando falamos em Idade Moderna. Desse modo, nos séculos XV, XVI e XVII são os que mais acentuadamente ocorreram mudanças que marcaram a passagem da Idade Média para a Moderna, graças a descentralização feudal na Europa e a sua substituição pela formação dos Estados Nacionais unificados e pela formação das monarquias absolutistas.

Além das transformações econômicas que se estabeleceram no período de transição, há outras mudanças que tendem a se impor no campo das instituições e sobretudo, das ideias que trazem mudanças na maneira de ver e agir no mundo.

Na nova visão de mundo, que veio a substituir a visão medieval, o homem, no seu sentido mais genérico, era a preocupação central. As relações Deus-homem, que eram enfatizadas pelo teocentrismo medieval, foram substituídas pelas relações entre o homem e a natureza. Isso significava, com relação ao conhecimento, a valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade. Foi proposta uma ciência mais prática, que pudesse servir ao homem [...] foi nesse contexto que surgiu a chamada ciência moderna, no século XVII, com Galileu (1564-1642), que precisou suplantar inúmeros obstáculos para se instaurada. Foi necessário derrubar a visão de mundo proposta por Aristóteles, reinterpretada pelos teólogos medievais e oficialmente em vigor (Andery, *et all.*, 1996, p. 176-177).

Todas essas transformações influenciam na universidade que, segundo Teixeira (1964) até o final do século XIX conservava o caráter desinteressado da busca do saber pelo saber e com a missão de guardar e transmitir esse saber. A universidade moderna integra o contexto geral da sociedade de sua época e as mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas se manifestam na forma como a universidade se organiza e realiza os processos de ensino e investigação, de modo a atender as demandas do tempo em que ela se insere.

No contexto moderno a universidade (re)nasce da emergência do Estado nacional e do desenvolvimento da ciência que trouxe para essa instituição uma nova e complexa problemática. A ciência assume crescente importância em termos econômicos e também militares, colocando a universidade como força na produção científica e tecnológica.

O contexto histórico que produziu a universidade moderna se formou influenciada pelo Iluminismo e pelo enciclopedismo que, iniciados sob a influência de Newton, assegurou às universidades um avanço científico proeminente. As ciências experimentais se difundiram por todos os países: desde a universidade de Moscou fundada, em 1775, até a de Coimbra, renovada pela reforma pombalina de 1772. [...] Além da entrada da ciência nas universidades, a instituição universitária rompe com seu formato tradicional e as novas tendências da universidade caminham na direção do modelo estatal (França e Alemanha) e do fim do monopólio corporativo dos professores ou dos estudantes (Trindade, 2001, p.23)

Desse modo, inicia-se outra relação entre a universidade e o Estado. Rompendo com seu formato tradicional, a universidade caminha em direção ao modelo estatal em evidência na França e na Alemanha<sup>4</sup>, é fim do monopólio corporativo dos professores e estudantes.

É desse modo que a universidade passa, não sem conflitos, por resistências empreendidas nas transformações de sua missão, primeiro no medievo, do humanismo clássico, depois da ciência pela ciência e do saber pelo saber e, na contemporaneidade se vê intrincada pela lógica instrumental orientada pela ciência e pela tecnologia, por grandes e variados grupos com interesses diversos e contraditórios, de modo que seu sentido e razão são ameaçados e de certo modo, ela assume-se uma instituição de serviço nacional devotada a solução de problemas, ao desenvolvimento da nação e defesa nacional. Ela rompe com o isolamento e vai se misturando com a vida presente com toda sua complexidade, variedade e pluralismo.

Estamos realmente, pela primeira vez, vivendo a fase da produção, que chamaria normal, da ciência. Essa produção quebrou todos os antigos ritmos de gradual acomodação entre o passado e o futuro. A camada de saber comum – lentamente adquirido e consolidado – faz-se, como diz Oppenheimer, cada vez mais *tênu*, em virtude da rapidez da chegada do novo saber e com isto perde-se o senso de unidade entre o passado, o presente e o futuro. Nunca o presente foi tão produtivo e tão difícil estabelecer-se o equilíbrio entre os três períodos. Tudo isto reflete-se na universidade, com a sua população cada vez mais ampla, com a sua atuação no curso mesmo dos acontecimentos cada vez maior, com as suas relações com a indústria intensificadas e dominantes, com o crescimento explosivo dos conhecimentos e com a multidão e variedade dos seus interesses, dos seus programas, de suas descobertas. Quanto à população, já não serve apenas a elites, nem apenas à classe média, mas a todas as classes e todo o povo. Quanto ao saber, identifica-se com todos os saberes, de todas as áreas, todos os níveis e todas as ocupações. Quanto ao espaço, não é algo de isolado, mas estende-se à agricultura, cultura, à indústria, à cidade e multiplica-se em mil pontos diversos (Teixeira, 1964, p. 32).

Os questionamentos sobre a universidade têm se ampliado e intensificado, embora sejam tão antigos quanto a própria universidade, atualmente eles adquirem proporções

---

4 Na França, a Universidade Imperial organizou-se subordinada ao Estado. Em pleno expansionismo militar, Napoleão fundou, em 1806, a Universidade, subdividida em Academias, articulando as faculdades profissionais isoladas que se tornaram um poderoso instrumento para criar quadros técnicos e políticos. O novo modelo se instituiu pelo poder do governo de nomear professores, assistido por um conselho central, fazendo da educação um monopólio. A Universidade napoleônica e suas Academias se estendem aos Países Baixos e à Itália. Na Prússia, a concepção de uma instituição acadêmica, estabelecida sob o princípio da pesquisa e do trabalho científico desinteressado, amadureceu, também, sob o impulso do Estado. Com a nomeação de Humboldt para o Departamento dos Cultos e da Instrução Pública, em 1809, a Universidade de Berlim nasceu da fusão da Academia de Berlim, garantindo a liberdade dos cientistas sob a proteção do Estado do qual dependia seu orçamento. Ambos os modelos tiveram grande repercussão internacional. A concepção napoleônica de faculdades profissionais isoladas influenciou a educação superior brasileira desde o século XIX, mesmo sem estarem integradas numa estrutura universitária. Da mesma forma, foi o modelo adotado pelas jovens repúblicas dos países hispano-americanos após a independência, reformulando a estrutura de suas universidades tradicionais. Por sua vez, as “universidades de pesquisa”, que têm alto prestígio em vários países do mundo, inclusive nos Estados Unidos, se inspiraram no modelo humboldtiano (Trindade, 2000, p.124)

mundiais e englobam questões que lhe são fundamentais. A instituição universitária é frequentemente obrigada a reafirmar seu sentido e natureza recorrendo a sua longa história institucional que, embora com dificuldades, continua a manter sua essência por intermédio das lutas dos intelectuais que nela e por ela trabalham e denunciam a perversa realidade da educação e da instituição universitária.

Em suas reflexões sobre a universidade, Marilena Chauí (1978, 2001, 2003, 2011, 2016) explica que a universidade pública no Brasil, nos desdobramentos de sua história, passou por diferentes períodos determinados pelas circunstâncias sociais e políticas. Em entrevista concedida ao jornalista, Daniel Pavan, reproduzida no site “*A Terra é redonda*”, Marilena Chauí classifica a história da universidade no Brasil em períodos: a universidade da década de 1930 até 1960 é a “universidade clássica”, de formação; já no período a partir de 1960, a universidade que se tentou criar, mas foi barrada pela ditadura militar, é por ela denominada de “*universidade crítica*”, a que põe em questão a universidade clássica e aristocrática. A instituição do período da ditadura no Brasil é a “*universidade funcional*”, destinada a formar mão de obra para o mercado. Nos anos 1980 ela é a “*universidade de resultados*”, questiona-se a utilidade da universidade, instada a mostrar a produção de bens e serviços para a sociedade. Em meados dos anos de 1990 surge a chamada “*universidade operacional*” que, segundo a autora está em vigência.

A forma contemporânea da universidade, denominada de *universidade organizacional* (Chauí, 2003), reduz-se sua condição a organização prestadora de serviços, administrada segundo a lógica da empresa capitalista moderna constituída pela heteronomia e distante de sua vocação política democrática. Conforme citado no início do capítulo, a universidade como instituição se insere na luta contra essa redução de seu sentido perene à lógica da organização em vista de atributos próprios do universo econômico que valoriza a competitividade, individualidade e a quer estruturada segundo o modelo das grandes empresas, alheios ao conhecimento e a formação intelectual. Tais atribuições, nas palavras de Chauí (2001, p. 56) são contrários à natureza e fim da universidade, pois “tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição”.

No contexto brasileiro, a universidade não nasceu de uma tradição específica. Ela se forma de modo variado a partir de diversas “sombras” sobre o pensamento educacional do restante do mundo. Nos diferentes períodos de nossa história foram empreendidas lutas em prol da criação de uma universidade brasileira, contudo ela já nasce com papel de especialização em vista da profissionalização.

Sobre a história da universidade brasileira os estudos de Mendonça (2000), Fávero (1999, 2010) e Cunha (2007) revelam uma singular resistência do país em aceitá-la, seja pela Coroa Portuguesa aos jesuítas, que ainda no século XVI tentaram trazê-la para a colônia, ou na Independência quando surgiram diversos projetos, a partir de José Bonifácio, durante mais de sessenta anos, sem nenhum chegar a concretizar-se, e ainda com a República, as tentativas também não lograram êxito melhor.

Em 1920 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, como uma confederação de escolas, em 1934 e 1935, o Estado de São Paulo e o Distrito Federal lançam as bases de uma universidade com maior integração. A real experiência de ensino superior no país é das escolas de ensino superior independentes e autossuficientes, governadas por suas oligarquias de professores e de tempo parcial.

Os motivos dessa resistência à criação de uma universidade no Brasil, a princípio na colônia, se devem, segundo Mendonça (2000), à política de colonização adotada por Portugal de total dependência que evidencia “uma política de controle por parte da metrópole a qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da colônia” (Fávero, 2010 p. 21). E nos outros períodos a opção foi sempre pela criação de cursos isolados ofertados em faculdades também isoladas.

Para Cunha (2007c) de inspiração e modelo napoleônico a universidade no Brasil segue o modelo da universidade imperial napoleônica, subordinada ao Estado que desde 1806 é organizada subdivida em faculdades profissionais isoladas com vistas a formar quadros técnicos e políticos. Durante as lutas pela criação de uma universidade no Brasil, houve ainda a influência de Humboldt cujo modelo de instituição acadêmica estabelecia-se sob o princípio da pesquisa e do trabalho científico desinteressado nascida também sob o impulso do Estado. A universidade de Berlim criada em 1809, onde Humboldt foi o primeiro reitor, garantia a liberdade dos cientistas sob proteção do Estado do qual dependia seu orçamento. Desse modo,

o ensino superior brasileiro incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela... Mas foi na década de 1960 que uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária tomou forma no Brasil, respondendo a esses antigos anseios de superação do modelo napoleônico de ensino superior. Essa doutrina teve suporte institucional no Conselho Federal de Educação e suporte político no regime autoritário resultante do golpe de Estado de 1964. Foi naqueles pensadores alemães que a doutrina da reforma universitária buscou seus fundamentos (Cunha, 2007c, p. 20).

Durante o período Colonial, época de amplo processo de expansão econômica e política de alguns estados europeus, entre eles, Espanha, Portugal, França, União das Províncias dos Países Baixos e Inglaterra, que buscavam fora de suas fronteiras superações

das limitações das relações sociais feudais que impediam o pleno desenvolvimento da economia capitalista. A colonização surge como uma variante para intensificar a acumulação (primitiva) do capital e os objetivos da colonização estava voltada a organização de uma economia complementar a da metrópole (Cunha, 2007c).

Segundo o autor, essa política de exploração suscitava a resistência dos colonos, contra os quais havia o aparelho repressivo metropolitano que amparava a estrutura administrativa difundindo as ideologias legitimadoras da exploração colonial da qual fazia parte a Igreja Católica. A Igreja e as diversas ordens religiosas existentes na Colônia, entre elas a de maior relevância, a Companhia de Jesus<sup>5</sup> tinha o monopólio do aparelho educacional. Os Jesuítas mantinham nos centros urbanos mais importantes, colégios para o ensino das primeiras letras, para o ensino secundário e superior, cujos currículos garantiam a disseminação das ideologias e das práticas letradas à cultura das classes dominantes. Foram criados 17 colégios jesuítas no período colonial, com cursos elementares de ensino das primeiras letras, o curso de Humanidades oferecido em menor número de estabelecimentos, apenas oito tinham cursos de Artes e oferecia total ou parcialmente cursos de Teologia.

Com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil em 1808 e a emergência do Estado Nacional<sup>6</sup> foram criados cursos e academias destinadas a formar

---

5 Fundada em 1540, a Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549 com o governador-geral Tomé de Souza, com a missão de cumprir o mandato real de conversão dos indígenas e dar apoio religiosos aos colonos com recebimento de subsídio do Estado e sesmarias destinadas a manutenção dos estabelecimentos que viessem a criar. Contudo a fundação de colégios acabou por assumir, senão primazia, importância comparável a outra. Os estabelecimentos de ensino dos jesuítas seguiam normas padronizadas sistematizadas na *Societas Jesu, Ratio Studiorum, promulgada em 1559*. Nos colégios Jesuítas do Brasil havia quatro graus de ensinamentos sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, duração possível de 1 ano, consistia no ensino das primeiras letras e doutrina religiosa católica; o curso de Humanidades com duração de 2 anos, abrangia o ensino da Gramática, da Retórica, das Humanidades em latim; O curso de Artes também chamado de curso de Ciências Naturais ou de Filosofia, tinha duração de 3 anos, com estudos de Lógica, Física, Matemática, ética e Metafísica e o principal autor estudado era Aristóteles. Conferia grau de bacharel e de licenciado; O curso de Teologia com duração de 4 anos, conferia grau de doutor. Esses cursos funcionavam em colégios (público externo) e seminários (internatos sem exclusividade para a formação de sacerdotes). Nesse período foram fundados ao todo 17 colégios, todos ofereciam o curso elementar, o curso de Humanidades era ofertado em menor número e em apenas oito ofereciam curso de Artes além do curso de Teologia (completo ou parcialmente).

6 Segundo Florenzano (2007) a questão da origem e do desenvolvimento do Estado moderno na Europa Ocidental, foi tratada pela historiografia do século XIX, e da primeira metade do século XX, que acabou por se confundir, por um lado, com a questão da formação do sentimento nacional e da nacionalidade, e, por outro lado, simultaneamente, com a questão do próprio advento da modernidade, aparecendo o Estado como portador e realizador de ambas. Por sua vez, como esse Estado nacional, em praticamente todos os lugares onde se configurou plenamente o fez sob forma monárquica e absolutista, monarquia e absolutismo remetem, na ponta ascendente de sua trajetória histórica, à sua relação com o feudalismo e o fim da Idade Média, e, na ponta descendente, à sua relação com o capitalismo e o início da Idade Contemporânea (ou fim da Primeira Idade Moderna). Por tudo isso, não surpreende a ausência de consenso entre os historiadores sobre o Estado moderno, ou, o que dá no mesmo, sobre a monarquia nacional absolutista, inclusive na historiografia atual, sobretudo quando se trata da Europa em geral e não de um país em particular. Essa ausência de consenso se manifesta com relação quer ao momento do aparecimento do Estado moderno, quer ao nome que a ele se deve dar, quer, ainda, ao porquê do seu aparecimento. Sobre o momento do surgimento do Estado moderno, a maioria dos

burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos. Além dos novos cursos superiores militares e de Medicina, existiam os antigos de Filosofia e Teologia, foram criados cursos superiores de Desenho, História, Música, Arquitetura e Direito. O ensino superior, recriado a partir daí foi estruturado em estabelecimentos isolados, embora já existissem tentativas de reuni-los em universidade.

A política econômica com a transferência da família Real para o Brasil termina com o sistema colonial de trocas e o substitui pela sua dependência em relação a Inglaterra. Essas medidas estavam orientadas pela doutrina econômica liberal no que dizia respeito à liberdade de produzir e comerciar. Promove-se, nesse período, a secularização do ensino público que antes era estatal e religioso.

Segundo os estudos de Cunha (2007a) as primeiras instituições universitárias no Brasil, surgem no período que vai da Proclamação da República (1889) até a Revolução de 1930 que levou Getúlio Vargas ao poder. Essa época houve mais facilidade para o ingresso graças as mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades, influenciada pelas transformações econômicas e institucionais e também por fatores ideológicos, ou seja, a luta de liberais e de positivistas pelo ensino livre. Os estabelecimentos se multiplicaram e já não eram subordinados ao setor estatal nem a esfera federal, graças ao movimento destes pela desoficialização, que previa a retração do setor estatal em proveito do setor privado. Embora o regime de “desoficialização” do ensino tenha gerado condições para o surgimento de universidades, esse movimento deslocou-se momentaneamente da órbita do governo central para a dos estados. Desse modo, surgem, em 1909, a Universidade de Manaus, em 1911 a Universidade de São Paulo, e em 1912, a Universidade do Paraná.

Essas instituições não vingaram, contudo provocaram o governo no sentido de controlar a iniciativa de fundar a universidade. Assim, foi criada em 1920, a universidade do Rio de Janeiro.

Apesar de todos os problemas e incongruências existentes em torno da criação dessa instituição, um aspecto não poderá deixar de ser reconhecido: a criação da Universidade do Rio de Janeiro teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no País, desencadeado nos anos 1920, graças, sobretudo, à Associação Brasileira de Educação e à Academia Brasileira de Ciências. Entre as questões recorrentes sobre educação superior nas discussões ao longo da década de 1920, destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária; modelo de universidade a ser adotado no Brasil, se cada universidade deveria ser organizada de

---

historiadores atuais considera que isso ocorreu em meados do século XVI, dividindo-se a minoria restante entre os que retardam para o XVII a sua ocorrência e os que a antecipam para o século XV, atribuindo aos Estados italianos do quatrocento o mérito da primazia.

acordo com suas condições peculiares e as da região onde se localiza, ou sugerir um padrão (Fávero, 2010, p. 37-38)

Os problemas a que se refere a autora são as diversas críticas tecidas sobre a criação da Universidade do Rio de Janeiro, seja por ser resultado da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas, cada uma conservando suas características próprias, ou pelo fato de sua criação não ter sido acompanhada de amplos debates e discussões a respeito do que deveria ser uma universidade.

Nesse período houve uma efervescência de debates sobre as funções e o papel da universidade que muito contribuiu para as instituições que nasceriam futuramente, de um lado havia “os que defendem como funções básicas da universidade a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que enfatizam como prioridade a formação profissional” (idem p. 39). Ao longo dos anos de 1920 questões sobre concepção, funções e autonomia universitária passam a ocupar o centro do debate sobre a instituição universitária no Brasil.

A Era Vargas (1930-1945) foi um período marcado pelo aumento do poder da burguesia industrial, pela centralização do aparelho do Estado e pela repressão às expressões políticas da sociedade civil com a montagem de um regime político autoritário. É desse período a criação do Conselho Nacional dos Estudantes (CNE) e da União Nacional dos Estudantes (UNE). Esse último, embora representasse a tentativa de controlar os estudantes opositores do autoritarismo, a UNE se caracterizou por orientações democráticas e conseguiu razoável espaço político mesmo no Estado Novo.

Para Fávero (2006), as reformas do ensino propostas nesse período assumem uma tendência centralizadora, busca-se adaptar a educação alinhadas as novas diretrizes políticas de modernização do país. O projeto de universidade do Governo Federal demonstra preocupação em definir as finalidades da universidade destacando a promoção de um ensino na busca da pura ciência e da cultura desinteressada.

Foram criadas nesse período a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, essa última, surge com uma vocação científica e estruturada diferente das universidades existentes no país, caracterizada como um empreendimento que procura materializar as lutas empreendidas na década anterior, de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada. Contudo a UDF é extinta e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil em 1939.

Com a redemocratização do país, após a destituição de Getúlio Vargas em 1945, inicia-se nas universidades tentativas de luta pela autonomia universitária. Há uma conscientização de vários setores da sociedade sobre a situação precária da instituição. Essa conscientização ganha consistência com a tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>7</sup>, que dá início ao movimento pela modernização do ensino superior no Brasil.

O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil [...] vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB) [...] surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como foram a USP e a UDF nos anos 30 (Fávero, 2006, p. 29).

A Universidade de Brasília, segundo Cunha (2007a), foi a primeira universidade que dispensou a integração de escolas isoladas, pois nasceu de um plano definido de institutos, centros, faculdades e outras unidades, embora criada pelo governo não teve forma autárquica como as demais, foi organizada como fundação.

Chauí (2001, p. 115-116) lembra que, nas universidades públicas criadas no Brasil na primeira metade do século XX refletiam a visão liberal do saber desinteressado e da não interferência recíproca entre Estado e Universidade e Sociedade e Universidade. Nas universidades criadas a partir de 1950 que nascem junto à luta pela escola pública gratuita, a universidade se insere no contexto de direito à educação e à pesquisa aberta a todos as classes sociais.

Segundo Lalo Watanabe Minto (2006), as décadas de 1950-1960 constituem-se como períodos muito ricos na história do país, de grande efervescência política e cultural com grandes formulações e propostas para a universidade brasileira. Desenvolvia-se um intenso debate sobre os rumos da universidade. Contudo, a Ditadura Militar haveria de sufocar esse debate, impedindo a realização de uma universidade de fato no país impondo sua reforma. O Golpe de 1964 representou um retrocesso na política educacional brasileira na trilha da

---

7 Segundo Minto (2006, p. 102-103) O anteprojeto da LDB – lei nº 4.024/61 –foi apresentado à Câmara dos Deputados em 29 de outubro de 1948, e o texto final da lei foi promulgado, treze anos mais tarde, em 20 de dezembro de 1961, treze anos mais tarde. A comissão foi formada por representantes das principais correntes de pensamento educacional brasileiro, entre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, contudo não aceitaram suas nomeações, mas forma consultados pelos demais membros. O processo político de tramitação do projeto de lei da LDB se concentrou, fundamentalmente, no embate entre os defensores dos interesses das escolas privadas, e os defensores do ensino público, gratuito e laico que foram organizados na “Campanha de Defesa da Escola Pública” que congregou intelectuais de grande renome como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, entre outros, e teve como seu principal ponto de irradiação a Universidade de São Paulo.

chamada modernização do ensino superior. Para esse autor, dois pontos são essenciais para caracterizar esse período histórico

As transformações no capitalismo mundial, sobretudo a partir dos anos de 1960, com as mudanças tecnológicas, os novos padrões de acumulação em desenvolvimento e a crise política, econômica e social, desencadeadas no contexto da “Guerra Fria”. Nesse sentido, é imprescindível mencionar o estabelecimento das políticas da “Aliança para o Progresso”, fundadas a partir de 1961, nos termos da denominada “Carta de Punta del Este” e com importantes reflexos nos países latino-americanos; O papel do Brasil nesse contexto, sua forma de inserção-historicamente subordinada-em relação à economia mundial e a conjuntura política interna que levou a uma crise que acabaria culminando no Golpe de 1964” (Minto 2006, p. 91).

Com a chamada “Aliança para o Progresso”<sup>8</sup> e a teoria da modernização, escamoteia-se a intenção dos Estados Unidos, de exercerem um rígido controle sobre os países em desenvolvimento mantendo a forma subordinada de inserção desses países no capitalismo mundial. Sob o pretexto de oferecer ajuda ao desenvolvimento desses países, essa política insere-se na lógica no processo de construção da hegemonia norte-americana. Fundamentada em dois eixos, a política de ajuda norte-americana exigia o investimento em educação e em infraestrutura, pontos fundamentais do ponto de vista do capital. Essa *ajuda* financeira, política e ideológica objetivava manter os países em desenvolvimento, presos à esfera de influência direta dos países hegemônicos e no caso da educação

... a “ajuda” teria um papel ainda maior, uma vez que funcionava também como instrumento de legitimação ideológica dessa intervenção. Seu papel foi o de

---

8 O programa da Aliança para o Progresso foi oficialmente apresentado pelos Estados Unidos ao corpo diplomático latino-americano em uma reunião realizada em Punta del Este, no Uruguai, em agosto de 1961. Para esta reunião, o recém-eleito presidente John Kennedy enviou vários de seus mais importantes assessores, entre eles Dean Rusk, Secretário de Estado, e Richard Goodwin, Assistente-Especial do Presidente para Assuntos Latino-Americanos. Contudo, nem mesmo a presença destes e de outros representantes de Kennedy evitou que os Estados Unidos sofressem duras críticas. A mais consistente delas partiu do então Ministro de Indústria de Cuba, Ernesto Che Guevara, que denunciou em seu discurso a estratégia estadunidense de utilizar a Aliança para o Progresso para isolar Cuba, deixando-a de fora das relações formais estabelecidas entre os países latino-americanos. A Aliança para o Progresso sofreu importantes influências de concepções da teoria da modernização, em voga na época. A teoria da modernização começou a ser desenvolvida ainda no final da década de 1950, a partir de estudos que considerava que os países do Terceiro Mundo viveriam um momento de perigosa incerteza, no qual havia a possibilidade de uma revolução. O cenário em que emergiram a teoria da modernização e a Aliança para o Progresso era caracterizado pela crise da dominação colonial europeia e pelo surgimento de Estados independentes, muitos dos quais marcados por lutas sociais influenciadas por concepções políticas de esquerda, especialmente o marxismo.

Na América Latina, o contexto sociopolítico também era conflituoso. A revolução Guatemalteca de 1944 e a Revolução Boliviana de 1952 provaram que era possível assumir o poder estatal a partir de uma insurreição armada de trabalhadores e camponeses, ainda que por pouco tempo. A Revolução Cubana seguiu esta mesma tendência, e conseguiu estabelecer-se no poder. Os Estados Unidos consideraram que deveriam oferecer uma resposta política e econômica altura da complexidade deste quadro de instabilidade social. Esta preocupação ganhou destaque no projeto de política externa do

Partido Democrata, já no decorrer da campanha presidencial de John F. Kennedy. Nesse sentido, Aliança para o Progresso coube o papel de apresentar os Estados Unidos como o grande aliado para a superação da condição de subdesenvolvimento da América Latina. (SILVA, 2008)

introduzir no campo educacional uma certa forma de pensar, que propiciava a sua utilização como instrumento de legitimação política de uma nova ordem mundial (Minto, 2006 p. 97)

Em outras palavras, buscava-se subordinar a educação e a formação aos interesses do capital. Esses acordos foram acelerados a partir de 1961, como parte da estratégia da “prevenção do comunismo”, então presumindo como ameaça efetiva e vizinha: a disseminação da revolução cubana em outros países latino-americanos” (Cunha, 2007, p. 159).

Dentro do projeto de “Aliança para o Progresso” os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), embora não tenha inaugurado a política de intervenção norte-americana na educação brasileira, as propostas tornaram-se mais abrangentes e voltadas também para o ensino superior. O acordo era no sentido de criar uma linha política própria para esse nível de ensino, a exemplo do que já havia sido feito nos demais níveis educacionais. Esse acordo foi concretizado com a contratação de norte-americanos para analisar e diagnosticar os problemas do ensino superior brasileiro e para propor soluções para organizá-lo.

Para Chauí (1978) esses acordos se assentavam em três pilares, educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade, revestidos pelo signo da modernização. O primeiro pilar propunha a formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades mais urgentes do país, de modo que a profissionalização rápida e a privatização do ensino fossem colocadas como itens prioritários. O item educação e segurança visava a formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência, o civismo, o desejo de resolver os problemas brasileiros levando a criação da disciplina Educação Moral e Cívica nos cursos médios e à de Problemas Brasileiros nos cursos superiores, o que culminou na “extinção do ensino de Filosofia no curso secundário e seu desprestígio no curso universitário” (Idem, p. 149). E por fim, o terceiro pilar, educação e comunidade, diz respeito a relação entre a escola e a comunidade de maneira genérica, uma vez que a comunidade diria às escolas quais eram as questões mais urgentes para a coletividade e a escola responderia a tais carências formando pessoal capaz de entendê-las, ou seja, era o tópico referente a ligação escola-empresa traduzidas em Conselhos Universitários que além de professores contariam com representantes da indústria, comércio e agricultura.

A atuação dos estudantes universitários nesse período foi de intensa movimentação, influenciados pela organização e lutas estudantis ocorridas em outros países. Ao longo do século XX estudantes universitários da América Latina, Europa e Estados Unidos assumem a

luta em defesa e na crítica à universidade, a mobilização dos estudantes brasileiros repercutia o que acontecia no mundo, desde o movimento para a reforma Universitária de Córdoba na Argentina em 1918 fundando o movimento estudantil, passando pela rebelião estudantil de 1968 na França e reproduzidas na Alemanha e nos Estados Unidos, demonstrando que a integração da universidade ao capitalismo industrial estava no centro da efervescência ideológica internacional.

Cunha (2007b) ressalta que a participação estudantil nesse período representa a origem das discussões sobre a necessidade de modernização da universidade, a Reforma Universitária de 1968 nasce e se desenvolve no ambiente do movimento estudantil e, à medida que esse movimento se intensificou, o Estado assumiu a bandeira da reforma e, após o golpe de 1964, não só assumiu como redefiniu seu sentido.

Diante da pressão exercida por estudantes e professores para a expansão do ensino superior, dentre outras reivindicações, o governo militar se sentiu pressionado a formular uma política para a reestruturação do ensino superior e encomendou estudos com o objetivo de propor medidas para esse nível de ensino, entre os quais se destacam o *Relatório Atcon*, *Relatório Meira Mattos*, e o *Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior*<sup>9</sup>. Tais formulações estão as destacadas por Minto (2006, p.118) como as que mais influenciaram no processo da produção da reforma, culminando com a aprovação da Lei nº 5.540/1968, lei da Reforma Universitária.

Para Chauí (2001, p. 47) a reforma universitária “foi feita sob proteção do Ato Institucional n. 5<sup>10</sup> e do Decreto n. 477<sup>11</sup>, tendo como pano de fundo uma combinação do Relatório Atcon (1966) e do Relatório Meira Mattos (1968)” que recomendavam que a educação fosse vista como um fenômeno quantitativo a ser resolvido com o máximo rendimento e sem grandes mudanças, por meio da inserção de um sistema universitário baseado em modelo administrativo das grandes empresas. Havia, ainda, a preocupação com a

---

9 Sobre os mencionados relatórios, ver Cunha (2007c, p. 154-218)

10 O Ato Institucional nº 5 (AI-5) foi um decreto editado em 13 de dezembro de 1968 pelo ex-presidente Arthur da Costa e Silva, durante a Ditadura Militar no Brasil. É considerado um dos atos mais duros do regime militar e permitiu a cassação de políticos eleitos em todos os níveis, intervenção do presidente da República nos governos de estados e municípios, a suspensão de direitos e garantias constitucionais, o fechamento do congresso nacional, entre outras suspensões de direitos.

11 O Decreto-Lei nº 477 de 1969 foi baixado pelo presidente Artur da Costa e Silva durante o regime militar brasileiro para definir infrações disciplinares para professores, alunos e funcionários de instituições de ensino públicas e particulares. O decreto-lei punia quem fosse considerado culpado de subversão ao regime. Os professores demitidos ficavam impedidos de trabalhar em outras instituições de ensino por cinco anos, e os estudantes expulsos ficavam proibidos de cursar universidade por três anos. O decreto-lei vigorou até 1979, quando foi revogado pela lei da anistia.

falta de disciplina e de autoridade e contestando a ideia de autonomia universitária, entendida pelo governo como porta de entrada para o ensino de conteúdos prejudiciais à ordem social e à democracia.

O contexto político e econômico mundial desse período é de total imperialismo norte-americana, principalmente sobre a América Latina, e a crise capitalista exigia das grandes potências um rígido controle sobre os países em desenvolvimento para manter sua forma subordinada de inserção no capitalismo mundial. Portanto, essas mudanças as quais foram submetidas a educação de modo geral e a universidade em particular, no período de 1950, 1960 até a aprovação da Lei da *Reforma Universitária* de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) não aconteceram de forma desinteressada, mas profundamente marcada pela necessidade de responder ao interesse do capital. Nesse sentido a educação assume importante papel, “seja por sua função mediada de legitimação e inculcação ideológica, seja pelo lado imediato da formação técnico-profissional, suprimindo assim a demanda pela qualificação de mão de obra” (Minto, 2006, p. 90).

Na visão de Trindade (2000) embora a questão da autonomia universitária tenha sido uma das reivindicações do movimento pela Reforma Universitária no Brasil na década de 1960, o que estava em jogo ia além dessa importante questão, o que se evidenciava naquele momento eram as novas relações entre Estado, universidade e seu financiamento. A autonomia é uma bandeira de luta histórica no Brasil e em toda a América Latina, no entanto essa discussão não pode ser encarada em nível de princípios, mas amplamente analisada à luz das estratégias governamentais sob a pressão das agências internacionais que já, naquele período estabelecia as mudanças necessárias à ampliação e fortalecimento do capitalismo.

Sobre esse conturbado período, Santos (1999) considera que foi desencadeador de uma crise na universidade de maneira geral, não apenas no Brasil, estabelecendo-se em mundial quando a finalidade dessa instituição passa a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços, o que para o autor representa o atrofiamento da dimensão cultural ao tempo que privilegia o conteúdo utilitário, produtivista. O autor relaciona a crise da universidade com o contexto em que elas aparecem conforme avançam as necessidades impostas pelo sistema capitalista, situando nesse contexto a crise institucional, de hegemonia e legitimidade da universidade, sobretudo a partir dos anos de 1960.

A crise da hegemonia da universidade, segundo esse autor põe em questão a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. Situada no primeiro período do capitalismo ao que ela denomina capitalismo liberal, vai até o final do século XIX. Ela surge no momento em que a sociedade liberal começa a exigir formas de conhecimentos

(conhecimento técnico) que a universidade tem dificuldade de incorporar. A concepção de universidade sob esse ponto de vista é que ela seria lugar privilegiado de alta cultura e conhecimento científico avançado em detrimento da concepção de que a universidade é o lugar de excelência dos seus produtos culturais e científicos, da criatividade da atividade intelectual, da liberdade e discussão, do espírito crítico e autonomia que a fizeram, ao longo de sua história, uma instituição única, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites. Esses atributos entram em desarmonia com as exigências sociais emergentes que representavam a dicotomização entre a alta cultura e a cultura popular, entre educação e trabalho e entre teoria e prática.

Em sintonia com a crise de hegemonia, na crise da legitimidade põe em questão o ponto de vista social dos destinatários dos conhecimentos produzidos, ou seja, a democratização da transmissão desses conhecimentos. Situada na fase do capitalismo organizado, que na periodização do autor vai do final do século XIX até os anos de 1960, onde ocorre a substituição do Estado liberal pelo Estado-providência, no bojo da percepção social de que a educação superior e a alta cultura são “regalias” das classes altas da sociedade, em outras palavras, quando a luta pela educação passa a ser um interesse socialmente legitimado, portanto a universidade só pode se legitimar satisfazendo essas reivindicações, a formação das elites é direcionada para a formação popular.

Na fase do capitalismo desorganizado se agrava a crise institucional causada pela autonomia ou pela falta dela. Se agrava quando entra em crise o Estado-providência e a necessidade de desacelerar a produção industrial nos países centrais (Santos, 1999, p.186). A deterioração das políticas sociais (habitação, saúde, educação) e a reestruturação orçamentária do Estado busca desacelerar, estagnar e contrair o orçamento social, e passa de produtor de bens e serviços para o de comprador de bens e serviços do setor privado. Os cortes orçamentários chegam a universidade sobretudo nas áreas de ciências sociais e humanidades.

Embora o autor fale sobre a crise da universidade é interessante refletirmos sobre o termo “crise” se buscamos uma reflexão aprofundada da instituição universitária e da educação de modo geral. Sob o ponto de vista de Arendt (1972) é preciso examinar a crise da educação à luz dos efeitos das experiências políticas e culturais do século XX, pois a autora identifica aí uma “crise” na educação relacionada a falta de critérios para examinar a extensão dos problemas educacionais porque eles se tornaram agudos demais e perdemos as referências, ou seja, os pontos de apoio nos quais acreditávamos poder recorrer na busca por respostas. Desse modo a utilidade e serventia são estabelecidos como critérios últimos para a vida e para o mundo dos homens.

Para o homem moderno nada é avaliado pelo que é em si mesmo, nada possui sentido em si mesmo, mas tudo é considerado pelo que pode vir a ser após o processo transformador da fábrica, uma vez que esse homem não sabe fazer a distinção entre sentido e utilidade. Há uma generalização da experiência da fabricação, onde o imediatismo é a palavra de ordem.

Para Chauí (2001) a reforma do Estado na década de 1990 e as que se estabeleceram antes desta, definiram os setores que compõem o Estado, e um desses setores foi designado como Setor de Serviços não exclusivos do Estado e situou nele a educação, a saúde e a cultura o que significou que de direito, a educação passa a ser um serviço, ela deixa de ser considerada serviço público e passa a ser um serviço que pode ser privado.

A autora argumenta que as transformações impostas à universidade no Brasil, sobretudo no Brasil desde a década de 1970, são reflexos da passagem da universidade da condição de instituição à de organização, mudanças essas que buscam converter sua natureza e fins para torná-la “entidade administrada”, e como administração passa a ser regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, e retira-se dela a potencialidade de discutir ou questionar sua própria existência e função. O que reverbera claramente a adequação da universidade, da escola à empresa.

Desse modo, a instituição clássica que estava voltada ao conhecimento se vê impelida a voltar-se diretamente para o mercado de trabalho, depois para as empresas e atualmente na forma de organização social, ela se volta para si mesma o que significa que “a universidade está virada para dentro de si mesma, mas...isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma.” (Chauí, 2001, p. 190), perda da capacidade de refletir sobre seu sentido e buscar fundamentar-se na sua utilidade, bem a maneira das experiências políticas apontadas por Arendt (1972).

À fragmentação econômica, social e política, imposta pela nova forma do capitalismo, corresponde uma ideologia automeada pós-moderna. Essa nomenclatura pretende marcar a ruptura com as ideias clássicas e ilustradas, que fizeram a modernidade. Para essa ideologia, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compreensão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que paga todo contato com o espaço-tempo como estrutura de mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento do que é o exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. (p. 191)

Portanto, não há uma “crise” na, ou da universidade em si, mas do Estado, do capital e do mercado, enfim da sociedade que, quer queira ou não, repercutem na universidade e

almejam remodelar seu sentido e seus fins. Para Chauí (2001) é essa “metamorfose” da universidade pública brasileira em organização que elencam discussões sobre sua legitimidade, hegemonia e sobretudo, sobre a autonomia universitária, uma vez que esses conceitos são deturpados pelas ideias neoliberais.

A questão da autonomia sempre figurou entre os temas mais recorrentes e eloquentes dos que lutam pela instituição universitária. Para a autora, desde a ditadura uma das bandeiras de luta das universidades públicas foi a autonomia, entendida com a capacidade da própria universidade de tomar decisões, guiadas por suas próprias normas democraticamente instituídas, e na independência para definir a sua relação com a sociedade e com o Estado. A autonomia universitária possui sentido sociopolítico e é vista como a marca própria de uma instituição social. E é contra essa liberdade de ação e de pensamento que se busca transformar pela ideia de organização social, pois numa organização, autonomia significa gerenciamento empresarial com vistas ao cumprimento de metas, objetivos e indicadores definidos pelo Estado, e também independência.

Segundo Coêlho (2016) as mudanças no cenário político, social e educacional emanadas das ideias neoliberais que regulam essas relações reverberam uma profunda crise do conhecimento, da formação e do próprio homem enquanto sujeito político. A escola e a universidade, instituições responsáveis pelos processos formais de ensino, são provocadas a reproduzirem esse modelo de educação por meio dos cursos que ofertam. Nesse sentido evidencia-se forte influência desses ideais nos processos formativos na atualidade.

Essas ideias e práticas dominantes desqualificam a teoria e negam a universidade como instituição, ao reduzi-la a organização. Em detrimento do acadêmico e do público, esse novo modelo passa a permear a existência da universidade, entregue à lógica das empresas, dos objetivos, do funcionamento, da eficiência, da produtividade, e à prática do controle, da avaliação, da gestão [...] (Coêlho, 2016. p. 93).

As ideias neoliberais imprimem uma redução no sentido da educação e confere a ela um caráter de mercado, cujo objetivo principal é atender os interesses de grupos hegemônicos que, de forma velada, controlam e determinam os rumos da educação sob a lógica da quantidade, resultados e produtividade.

Situada nesse contexto de uma educação instrumentalizada, pragmática e rasa que reproduz as doutrinas desse sistema, está o trabalho educativo que se limita ao treinamento e preparação dos filhos da classe trabalhadora para o mercado. Segundo essa lógica, a atuação do professor restringe-se a reproduzir conhecimentos em consonância com os interesses dos grupos dominantes.

Para Fernandes (2016) e Coêlho (2012) é necessária uma virada radical no pensamento para clarear a intenção intrínseca da educação para entender sua finalidade dentro de um sistema que privilegia a competição, a individualidade e o mercado. Essa virada passa pela prática do professor, uma vez que, independentemente de sua intenção, ele advoga com sua atuação para transformar ou conservar a realidade, pois sua atividade é predominantemente política.

Essa dimensão política é inerente às ideias e práticas educativas, e não algo que lhes viria de fora como acréscimo, podendo ser-lhes retirado a qualquer momento, como se o educador tivesse o poder de conferir, ou não, um caráter político a seu ofício. O que ele pode é dar ao caráter político de suas ideias e práticas um sentido crítico e transformador, talvez revolucionário, em vez de alienante e conservador. Em qualquer contexto e situação, entretanto, elas conservam esse caráter político que lhes é próprio, constitutivo de sua existência, independentemente da vontade e da consciência do educador. (Coêlho, 2011, p. 321).

A prática educativa se realiza num cenário de aniquilação dessa dimensão e se apresenta reduzido a questões pontuais e, embora tais mudanças transformem também o modo com que nos relacionamos com o saber que fica restrito a uma racionalidade técnica, objetiva e útil (Fernandes, 2017), existe nela um potencial transformador capaz de mudar os rumos da sociedade contra a hegemonia de grupos privilegiados. Assim, Severino (2001, p.72) assevera que se “de um lado a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estrutura da sociedade; de outro lado, a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social.” Essa dialética não deve ser desconsiderada, sobretudo quando diz respeito às realidades educação e formação.

A universidade contemporânea, em vista das ideias e práticas dominantes, encontra-se descaracterizada de seu sentido de instituição do pensamento, da crítica e da formação. Desse modo esse novo modelo aniquila o que é próprio dessa instituição, pensar as questões, as ideias e a prática social, o trabalho do pensamento, a reflexão sobre o real, a busca do saber, a produção do conhecimento e a formação.

## CAPÍTULO 2

### A SOCIEDADE ATUAL EM QUESTÃO

*vivemos embalados pelas promessas de progresso ilimitado, sem efetiva preocupação e compromisso com a superação da desigualdade, da fome, da miséria e da opressão entre indivíduos, grupos e nações [...] nem com a defesa da vida humana, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a democracia, a justiça, o presente e o futuro da humanidade (COELHO, 2012, p.15)*

A complexidade do tempo presente não pode ser explicada a partir de fatos e fenômenos isolados, ou seja, não podemos compreender profundamente a questão da universidade e da educação na atualidade se não a compreendermos, a partir de uma análise do movimento histórico que a produziu. Partindo do pressuposto que a realidade não é feita apenas pelos fatos visíveis e claros que se mostram para dar conta de explicar é necessário ir além de informações superficiais ou das percepções individuais. É necessário uma consciência e conhecimento elaborado que nos possibilite apreender que o tempo presente não é fruto do acaso, ele é fruto de um passado histórico, e é pela interpretação desse passado, da história, que buscaremos entender o presente, pois ele não se explica por si só.

Como vimos, a universidade como instituição social é influenciada e influencia a sociedade em que ela se insere “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” ela não é uma realidade à parte, e as questões que afetam a sociedade afetam também as instituições. Desse modo, as mudanças sociais, econômicas e políticas que inauguram a Idade Moderna repercutiram em todas as expressões da vida humana e em especial da educação.

Nesse capítulo discutiremos, ainda que brevemente, a instrumentalidade a partir de sua origem, quer dizer, a partir de um projeto de sociedade que tem como fundamento a negação dos princípios do liberalismo clássico, bem como as transformações sociais, políticas e econômicas que esse corpo de doutrina proporcionou desde seu surgimento até os dias atuais. Temos consciência da complexidade do tema e das limitações desse estudo para uma compreensão abrangente e profunda, contudo, para os fins propostos a essa pesquisa, põe-se em questão aspectos que possibilitem uma aproximação que contemple o escopo do estudo aqui proposto.

A mudança do feudalismo para o capitalismo representou não só uma ruptura com a organização social da época, mas como nos lembra Andery *et al.* (1996, p. 174) “Na medida em que o regime social entra em processo de decadência, há a tendência de substituição das ideias a ele relacionadas por outras mais condizentes com o momento então vivido” e a sociedade capitalista nascente tem como elementos fundamentais a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a troca. O liberalismo sustentou uma luta estrutural e política contra o Antigo Regime, a monarquia absolutista.

O capitalismo inicia a Era Moderna e o período de transição de um regime ao outro que se estende ao longo dos séculos XV, XVI e XVII. As mudanças ocorridas nesses séculos foram gradualmente preparando a desagregação do sistema feudal para dar início ao sistema capitalista. Entre esses fatores Andery *et al.* (1996) destaca o desenvolvimento e o renascimento do comércio, o crescimento das cidades que passaram a oferecer trabalho a um maior número de pessoas, surgem as oficinas urbanas, os produtores independentes, a expansão marítima, o mercantilismo, a formação dos estados nacionais e do absolutismo foram acontecimentos que serviram para enfraquecer o poder dos feudos e aumentar a influência da nascente classe burguesa.

A burguesia em ascensão via na centralização do poder nas mãos dos monarcas uma forma de ter suas necessidades atendidas, motivo pelo qual essa classe se une aos monarcas para defender seus interesses. De um lado a realeza oferecia a possibilidade de uma regulamentação que unificasse o mercado e ampliasse seu campo de atividades econômicas, e a burguesia, em troca, oferecia influência política e social, bem como recursos financeiros.

Essas transformações possibilitaram o desenvolvimento da indústria moderna, graças à existência de capital acumulado, e da formação de uma classe trabalhadora livre da servidão feudal e sem propriedades, uma vez que os servos viam nas cidades uma possibilidade de meios de sobrevivência.

A nova forma de produção que desencadeia desses fatores, se desenvolve rapidamente com a expansão do mercado, e resulta na subordinação da esfera produtiva ao capital mercantil. Surge assim o intermediário, o “*capitalista*”, figura que substitui as funções de negociante e comerciante lojistas. Essas tarefas, antes desempenhadas pelo artesão, passa a ser feita pelo intermediário que entrega a matéria prima ao artesão e dele recebe o produto final para ser negociado com lucro. Embora o artesão e seus ajudantes fossem os donos das ferramentas, eles já não eram independentes. Esse sistema de produção denominou-se

“sistema doméstico” representado a reorganização da produção e a modificação da negociação das mercadorias. Esse sistema, contudo, volta a se reorganizar dando origem ao sistema de manufatura posteriormente ao fabril<sup>12</sup>.

Esses fundamentos econômicos do período são acompanhados de mudanças também nos diferentes sistemas que compõem a realidade social da época. Desse modo, elas se estendem à visão mundo, de Deus, do homem e da natureza. Se na Idade Média a preocupação central era a relação Deus-homem, agora o homem e sua relação com a natureza ocupam o centro das preocupações. Cresce o interesse no desenvolvimento técnico devido “as crescentes necessidades práticas, geradas pela ascensão da burguesia, aliadas ao desenvolvimento da crença na capacidade do conhecimento para transformar a realidade” (Andery, *et al.* 1996, p.175), ou seja, no período de transição as inovações técnicas levam a um acentuado esforço para utilizar a ciência para fins práticos. Essa tendência se estendeu também para as artes e para filosofia uma vez que era necessária uma renovação dos valores, para que estes representassem melhor os interesses da burguesia.

A contraposição de valores que o período abrigou (antropocentrismo e teocentrismo; fé e razão; ciência contemplativa e ciência prática) significou, na realidade, uma luta entre camadas sociais pelo poder. Os valores por elas assumidos representavam interesses concretos, que era conveniente defender. A burguesia precisava destruir os obstáculos para seu desenvolvimento, representados pela Igreja, que atacava práticas capitalistas, mas que, por outro lado, retinha riquezas importantes para o incremento econômico do período (Andery, *et al.* 1996, p.176).

Segundo Mário Luiz Neves de Azevedo (2021), o liberalismo representou a base ideológica às revoluções antiabsolutistas ocorridas na Inglaterra e na França ao longo dos séculos XVII e XVIII, diretamente ligadas aos anseios de poder da burguesia que concretizava sua força econômica frente a decadência da aristocracia. A defesa do individualismo, da livre iniciativa e a mínima intervenção do Estado eram pressupostos básicos para a superação dos governos autoritários de maneira a libertar a população das

---

12 A expansão sempre crescente do comércio reorganiza o sistema produtivo através da manufatura que reunia um grande número de trabalhadores sob um mesmo teto, empregados pelo proprietário dos meios de produção. Nesse processo os trabalhadores perdem os meios de produção que são agora propriedades do capitalista e passam a trabalhar em troca de um salário. Nesse sistema a produção da mercadoria é dividido e cada trabalhador é responsável apenas por uma parte do produto. Essa divisão leva a diminuição do tempo de trabalho, aumento da produção e maior valorização do capital, ao mesmo tempo que leva a desqualificação do trabalho e reduz o valor da força de trabalho. Contudo os limites da manufatura se devem ao fato de ser o trabalhador que comanda o processo de produção e determina seu ritmo e o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção que dependem de sua habilidade e rapidez, essas limitações vão constituir sérios entraves ao desenvolvimento do capital. Com o surgimento da máquina favoreceu a ocorrência da revolução industrial no século XVIII, na Inglaterra. A máquina substitui a força motriz humana e libera o sistema produtivo dos limites do organismo humano aumentando a produção. O homem perde o controle do processo de produção e tem que adaptar-se a esse processo. (Andery *et al.*, 1996, p. 171-174)

subservientes relações sociais do feudalismo. A defesa do livre mercado, da qual a burguesia foi protagonista, representava, portanto, uma forma de desintegrar o modo de produção feudal e estabelecer um novo modo de produção, o capitalismo.

O Estado absoluto nasce da dissolução da sociedade medieval que era de caráter eminentemente pluralista. Dizendo que a sociedade medieval tinha um caráter pluralista, queremos afirmar que o direito segundo o qual estava regulada organizava-se de diferentes fontes de produção jurídica, e estava organizado em diversos ordenamentos jurídicos [...]com relação à pluralidade dos ordenamentos, pode-se dizer em geral que existiam ordenamentos jurídicos originários e autônomos seja acima do *regnum*, isto é, a Igreja e o Império, seja abaixo, como os feudos, as comunas, as corporações. Em uma sociedade na qual não existe um poder único e unitário, não existindo, portanto, um critério único de avaliação jurídica, os limites do poder estão incluídos na sua própria estrutura, segundo o equilíbrio recíproco que os vários poderes produzem com a sua *concordia discors e discordia concors* (Bobbio, 1997, p.11-12).

Esse contexto de luta contra a organização social feudal, eminentemente hierárquica e estamentária em que prevalecia a afirmação explícita da desigualdade entre os homens, a defesa dos princípios de igualdade e de liberdade como direito se assentam numa nova mentalidade baseada no racionalismo que permitia associar essa liberdade e igualdade a uma aspirada mobilidade social inexistente no feudalismo. É inegável a contribuição desse corpo de ideias para a superação dessa realidade, contudo, já nesse momento o liberalismo demonstra contradições que ao longo de sua trajetória histórica vão se desvelando, desse modo sobre a teoria do direito natural sobre a qual se alicerça essa doutrina Bobbio destaca que

racionalmente, o Estado liberal é justificado como o resultado de um acordo entre indivíduos inicialmente livres que convencionam estabelecer “os vínculos estritamente necessários a uma convivência pacífica e duradoura- Enquanto o curso histórico procede de um estado inicial de servidão a estados sucessivos de conquista de espaços de liberdade por parte dos sujeitos, através de um processo de gradual liberalização, a doutrina percorre o caminho inverso, na medida em que parte da hipótese de um estado inicial de liberdade, e apenas enquanto concebe o homem como naturalmente livre é que consegue construir a sociedade política como uma sociedade com soberania limitada. Em substância, a doutrina, especialmente a doutrina dos direitos naturais, inverte o andamento do curso histórico, colocando no início como fundamento, e, portanto, como *prius*, aquilo que é historicamente o resultado, o *posterius*. (Bobbio, 1997, p. 41-15)

O liberalismo surge como um conjunto de teorias políticas que sustentavam uma luta estrutural e política contra a monarquia absolutista e as ideias sobre as quais se estrutura vem do jusnaturalismo, essa filosofia tem o filósofo inglês John Locke (1632-1704) como um dos signatários. Os temas tratados por Locke representam os contornos essenciais do liberalismo político que, embora tenham sido reformuladas posteriormente, guardam a gênese do pensamento liberal e seus princípios essenciais continuam presentes nas reformulações

teóricas do liberalismo. As ideias desse filósofo definem, de modo geral, seus contornos fundantes e expõe a maioria dos temas tratados por outros teóricos posteriormente.

Segundo Andery *et al.* (1996), a filosofia política de Locke mostra preocupação com a propriedade, o governo e a sociedade. Sua posição partia do princípio das características naturais do homem, cujos traços básicos são a liberdade, a igualdade e a racionalidade, defendia a igualdade de direitos que assegurassem a sobrevivência, inclusive o direito à propriedade. O homem, ao sair do seu estado de natureza e passar a viver em sociedade deveria ter garantido os direitos naturais por meio de um contrato social e o governo seria o garantidor desses direitos. As ideias de Locke o tornam “...o arauto do liberalismo. Com sua defesa do homem livre como indivíduo e, ao mesmo tempo, atado por um contrato social que escolheu e que deve, portanto, respeitar” (Andery *et al.*, 1996, p. 236)

O direito natural, conforme preconizado por John Locke “é descrito, caracterizado e garantido pela predominância da lei de razão, segundo a qual a não invasão à vida, à saúde, à liberdade e à propriedade é condição necessária à garantia daquele estado de perfeitas e plenas igualdade e liberdade” (Silva, 2011, p.), o que representa, na visão desse autor, uma reconstrução hipotética de um estado originário para legitimar o nascimento de um novo Estado cujos fundamentos vão se basear nesses princípios liberais. A crença na existência de leis não postas pela vontade humana e que, portanto, precedem à formação de todo grupo social se tornaram fundamentos filosóficos para Declaração dos Direitos proclamados nos Estados Unidos da América em 1776, e para a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França revolucionária em 1789, isso significa que o “Estado Contemporâneo se ergue a partir dos princípios liberais, sendo por natureza Estado liberal-burguês” (Silva, 2011 p. 124).

Desse modo, a melhor maneira de governar, segundo Locke, seria o parlamentarismo constitucional e democrático. É assim que Locke entrega a gênese do pensamento liberal político e solta as primeiras fagulhas de um pensamento liberal econômico que surgiria algumas décadas depois.

Na concepção de Azevedo (2021) não é contingente afirmar que a doutrina liberal cumpriu papel fundamental para o avanço da sociedade na conquista de maior liberdade, no sentido de suplantando o absolutismo, contudo sua história é de constante reinvenção o que dificulta enquadrá-lo em um conceito unívoco e limitado haja vista seu amplo significado. Nesse sentido, embora a importância das conquistas para a sociedade de “maior liberdade

religiosa, a organização social, a luta contra o Estado opressor e tirânico e alguma mobilidade social” (Lemos, 2020, p. 112), essa doutrina favoreceu especialmente a burguesia oportunizando maior controle do Estado por meio da constituição do arcabouço jurídico de proteção da propriedade e validação do poder, além de justificar as desigualdades a partir do discurso do indivíduo como responsável pela própria liberdade. Por esse motivo se afirma que o liberalismo representa a teorização das práticas burguesas e pode ser entendida como

Doutrina que serviu de substrato ideólogo às revoluções antiabsolutistas que ocorreram na Europa (Inglaterra e França, basicamente) ao longo dos séculos XVII e XVIII, e à luta pela independência dos Estados Unidos. Correspondendo aos anseios de poder da burguesia, que consolidava sua força econômica ante a aristocracia em decadência, amparada no absolutismo monárquico, o liberalismo defendia: a mais ampla liberdade individual, a democracia representativa com separação e independência entre três poderes (executivo, legislativo e judiciário), o direito inalienável à propriedade, a livre iniciativa e a concorrência como princípios básicos capazes harmonizar os interesses individuais e coletivos e gerar o progresso social. (Sandroni, 1999, p. 347)

É nas ideias de Adam Smith que o liberalismo econômico tem sua pedra fundamental, com as contribuições desse teórico as ideias liberais deixam de ser apenas intuição e começam a construir um verdadeiro sistema de pensamento. Sua teoria prega a necessidade de desregulamentação e privatização das atividades econômicas com a redução da atuação do estado a funções definidas que visam estabelecer parâmetros gerais para as atividades dos agentes econômicos, Moraes (1997). Adam Smith propôs um liberalismo intimamente ligado à economia, criando uma verdadeira doutrina econômica que se instalaria na Europa e no resto do mundo nas décadas e séculos seguintes e “sustentava que o livre mercado, como prática nas relações econômicas, e o individualismo, como valor de conduta nas relações sociais, impulsionariam o desenvolvimento e seriam catalisadores da entificação de uma sociedade de maior abundância” (Azevedo, 2021, p.75), para isso o Estado deveria ter o mínimo possível de participação e gestão na economia, pois esta deveria ficar totalmente regulada por si mesma.

Smith acreditava que o indivíduo, ao buscar maximizar o próprio ganho, promoveria o bem para todos. Para ele, a explicação para a existência desta curiosa energia ‘ego-filantrópica’ (seria um oxímoro?) residiria no mercado. Ou seja, na procura de benefícios para si, o indivíduo seria guiado por uma suposta ‘mão invisível’, como que, satisfazendo seus próprios desejos e realizando seus projetos, o sujeito estivesse a cumprir uma dupla incumbência: individual e coletiva. A primeira, sendo um sucesso do projeto privado, teria por resultado não esperado a produção de um bem coletivo, ou seja, a ação individual bem-sucedida colaboraria para o desenvolvimento social – o bem público. Em suas próprias palavras, Smith argumenta, em uma das mais conhecidas e recorridas passagens de sua obra, em favor do individualismo, valendo-se da abstrusa alegoria da ‘mão invisível’ do mercado. (Azevedo, 2021, p.76).

Nessa direção, Paulino José Orso (2021) ao analisar o liberalismo em uma perspectiva histórica aponta momentos marcantes da história do liberalismo clássico. No primeiro, e mais longo período, pode ser sintetizado pelas expressões *laissez-faire* (*deixa acontecer*) e “mão invisível”, defendidas por Adam Smith, representando uma resposta ao forte intervencionismo existente no mercantilismo, cujos princípios eram a defesa do máximo de liberdade econômica e o combate a todas as formas de intervencionismo, ou seja, o estado mínimo. Desse modo, seria possível o fim de todas as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio. Inaugura-se assim uma teoria econômica que pregava que “o melhor Estado é aquele que menos governa, que menos intervém, que se preocupa apenas com a preservação da propriedade, a manutenção da ordem e a liberdade individual” (Orso, 2020, p.11). A partir do que foi exposto sobre o liberalismo clássico, parece fundamental ressaltar que o individualismo nega e obstaculiza o bem público esse traço se conserva na história do modo de produção capitalista.

Em sua trajetória, o capitalismo enfrentou diversas crises levando seus defensores a buscarem, frequentemente, sua reformulação adequando seu corpo teórico para salvá-lo e fortalecê-lo. Se nesse primeiro período o capitalismo experimentou grande crescimento e concentração de riquezas ele tem sua primeira grande crise estrutural na década de 1930, com o *crack* da Bolsa de Nova York em 1929<sup>13</sup>. Foi a partir dessa crise que o capitalismo lançou mão de táticas planejadas por meio de personagens que reformulam e redirecionam estrategicamente seus rumos para ampliar o fôlego da acumulação de modo a garantir a supremacia e hegemonia do capital sobre o trabalho. É nesse contexto, que se estabelece o período chamado por Dardot; Laval (2016) como “novo liberalismo” que, ao contrário do liberalismo clássico, não era adverso à intervenção do Estado na economia. Esse período representou “a tentativa de restabelecer a ordem política e econômica norte-americana com o intento de” reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiam a realização de uma ‘sociedade de liberdade individual’, em proveito de todos” (Dardot; Laval, 2016, p. 69).

---

13 Desde seu início até o final da década de 1920, o liberalismo seguiu continuamente na defesa do *laissez-faire* e da mínima intervenção possível no mercado. Assim, historicamente, o capitalismo experimentou um longo período de crescimento e concentração de lucro que não foi suficiente para evitar a crise de 1929, pelo contrário, foi sua causadora, a chamada crise da bolsa de Nova York, a maior já experimentada pelo capitalismo em sua história. Essa crise, levou à falência, milhares de empresas, indústrias e bancos. Em consequência, milhões de trabalhadores perderam seus empregos, gerando miséria e violência em ampla escala. (Paulino José Orso, 2021)

Como resposta a primeira grande crise do liberalismo estabeleceu-se um novo liberalismo determinada pelo modelo keynesiano, fazendo referência a John Maynard Keynes<sup>14</sup> (1883-1946), teórico, cujas ideias, visavam combater a crise do capitalismo a partir do rompimento, com o princípio do estado mínimo e apoiar-se no intervencionismo estatal, ou seja, buscou-se no Estado a ajuda para sanar a crise.

Nas ideias desenvolvidas nesse período o Estado deveria atuar para evitar crises ou para superá-las, ao mesmo tempo que deve “tornar-se empreendedor, financiador, regulador, árbitro, tocador de obras etc.” (Azevedo, 2011, p. 88). A partir de 1929, o Estado tornar-se definitivamente um “meta-ator social”, estabelece-se assim o chamado Estado do bem-estar social, ou Estado-Providência. Nessa orientação o Estado incumbe-se de garantir serviços públicos e de proteção à população que passa a ter um conjunto de bens e serviços, ou seja, direitos sociais à educação, saúde, renda mínima, entre outros.

Essas medidas, no entanto, começaram a ruir e passaram a ser criticadas por subordinar a política à economia e ameaçar a liberdade, seus críticos alertavam sobre os perigos do crescimento do estado e como “se tratava de uma crise profunda, uma crise de superprodução e superacumulação, o intervencionismo estatal não foi suficiente para resolvê-lo” Orso (2021, p. 13). A partir da negação do modelo Keynesiano, o capitalismo e sua base teórica de sustentação, o liberalismo, se reorganizam dando origem a essa nova aparência que se apresenta como neoliberalismo, mas que para nós, ao fim e ao cabo, consiste na negação dos princípios do liberalismo clássico, ou seja, o abandono crescente das questões sociais e coletivas.

Segundo Azevedo (2021) esse novo corpo teórico tem como uma de suas estratégias o fim do Estado-providência, pois

---

14 John Maynard Keynes pode ser considerado um dos principais ideólogos das reformas capitalistas do período entreguerras, contribuindo para fomentar a euforia em torno do social-liberalismo burguês. 1929 marca a primeira grande crise sistêmica do capital e, portanto, estrutural: o Crack da Bolsa de Nova York. O repatriamento dos capitais norte-americanos e o corte nas importações ocasionaram crises de diferentes tipos e intensidades nos países credores e exportadores. No intuito de restabelecer a ordem administrando o progresso, o desenvolvimento socioeconômico e a acumulação capitalista, implementou-se uma nova política-econômica, arquitetada pelo economista John Maynard Keynes. Reformulava-se alguns aspectos do liberalismo econômico clássico na tentativa de tornar o mercado mais eficiente através de sua conjugação harmônica com o Estado, garantindo as bases para a manutenção da acumulação capitalista, combinando a extração de mais-valia absoluta e relativa, combatendo o aumento da pobreza absoluta e relativa devido o aumento do desemprego e das desigualdades sociais, repondo as condições favoráveis à reprodução do capital e seu sociometabolismo sistêmico.

os doutrinadores neoliberais, essencialmente, não dedicarem aprofundadas discussões sobre a questão de valores sociais com preocupações humanistas e, segundo, fundamentalmente, lançarem, invariavelmente, estas discussões e as supostas soluções de questões sociais ao livre jogo do mercado. Isso porque um dos pilares ideológicos de sustentação do neoliberalismo é a pretensa eficiência imanente da administração privada e da alocação de recursos por intermédio do mercado. Este aforismo neoliberal é reforçado pelo preconceito de que a administração pública é, por natureza, perdulária, ineficaz e ineficiente (Azevedo, 2021, p. 81-82).

Para esse autor, os defensores do liberalismo incomodaram-se com a possibilidade de incorporação de mais pessoas no mundo da produção e do consumo e da construção do bem-estar social para todos os cidadãos, por intermédio da regulação e da intervenção do Estado.

Nesse mesmo sentido Dardot; Laval (2016) destacam que a nova crise do liberalismo estava ligada ao crescimento do Estado, num contexto de avanço do socialismo levando ao fim da crença no velho *laissez-faire* e exige um trabalho de refundação das bases intelectuais do liberalismo. Para esses autores a partir de então passou-se a rever as ideias liberais para além de uma doutrina econômica ou ideológica, mas como uma nova racionalidade e visão de mundo, baseadas na forma de estruturação e organização das ações governamentais e na conduta dos governados. Desse modo os autores buscam analisar o neoliberalismo a partir de suas vertentes e disputas internas a fim de demonstrar como o neoliberalismo se torna um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 07) inaugurando assim uma nova racionalidade do capitalismo contemporâneo.

Se é verdade que a crise do liberalismo teve como sintoma um reformismo social cada vez mais pronunciado a partir do fim do século XIX, o neoliberalismo é uma resposta a esse sintoma, ou ainda uma tentativa de entrar essa orientação às políticas redistributivas, assistencialistas, planificadoras, reguladoras e protecionistas que se desenvolveram desde o fim do século XIX, uma orientação vista como uma degradação que conduzia diretamente ao coletivismo (Dardot; Laval, 2016, p. 71).

Tendo como referência o Colóquio Walter Lippman<sup>15</sup> para o nascimento dos princípios que deram origem ao neoliberalismo, os autores discutem as ideias essenciais desenvolvidas pelos teóricos ali presentes que serviram de embasamento à reformulação das

---

15 O Colóquio foi realizado em Paris entre os dias 26 e 30 de agosto de 1938, idealizado por Louis Rougier, um filósofo especializado em epistemologia e filosofia da ciência, contou com a participação de 26 intelectuais, entre eles, Ludwig von Mises e Friedrich von Hayek, grandes teóricos do liberalismo. Alguns dos temas discutidos no colóquio foram: a queda do liberalismo decorreu de causas endógenas? o liberalismo é capaz de cumprir com as suas metas sociais? se o declínio do liberalismo não é algo inevitável, quais são as causas exógenas que minaram a ordem liberal? como enfrentar as causas da crise do liberalismo? Ao que seguiram as conclusões e as ações futuras com, por exemplo, a criação do Centro Internacional de Estudos para a renovação do liberalismo. (Mariutti, 2021)

ideias liberais clássicas. Centradas nas questões referentes a regulação jurídica, esse princípio se torna o elemento catalisador e dominante na refundação do liberalismo. Para os autores isso representa um dos aspectos centrais do neoliberalismo, a necessidade do sistema jurídico e do Estado de Direito privado para regulação da economia de mercado a serem construídos e adaptados conforme a inconstância da economia capitalista. Desse modo a intervenção estatal passa a ser essencialmente de ordem jurídica.

Nesse contexto, as relações entre os indivíduos tornam-se cada vez mais relações mercantis e, portanto, passíveis de regulamentação por regras, normas e leis. Os direitos sociais cedem lugar a sociedade do direito privado, cujo principal guardião é o governo que, atento as mudanças da ordem econômica, realiza as adaptações legislativas necessárias a eficiência, eficácia produtividade competitividade e otimização do processo de acumulação capitalista. Cabe ao indivíduo adaptar-se para acompanhar o sistema do capital. Nesse contexto, a educação, a escola, a universidade e a formação vêm sendo constante e progressivamente demandas a atenderem à lógica da instrumentalidade constitutiva dessa forma de pensamento denominada por Dardot e Laval (2016) por neoliberalismo. Os princípios e leis de mercado passam a gerir também a vida em sociedade e alcança, entre as diversas instâncias sociais, os processos de formação, o sistema educacional uma vez que

A agenda do neoliberalismo é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua. A política neoliberal é requerida para favorecer esse funcionamento, combatendo os privilégios, os monopólios e os rentistas. Ela visa a criar e preservar as condições de funcionamento do sistema concorrencial. [...] À revolução permanente dos métodos e das estruturas de produção deve corresponder igualmente a adaptação permanente dos modos de vida e das mentalidades. O que torna obrigatória uma intervenção permanente da força pública. [...] O neoliberalismo repousa sobre a dupla constatação de que o capitalismo inaugurou um período de revolução permanente na ordem econômica, mas que os homens não se adaptam espontaneamente a essa ordem de mercado cambiante, porque se formaram num mundo diferente. Essa é a justificação de uma política que deve visar à vida individual e social como um todo, como dirão os ordos liberais alemães depois de Lippman. (O intento dessa) política de adaptação da ordem social à divisão do trabalho [...] (é) “dar à humanidade um novo tipo de vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 89 e 90).

Na esteira dessa discussão, Pablo Gentili (1996) argumenta que o processo de construção de hegemonia do projeto neoliberal de sociedade se deve a construção de estratégias políticas, econômicas e jurídicas criadas para encontrar uma saída para a crise capitalista iniciada no final dos 1960 e deflagrada nos anos de 1970. Concomitantemente, o neoliberalismo – reconhecido na presente como um projeto de sociedade –, conseguiu expressar e sintetizar um projeto de reforma ideológica de nossa sociedade fundada na

construção e difusão de um novo senso comum conferindo coerência e significado às ideias que legitima as reformas de interesse da classe dominante. Desse modo, esse projeto hegemônico impôs uma nova dinâmica de reconstrução discursivo-ideológico da sociedade bem como uma intensa mudança material e é na dialética existente entre essas duas esferas, discurso ideológico e mudança material, que, dialeticamente adquirem coerência.

Nessa direção, David Harvey (2008) usa a palavra “consentimento” para se referir a incorporação da ideologia neoliberal ao senso comum e acrescenta que devido ao movimento das ideias fundantes do liberalismo clássico que nesse novo estágio ainda guarda paralelos com seu antecessor, as ideias de liberdade, individualismo e igualdade, sempre são reforçadas, até mesmo como uma forma de legitimar essa doutrina que penetra nas compreensões do senso comum” que não apenas as aceita, mas as recebem “como necessária e natural para regular a ordem social” (Harvey, 2008, p. 25).

Nenhum modo de pensamento se toma dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento. As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como "os valores centrais da civilização". Assim agindo, fizeram uma sábia escolha, porque esses certamente são ideais bem convincentes e sedutores. Esses valores, sustentavam essas figuras, estavam ameaçados não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos (Harvey, 2008, p. 07).

O neoliberalismo retoma o liberalismo clássico para legitimar o “consentimento”, mas com seu significado deturpado, trata-se do princípio da liberdade, que passa a significar no neoliberalismo “a plenitude da liberdade para aqueles que não requerem melhoria em sua renda, seu lazer e sua segurança, e uma parca pitada de liberdade para pessoas que podem em vão tentar usar seus direitos democráticos para se proteger da força dos detentores de propriedade” (Polany, 1954 *apud* Harvey, 2008, p. 98), ou seja, a liberdade para os detentores dos meios de produção, aos ricos e privilegiados. Para o indivíduo comum, pertencente à classe trabalhadora, essa liberdade vem condicionada, limitada, haja vista que cada indivíduo é responsável por seu bem-estar social, da educação, da assistência à saúde e até os regimes previdenciários, tudo fica sob responsabilidade individual e portanto, o sucesso ou o fracasso são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou falhas pessoais, independentemente de suas condições materiais.

Embora as categorias do liberalismo clássico sirvam para legitimar o neoliberalismo, para Dardot; Laval (2016) ele marca um rompimento com aquela versão para se tornar a razão do capitalismo contemporâneo e, corroborando com as ideias de Harvey (2008) os autores problematizam a forma como essa racionalidade adquire uma dimensão totalizadora abarcando desde o Estado até todas as esferas da vida humana. Essa nova racionalidade ou “razão-mundo”, determina e impera na vida da sociedade contemporânea submetendo, não apenas o homem, mas as instituições sociais, é uma racionalidade técnica, formal, instrumental, em que o homem é reduzido a espectador desse mundo dominado e orientado pelo mercado e pelos interesses do capital.

Karl Marx (2003) na sua crítica ao liberalismo econômico de Adam Smith, e David Ricardo (1772-1823), importante teórico liberal e reformulador das teorias de Smith, destaca a visão de indivíduo do liberalismo, afirmando:

Para os profetas do século XVIII – Smith e Ricardo fundamentam-se ainda completamente nas suas teses –, este indivíduo do século XVIII – produto, por um lado, da decomposição das formas feudais de sociedade e, por outro, das novas forças de produção que se desenvolvem a partir do século XVI – surge como um ideal que teria *existido no passado*. Vêm nele não um resultado histórico, mas o ponto de partida da história, porque consideram este indivíduo como algo natural, conforme com a sua concepção de natureza humana, não como um produto da história, mas como um dado da natureza. (Marx, 2003, p. 226).

Para Marx o homem é um ser social, sendo então o indivíduo isolado, uma criação da modernidade que vê o indivíduo singular como dono de sua própria vida, e o único responsável por seu destino.

Em decorrência dessa visão de indivíduo, e da nova racionalidade que lhe acompanha, Marx Horkheimer (2002) vai refletir sobre a “crise”, tanto do indivíduo quanto da razão. No livro “*O Eclipse da razão*”, de 1947, o autor põe em questão as mudanças conceituais que serviram ao estabelecimento dessa nova razão e de concepção de indivíduo, ao indagar o conceito de racionalidade latente na cultura industrial contemporânea desvela suas falhas e contradições. Embora a obra tenha sido escrita nos pós Segunda Guerra Mundial, suas ideias dão conta de guiar a reflexão de modo a apreender essa racionalidade que se estende e se solidifica nos dias atuais.

Segundo Horkheimer (2002) A razão que, a priori, emerge dos grandes sistemas filosóficos de Platão e Aristóteles, denominada pelo autor de “razão objetiva”, é concebida como um sistema abrangente uma vez que representa uma força não apenas na mente individual, mas também no mundo objetivo, nas relações entre os homens e entre classes

sociais. Portanto a razão, chamada pelo autor de razão objetiva implica a convicção de que se pode descobrir uma estrutura fundamental ou totalmente abrangente do ser e, “o grau de racionalidade de uma vida humana que podia ser determinada segundo a sua harmonização com essa totalidade. A sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais” (Horkheimer, 2002, p.10).

Essa ideia de razão foi concebida com a pretensão de alcançar, mais do que a simples regulação da relação entre meios e fins, a compreensão dos fins para então determiná-los. A teoria da razão objetiva não evidencia a coordenação do comportamento a objetivos, ela se ocupa antes, da ideia, do pensamento e da reflexão sobre o bem supremo, o problema do destino do homem entre outros, contudo essa capacidade de reflexão e crítica foi eclipsada pela razão subjetiva.

Embora a razão seja composta por aspectos objetivos e subjetivos, o autor denuncia que a crise da razão é resultado da preponderância dos seus aspectos subjetivos resultando na crença de que o pensamento em nada pode contribuir para determinar se qualquer objetivo em si mesmo é ou não desejável. Desse modo, as decisões e critérios que norteiam nossas ações e crenças, os princípios orientadores da ética e da política, todas as nossas decisões supremas tornam-se assuntos de escolha e predileção, tornando-se sem sentido falar de verdade quando o que se busca são decisões práticas, na medida em que a razão é subjetivada ela se torna também formalizada limitando-se a padrões socialmente estabelecidos por leis ou convenções sociais.

Segundo Horkheimer (2002) “a razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e coordenar os meios corretos com um fim determinado” (p.11), ou seja, as coisas racionais são as que se mostram úteis e, todo homem racional é capaz de decidir o que é útil para ele, utilizando “a faculdade de classificação, inferência e dedução” (Idem, p. 09). Com ênfase nos meios e fins para servir a propósitos próprios, a razão torna-se instrumento que passa a ser aproveitado no processo social em aspectos formalistas onde enfatiza-se a sua não referência a um conteúdo objetivo e em aspecto instrumental em que se enfatiza a sua submissão a conteúdos heterônimos. A razão passa a ser valor operacional e seu papel no domínio dos homens e da natureza torna-se o único critério para avaliá-la Como consequência da formalização da razão, conceitos de justiça, igualdade, felicidade, tolerância

que foram, ao longo do tempo, julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam suas raízes intelectuais.

A razão jamais dirigiu verdadeiramente a realidade social, mas hoje está tão completamente expurgada de quaisquer tendências ou preferências específicas que renunciou, por fim, até mesmo a tarefa de julgar as ações e o modo de vida do homem [...]. Entregou-os à sanção suprema dos interesses em conflito, aos quais, nosso mundo parece estar realmente abandonado (Horkheimer, 2002, p. 15)

Não apenas o conceito de razão e de racionalidade como categoria do neoliberalismo, são postos em discussão por Horkheimer. Suas reflexões sobre esses princípios basilares que sustentam a ideologia neoliberal, ainda nos dias de hoje, nos ajudam a apreender ainda como o indivíduo, conceito inaugurado com a modernidade, e, portanto, com o liberalismo, são contraditórios e escamoteiam a ideologia que legitima as transformações produzidas por essa doutrina. Desse modo, para o autor a crise da razão se manifesta na crise do indivíduo.

Segundo Horkheimer e Adorno (1973) a noção humana de indivíduo singular tem uma de suas primeiras expressões na filosofia medieval, num contexto de luta dos estados nacionais contra o universalismo medieval, esse conceito se firma, no entanto, com os pilares da sociedade burguesa em ascensão.

Nas sociedades antigas os homens só têm existência própria como parte do coletivo, da *polis*, do feudo ou da nação, já que no Antigo regime, a possibilidade de autonomia econômica estava limitada aos privilégios de classe, portanto limitados à nobreza. Com a ascensão da burguesia essa possibilidade se amplia tornando a ideologia liberal a base social da individualidade e do individualismo. É com o liberalismo que o homem pode referir a si mesmo como indivíduo independente da sua comunidade e existir a partir de suas próprias exigências com direitos universais e inalienáveis como pregava a filosofia naturalista de John Locke. Desta feita a forma do indivíduo só é possível mediante a mediação do livre mercado, onde se encontram sujeitos livres e independentes.

Essa teoria que está na base do pensamento liberal da autonomia econômica é a mesma que gerava as condições para a autonomia individual e reforçava uma visão de homem autossuficiente, explicando a natureza humana como algo abstrato. Sob esse ponto de vista, o indivíduo é uma categoria natural, imutável em relação a exterioridade, já que as relações sociais não são tidas como determinantes objetivos na formação do indivíduo, ou seja, as mediações sociais em nada contribuem à sua formação. Esse pressuposto nega que

A vida humana é, essencialmente e não por mera casualidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito do indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são

seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessária com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir ao eu, é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação. (Horkheimer & Adorno, 1973, p. 47)

Portanto, como categoria unicamente natural a formação do indivíduo nada tem a ver com as relações sociais, essa concepção anula a condição do indivíduo como ser histórico, sua natureza social se torna algo ontologicamente secundário. A separação do indivíduo da sociedade contribui para o isolamento e para a negação que a transformação social seja possível, pois a realidade é a realidade existente é naturalizada

O indivíduo isolado é uma invenção moderna, é um produto histórico de uma realidade que aprofunda e generaliza na consciência dos homens a ideia do ser humano singular, único, dono de sua própria vida, de seus sentimentos, dos seus atos e da sua história. (Lemos, 2020, p. 110).

Tal configuração serve para justificar as desigualdades sociais mediante o discurso da responsabilidade individual por sua própria liberdade, ou seja, a desigualdade é fruto das escolhas individuais. É para essa lógica que o capitalismo organiza e reorganiza seu corpo teórico e suas ações no plano político-econômico-social. As consequências desse novo modo de pensar e existir no mundo são para Horkheimer (2002) ao mesmo tempo, a ascensão e a crise do indivíduo, pois, a individualidade não sobreviveu ao processo de industrialização, já que para essa *nova razão* “O pensamento que não serve aos interesses de qualquer grupo estabelecido ou, não é adequado aos negócios de qualquer indústria não tem mais lugar, é considerado inútil ou supérfluo” (Horkheimer, 2002, p. 147). A instrumentalidade atende bem a esse projeto societal que desconsidera o homem como um ser de relação, um ser que se constitui na e por meio das relações sociais, na convivência com seus semelhantes, na participação da vida coletiva. Tal projeto societal – aquele orientado pela negação dos princípios do liberalismo clássico-, no que refere a formação, dispensa o uso da razão, o exercício da reflexão para os que não da classe burguesa, pois, para esses o treino, a instrumentalidade é suficiente.

Na sociedade em que tudo é mercadoria, cada sujeito é uma empresa de si mesmo, o indivíduo “é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 322), em detrimento do sujeito coletivo, da ideia bem comum cedem e de serviço público. A cidadania, enquanto exercício de direitos e deveres, é substituída pelo exercício individual de escolha numa sociedade concorrencial onde os bens e serviços são ofertados não exclusivamente pelo Estado, mas pela sociedade civil.

A cidadania não é mais definida como participação ativa na definição de um bem comum próprio de uma comunidade política, mas como uma mobilização permanente de indivíduos que devem engajar-se em parcerias e contratos de todos os tipos com empresas e associações para a produção de bens locais que satisfaçam os consumidores. A ação pública deve visar, acima de tudo, à instauração de condições favoráveis à ação dos indivíduos [...] (Dardot; Laval, 2016, p. 239).

Destarte, todas essas transformações reverberam nos processos educativos que apontam para “dois aspectos propriamente humanos dessa política global de adaptação a competição: a eugenia e a educação” (Dardot; Laval, 2016, p. 91), o primeiro diz respeito as qualidades superiores que o novo homem deve apresentar, suas habilidades, capacidades, competências múltiplas e específicas como empreender, empresa de si, competitivo, proativo, flexível, inovador entre outros, requisitos que garantam sua empregabilidade, resumindo, essa visão que desvela o conceito de capital humano. E o segundo seria, portanto, a preparação desse tipo de homem pela educação através de “uma grande política de educação de massas que prepare os homens para as funções econômicas especializadas que os aguardam e para o espírito do capitalismo a que se devem aderir para viver em paz numa grande sociedade de membros interdependentes” (Idem, p. 92). O que está em jogo “é nada mais nada menos que a forma da nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (Idem, p. 16) uma vez que as políticas públicas educacionais no neoliberalismo caminham em direção aos anseios do capital e do mercado, negligenciando o homem como ser histórico e as contradições existentes no percurso da humanidade.

Reconhecida por pensadores liberais clássicos como um instrumento público potencialmente civilizador, a educação é antes de tudo uma conquista popular, em termos políticos, a educação é um bem público, um bem comum, um direito social oferecido pelo Estado e a ser acessado livremente por todos os cidadãos. A educação pressupõe a comunicação entre as gerações, o compartilhamento de cultura e de conhecimento e, desde a modernidade, tem sido considerada um dever do Estado. Contudo as políticas neoliberais para a educação rejeitam o caráter público da educação e regulam seus programas para o atendimento de interesses particulares e para a privatização da oferta educacional. O mercado deve se encarregar da oferta de educação, transformados em mercadoria, sob esse entendimento a educação perde suas características de bem público e direito social.

A reflexão apresentada até aqui, buscou explicitar uma visão geral da sociedade contemporânea frente ao avanço e consolidação dos princípios neoliberais e seus impactos nas relações sociais de modo geral e nos conceitos de serviço público, coletividade, na própria

dimensão política do homem, em particular. Diante desse contexto assistimos a corrosão da dimensão formativa da educação universitária em decorrência da deformidade da concepção de formação, bem como da própria natureza de instituição que a acompanha desde sua inauguração. Com objetivos voltados ao atendimento das demandas do mercado para formação de capital humano, o neoliberalismo descaracteriza a função social da universidade e o sentido da formação.

Como essas questões interferem no sistema de ensino de modo geral, serão tratadas no próximo capítulo por meio da reflexão sobre a formação fundamentada numa concepção integral e sobre a atuação do professor nesse contexto, destacando que a educação e a prática educativa são intrinsecamente políticas.

### CAPÍTULO 3

#### O TRABALHO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO HUMANA

*Pôr a questão da natureza, do sentido e da razão de ser da educação e da escola é transcender aos domínios do empírico, do aparecer, do contingente e do particular, dos números, dos resultados, da política educacional, da gestão, do atendimento às demandas do estado e do “mercado”. É situar-se no plano do necessário e do universal, do que é, do que faz ser, sem reduzi-lo a algo fixo, fechado e acabado, pois continuamente é pensado e recriado, no movimento de constituição do pensamento, da interrogação filosófica e da ação (COELHO, 2012, p. 20).*

Pensar a universidade como responsável pela formação humana em nível superior exige que ela responda aos desafios do tempo em que ela se realiza. Assim, considerar a universidade no tempo presente, supõe reconhecer a necessidade de que ela, como instituição, rompa com a superficialidade de uma formação compreendida como treinamento e instrumentalização imposta pelo projeto de sociedade orientado pela lógica da racionalidade técnica, pelo que correntemente se denomina neoliberalismo. Como se procurou mostrar, a defesa que se faz nesta pesquisa é a de que o neoliberalismo e o iliberalismo são, na verdade, desdobramento e a negação dos princípios do liberalismo clássico – a democratização da educação, a defesa da educação pública, a defesa da participação política, dentre outros –, e a adesão a um projeto desumano de sociedade orientado pelas demandas e interesses do mercado. A efetivação de tal projeto supõe uma formação instrumentalizada, diretiva, limitada cujo horizonte é a dimensão da execução de tarefas pré-definidas pelo mercado. Para responder a esse desafio da universidade dos dias atuais, Fernandes (2016) considera ser necessário instituir uma nova paideia do pensamento, uma paideia com vistas à formação humana, que transponha a mera instrumentalidade.

Para compreendermos o sentido de paideia é necessário ir às origens, ao fundamento primeiro e às condições de nascimento desse conceito criado e vivido pelos gregos na Antiguidade Clássica. Embora exista uma grande distância entre a civilização grega e os tempos atuais, a proximidade se dá quando buscamos pontos seguros, rumo e sentido, pois entendemos que não se faz um caminho sem a ajuda dos outros, dos tempos passados, como faróis a iluminar o trabalho e a caminhada em trilhas do presente e do futuro. Como herdeiros do seu legado cultural, pensar com eles nos abre um horizonte para pensarmos as questões do nosso tempo. Reconhecê-los como nossas raízes cultural e espiritual mais profundas e longínquas não significa, de modo algum, a busca de modelo a ser seguido, ao contrário, é um esforço a que nos dedicamos no sentido de considerar a riqueza e o rigor do pensamento

grego e , sobretudo no que diz respeito à educação e à formação, como mostra o historiador Henri-Irénée Marrou (2017), que reconheceu o povo grego como o que muito contribuiu para pensar a educação em todos os tempos.

A palavra *paideia* só surge no século V, com o significado de “criação de meninos”, sem relação inicial ao valor atribuído ao termo mais tarde. Motivo pelo qual “[...] não se pode utilizar a história da palavra *paideia* como fio condutor para estudar a origem da educação grega (Jaeger, 2013, p. 23), pois inicialmente, “O essencial da história da formação grega é antes o conceito de *areté*<sup>16</sup> que remonta aos tempos mais antigos (Idem, p 23). Esse conceito exprime a forma originária do ideal educativo grego que se consolida no conceito de *paideia*.

A palavra grega *areté*, não tem uma tradução específica para a nossa língua, para Jaeger (2013) o termo se aproxima mais do sentido de virtude, com centralidade no ideal de educação da época. Como atributo próprio da nobreza designava um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, como bravura, coragem, força e sobretudo a heroicidade.

Como conteúdo moral e prático, a educação sempre existiu nas comunidades humanas de forma natural e universal e foi assim também com os gregos, o que hoje chamamos de educação informal. Ela estava relacionada às normas de conduta, “preceitos sobre moralidade externa e em regras de conduta para a vida, também de conhecimentos e aptidões profissionais, *tékhne*”. Assim, os gregos distinguiam educação de formação, uma vez que a formação estava ligada a um tipo ideal de Homem claramente definido. Para os gregos, a formação não era possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser, ou seja, esses dois aspectos da educação, ao longo da história, compõem fundamentalmente a natureza humana, o que é e o que pode vir a ser. Desse modo, “A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior [...] A utilidade lhe é indiferente ou, pelo menos, não essencial” (Jaeger, 2013, p. 22).

Os gregos construíram ideais formativos que foram evoluindo até dar forma ao que se denominou *paideia*, “[...] à medida que avançava no seu caminho, ia-se lhe gravando na consciência, com crescente claridade, a finalidade sempre presente, em que a sua vida assentava: a formação de um elevado tipo de homem. A ideia de educação representava para

---

<sup>16</sup>Tanto em Homero como nos séculos posteriores, o conceito de *areté* é frequentemente usado no seu sentido mais amplo, isto é, não só para designar a excelência humana, como também a superioridade de seres não humanos, como a força dos deuses, por exemplo. A *areté* é o atributo próprio de nobreza. Os gregos sempre consideraram a destreza e a força incomuns como base indiscutível de qualquer posição dominante. (Jaeger, 2013, p.24)

ele o sentido de todo o esforço humano" (Jaeger, 2013, p. 5). Os gregos perceberam que o homem só é homem pela educação, portanto, ela constitua um interesse vital, de modo que o problema educativo se faz como o problema fundamental do homem e decisivo para o seu *vir-a-ser*, ou seja, para a confirmação da humanidade do homem. Jaeger (2013, p. 13) ressalta que “os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente”.

A princípio para os gregos, o problema educativo girava em torno da educação do homem como ser individual, tratando-se de saber qual o caminho que o processo educativo devia seguir para que o homem pudesse alcançar o ideal, a *areté*. Porém, isso já não era o bastante e, para além da preocupação de formar o homem, se fazia necessário a educação para formar o cidadão, para a vida na comunidade, na *polis*. É originariamente grega a ideia, tão presente em nossos dias, de que a educação é formação para a cidadania, mas num sentido diferente do moderno, pois, para os gregos, a educação era responsável pela efetivação da participação política com vistas ao bem comum. Evidencia-se, que o homem é um animal político (*zoon politikon*), sendo essa a forma própria de vida do homem como integrante da *pólis*.

Aristóteles designa o Homem como ser político e, assim, distingue-o do animal pela qualidade de cidadão. Essa identificação da *humanitas*, do ser-homem, com o Estado compreende-se apenas na estrutura vital da antiga cultura da *pólis* grega, para a qual a vida em comum é a súpula da vida mais elevada e adquire até uma qualidade divina. É um cosmo legal segundo esse velho modelo helênico – onde o Estado seria o fim último – o que Platão esboça nas *Leis*. Aí ele define como oposta ao saber especializado dos homens de ofícios, negociantes, merceeiros, armadores, a essência de toda a verdadeira educação ou *paideia*, a qual é educação na *areté* que enche o homem do desejo e da ânsia de se formar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça... A verdadeira educação é para Platão uma formação geral, porque o sentido do político é o sentido geral (Jaeger, 2013, p.147).

Platão definia a educação como formação geral, a formação vale por si mesma e em si mesma, sem qualquer finalidade prático-utilitária, pois a formação se distingue do saber especializado e técnico dos profissionais, não é um saber pelo saber, nem um saber-fazer, meramente técnico, utilitário, mas um saber que é meio para um fim e não um fim em si mesmo.

A educação grega visava a realização do ideal de homem como homem, no sentido de descobrir e confirmar sua humanidade e

A sua descoberta do Homem não é a do eu subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência do homem. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o humanismo... Significou

a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autentico ser” (Jaeger, 2013, p. 12).

A paideia grega desse modo, assenta-se fundamentalmente vinculada as características do homem como ser político. Daí a dificuldade de conceituar o termo paideía, seu significado vai além e reúne termos com cultura, instrução formação, entre outros.

O conceito fundante de educação dos gregos, nos possibilita definir a premissa fundamental da educação frente as normas e regras estabelecidas e aceitas pela sociedade atual, ou seja, frente ao instituído. Para isso é necessário reconhecer que a condição humana é aprendida, que é historicamente produzida, que a educação é um projeto definido no tempo e no espaço humano e natural. Assim, o conceito de paideía nos direciona a pensar, em que medida e porque concebemos a educação de um modo determinado, imposto, reduzido e empobrecido. Refletir com esse conceito primeiro, original contribui para entendermos o quanto nos distanciamos dessa formação integral, de busca pela excelência humana, para assumirmos um projeto de sociedade e de homem vinculado ao mercado, ao capital, ao capitalista, uma educação para o tempo presente, para o utilitário em sentido mercadológico. Reconhecer que o fim da educação não diz respeito a submeter-se ao que está posto, ao instituído, mas, antes, consiste na permanente busca do *vir-a-ser* da sociedade e sobretudo, do homem e da humanidade.

É nesse sentido que, Coêlho (2012) e Fernandes (2016) nos exortam a uma virada rumo a paideia do pensamento, a instituir uma nova escola, uma nova universidade, rompendo com o instituído, o acabado e visando ao bem comum, à justiça, à universidade como instituição de formação humana, do pensamento, do saber e da crítica. Estamos no meio de uma revolução tecnológica e material, onde não apenas a educação é contagiada, mas todas as referências de nosso agir humano: a Ética, a Estética e a Política. A educação é fundamental e indispensável para a formação, para o trabalho de reconhecimento e confirmação da humanidade do homem, na instituição de uma nova paideía do pensamento, de uma outra escola e universidade que se reconheça enquanto instituição e que se realize sem distanciar-se da sua gênese e natureza, como mostra Ildeu Coêlho (2012), essa responsabilidade é de todos nós e de cada um de nós e supõe romper com o instituído.

Para Fernandes (2016) estamos vivendo na era da vigência exacerbada da técnica, que assumiu domínio em todas as instâncias sociais e mesmo nos relacionamentos com as coisas e com os outros seres humanos. A vida é orientada pelo automático, por permanente busca de domínio e controle da realidade – nos âmbitos individual e coletivo –, contexto em

que não é mais necessário a autonomia do pensamento. O homem ao dominar as tecnologias modernas, é também dominado por elas, o pensar e o agir nesse tempo em que vivemos se tornou algo mecânico, imediato e raso. A supervalorização da informação, tida como conhecimento, dispensa a crítica, a autonomia do pensamento, o esforço e o estudo. Os homens tornam-se depósitos de informações, tudo é passível de tornar-se mercadoria e objeto de consumo, até mesmo as relações sociais, a educação e a formação. O esvaziamento do sentido desses conceitos engendra uma concepção de educação baseada na utilidade, aplicabilidade e praticidade em detrimento da formação humana.

Nesse sentido, a educação, tomada como mercadoria, reduz-se a um fazer técnico fundamentado na relação sujeito-objeto. Assim, o estudante é “sujeito no sentido de ser submetido ao processo de produção técnica de sua humanidade compreendida a partir da racionalidade da ciência e da técnica” (Fernandes, 2016, p. 77). Nessa perspectiva essencialmente instrumental, a formação é pensada e assumida em vista da obtenção de modelos modificáveis/versáteis de comportamento que se adéque mais facilmente à ideologia da sociedade da produção, a qual controla a si mesma pelo seguimento ideológico. Nos dias atuais, o projeto de sociedade em que estamos inseridos, nega os princípios fundantes do liberalismo clássico, que são os mesmos que preconizam a formação para o mercado. Diferentemente da paideia grega que reconhecia o homem como preocupação principal da formação, a formação atual assume como centralidade a preparação do profissional, do trabalhador, do *homo faber*.

Fruto também do processo de mercantilização que invade todas as instâncias da vida, tanto a educação quanto o trabalho educativo perdem seu sentido já que “a escola está voltada para o negócio” (Fernandes, 2016, p. 79) quer dizer, a escola tem se distanciado do seu sentido que é o trabalho do pensamento, a busca do saber ou como argumenta Coêlho (2008) escola como trabalho de iniciação ao mundo da cultura, dos bens imateriais. Desse modo, a universidade, a escola, professores e alunos são enredados sob a lógica da instrumentalidade e suas múltiplas estratégias e manifestações. O trabalho educativo, num acelerado e contínuo movimento, vai, cada vez mais se distanciando daquilo que constitui sua natureza e fim e, por vezes o instituído se apresenta como fixo, inexorável.

A perda de sentido da educação, da escola e da universidade e suas consequências, tem sido discutida por pesquisadores da área da educação que convergem para a necessidade de se pensar essas realidades para além do que está posto, ou seja, para além do instituído, para além do discurso hegemônico. Coêlho (2012) nos exorta a pensar o sentido da escola frente a descaracterização do ensino, da aprendizagem, do trabalho educativo, do saber, de perda da

autonomia do professor, e do acirramento da divisão do trabalho no contexto da formação e da fragmentação do trabalho do professor decorrente desse estado de coisas.

Parece correto inferir que há uma intencionalidade em tratar os problemas da educação de forma fragmentada, isoladamente, tendência que se mostra nas discussões e propostas elaboradas no âmbito das políticas públicas. Ao reduzi-los a questões pontuais, não dão conta de explicar os problemas enfrentados, nem de solucioná-los.

Baseados nos discursos dos “especialistas”, as propostas de reforma e modernização situam-se no campo dos “objetivos, funções, gestão, avaliação, educação inclusiva e escola [...] surgem sem que se pergunte o que seja cada uma dessas realidades e conceitos, seus pressupostos e implicações, e que vínculos lhe são constitutivos” (Coêlho, 2012 p. 59), ou seja, as instituições de ensino são reduzidas a empresas, repartições públicas.

Pensar a formação como possibilidade e responsabilidade da confirmação da humanização do homem, quer dizer, considerar a formação integral do homem – mente, corpo e alma – no sentido clássico defendido pelos gregos antigos, como mostra Marrou (1966), significa pôr em questão a dificuldade dessa formação em todas as suas dimensões, inclusive a prática. Pressupõe ir além do senso comum, da simples observação dos fatos que se mostram e da forma como se estruturam na realidade, para uma visão que nos permita entender a educação para além das exigências e expectativas do aqui e agora. As imposições do grupo hegemônico e suas políticas, se preocupa apenas com resultados, em detrimento do ensino, do estudo e da aprendizagem, dessa maneira excluem o que é constitutivo do processo educativo, “a dúvida, o questionamento” (Coêlho, 2012 p. 61).

As transformações perpetradas pelas políticas neoliberais, para além da redução de sentido do processo formativo, alcançam também o trabalho educativo, e sua prática se vê requisitada a responder por eficiência, produtividade e lucro. Caracterizado como um ramo de atividade de prestação de serviços, a medida do seu trabalho passa a se fundamentar na eficácia e na produtividade.

O trabalho educativo não gera produto numericamente quantificável, nem produz materialmente como no trabalho na indústria, pois trata-se de trabalho imaterial. A “representação do trabalho do professor inclui aspectos de conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (Saviani, 2011, p. 12), que ao passarem a ser preocupação direta inauguram o trabalho educativo, chamado de trabalho não material. Essa categoria de trabalho ocupa-se “da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber,

seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Idem).

Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. [...] esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani 2011, p. 12-13).

Essa concepção de trabalho educativo nega a concepção vigente imposta pelo neoliberalismo que está voltada para os interesses do capital, ou seja, para o treinamento de mão de obra. Na contramão dessa concepção, Saviani (2011) defende que o trabalho educativo tem na formação integral do homem o seu horizonte e, o caminho para alcançá-lo se faz pela emancipação dos estudantes. Essa incongruência entre o que se exige do professor na atualidade e o real sentido do seu ofício torna seu trabalho alienado, pois implica o estranhamento e a não compreensão do produto desse trabalho. Determinado historicamente, o ofício do professor é constituído pelo movimento dialético que nos auxilia a apreender as contradições e tensões desenvolvidos ao longo da história.

O controle do processo de trabalho educativo tem se acirrado, seja por meio das avaliações das instituições, de legislações, portarias e regulamentações que limitam cada vez mais a autonomia do professor e das instituições de ensino, ou pela dicotomização entre os que elaboram, planejam e pensam a educação, dos que a executam. Seus efeitos são a negação do trabalho educativo como práxis, da não reflexão frente as novas exigências externas, e até internas, que impedem uma compreensão ampla do objetivo do seu trabalho na sociedade. E esse controle é feito, aceito e naturalizado graças ao sucesso da reforma ideológica neoliberal que construiu e difundiu um novo senso comum (Gentili, 1999). Naturalizamos essas interferências, e o mais grave, as incorporamos.

A ideologia contemporânea está montada sobre o mito da racionalidade do real entendida como razão inscrita nas próprias coisas e expressa através das ideias de organização e de planejamento [...], a origem dessa ideologia encontra-se no mundo econômico da produção, isto é, no taylorismo como forma de racionalizar o processo de trabalho. A racionalidade taylorista opera em dois níveis: no primeiro, fragmenta ao máximo o processo de trabalho a fim de torná-lo cada vez mais “produtivo”, isto é, cada vez mais rentável pelo controle exercido sobre cada parte do corpo do trabalhador; no segundo, procura reunificar o que foi fragmentado, recorrendo à organização e à planificação [...] A “racionalidade” consiste pura e simplesmente

em separar de modo radical aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam ou são dirigidos, retirando destes últimos todo e qualquer poder sobre sua própria atividade. (Chauí, 2016, p.249)

Retira-se também, no caso do professor, a legitimidade de falar sobre sua prática, pois assim como ele perde controle sobre ela, é silenciado, excluído das discussões e reflexões, pois a lógica de dissimulação e ocultação da realidade, a ideologia, opera fundamentalmente pelo “*discurso de*” e pelo “*discurso sobre*” determinado assunto. Designada por Chauí (2016) como “regra da competência” que determina, “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (Idem, p. 249). Desse modo, Chauí conclui quem pode falar sobre a educação é “a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo” (Chauí, 2016, p. 249I). Para Coêlho (2012) a divisão das diversas atividades sociais, sobretudo da educação é um evento, acima de tudo, político em favor da continuidade da dominação e exploração vigente “Não se trata, portanto, de um processo natural e racional, desinteressado e neutro, inocente, mas de uma forma de viabilizar o exercício do poder” (Coêlho, 2012, p. 32) A fragmentação do trabalho educativo é uma forma direta de interferir nos rumos e finalidade da educação.

Barcelos (2021), ao pôr em questão a racionalidade instrumental e suas implicações na formação de professores, ressalta a importância de uma vez compreendida o poder e alcance dessa racionalidade, torna-se indispensável assumir uma atitude teórico-política de coragem frente a necessidade e urgência da luta e resistir por uma educação e formação pública verdadeiramente democrática. Essa luta e resistência deve ser sempre considerada a partir das possibilidades e limites constitutivos do real, quer dizer, do projeto de formação que temos. A autora ressalta, ainda, que “Essa realidade não pode ser pensada sem que o neoliberalismo seja considerado como responsável por parte significativa de tais mudanças” no campo da formação, mudanças alicerçadas na defesa da conservação da sociedade capitalista. Conservação que “põe a condição, a existência humana em segundo plano” (p.2) e, o neoliberalismo, reconhecido como política econômica, “manteve e mantém uma campanha inexorável contra tudo o que possa parecer ‘social’, de modo a priorizar tudo o que possa ser ou parecer econômico”, como argumenta Ianni (2004, p. 334).

Ainda nessa direção, se pode pensar a questão da universidade sem reconhecer o que Mézaros (2008) denomina de caráter destruidor do capital. Barcelos (2021) argumenta que o

esvaziamento e crescente perda do sentido do trabalho docente, a fragmentação do trabalho, o aligeiramento na formação, a ênfase na dimensão da prática em detrimento da teoria, são algumas das consequências do projeto societal neoliberal no âmbito da universidade, portanto, no que refere à formação.

A realidade social, política e econômica perpassam e são perpassadas pelo sistema educacional, a educação não existe fora da totalidade social, na verdade ela reflete seus problemas e, por isso, deve ser lugar de busca das suas soluções por meio da “discussão de sentido, da razão de ser e da finalidade da existência coletiva, da vida comum, em seu sentido amplo e totalizante na qual surgem, não como partes agregadas, mas como totalidades” (Coelho, 2011, p. 322) é, portanto, nessa busca de significação, por apreender a natureza do trabalho que é possível uma visão ampla do que é a formação, pelo resgate da sua finalidade original.

Compreender a relação profunda que há entre a educação e a sociedade é compreender sua dimensão política, de maneira que “de um lado, a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estrutura da sociedade; de outro lado, a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social” (Severino 2001, p. 72). É, portanto, pela visão crítica da sociedade que se torna possível uma visão crítica da escola, da universidade e do trabalho educativo, entendendo crítica como a reflexão dos dados históricos, de todas as suas contradições e lutas. Portanto, todos os ataques que objetivam desmantelar a educação caminham na direção de impedir que os problemas pelos quais, por sua própria natureza, ela precisa responder sejam desvelados, denunciados e, conseqüentemente, transformados.

Na sociedade de classes, de interesses excludentes e antagônicos, o conflito é constitutivo dessa sociedade. A educação, na sociedade capitalista, não é uma prática desinteressada e neutra, ao contrário, é dispositivo de reprodução social. Dessa maneira, na sociedade neoliberal que impõe ao Estado sua reestruturação por meio de reformas pretensamente modernizadoras, faz com que, na verdade, o processo educacional esteja sob a orientação dessa ideologia que legitima e naturaliza a desigualdade.

O projeto de sociedade que nega os princípios do liberalismo clássico, o denominado neoliberalismo, na verdade é o iliberalismo, pois de novo não há nada, mas a intensificação e aprofundamento da intencionalidade de aniquilamento do homem como ser político, e os efeitos da falta de consciência dessa característica eminentemente humana é o

esvaecimento e declínio dos conceitos de coletividade, bem comum, interesse público, participação, dentre outros. Por outro lado, vem se manifestando cada vez mais a crença exacerbada no individualismo, explicitado na ideia de individualidade e competitividade. Mas, essa destruição da dimensão política, não deixa de existir, o que desaparece, é apenas a consciência dessa característica humana, pois conscientes ou não, como seres sociais somos seres políticos.

Não se é humano fora do tecido social [...] A trama das relações sociais que faz a existência real não se caracteriza apenas como coletividade gregária de indivíduos[...] Um elemento interfere aqui, marcando a peculiaridade humana: a sociedade é impregnada por um coeficiente de poder. Os indivíduos não se justapõem em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente uns dominando os outros. Torna-se assim uma sociedade política [...] esse coeficiente que caracteriza nossas relações sociais como políticas e que especifica nossa prática social, envolve os indivíduos na esfera do poder. (Severino 2001, p. 51-52)

As relações humanas por serem relações políticas são também relações de poder e por isso mesmo, há uma preocupação do sistema capitalista em obstaculizar tais relações. A estratégia mais assertiva tem sido o engendramento da instrumentalidade na base da formação nos diferentes níveis de ensino, inclusive na universidade. A instrumentalidade se manifesta, sobretudo, na despolitização dos alunos e na tentativa de silenciamento dos professores e cerceamento do exercício da autonomia do professor.

A despolitização da sociedade de modo geral, e do trabalho educativo em particular, ou da não consciência, da negação dessa dimensão da *práxis* humana é parte de um projeto de sociedade que caminha cada vez mais para a passividade e o isolamento das pessoas, para o individualismo que gera uma atitude egoísta e competitiva. Implica, sobretudo na aceitação da realidade de modo a conservar a hegemonia do grupo dominante em detrimento da postura crítica que defenda e lute por uma sociedade mais justa e mais humana.

Não é por acaso que uma das bandeiras do neoliberalismo contra a ineficiência da educação seja a transferência do ensino para a esfera do setor de serviços, a privatização da universidade e do sistema de ensino em geral e a criação de um mercado educacional. A retirada da educação e de outros serviços públicos, fortemente atacados pelo capitalismo, e a crítica aos direitos sociais questionam o princípio da educação como um direito e defendem a transferência da educação, mas não apenas dela, da esfera pública para a esfera privada, transferindo seu caráter de direito a condição de propriedade, Gentili (1996). Está em curso uma estratégia de substituição da administração pública pela administração privada, via alocação de recursos públicos para o setor privado presentificado em Organizações Não

Governamentais (ONGs), fundações, Organizações Sociais (OS). Na sociedade capitalista, a instrumentalidade, nos campos da educação e da formação, se realiza como permanente meio de adaptação dos modos de pensar e agir das pessoas em vista da ordem econômica, como mostram Dardot e Laval (2016, p. 89) ao afirmarem que está em curso uma lógica, uma política econômica que mobiliza “a adaptação permanente dos modos de vida e das mentalidades”. Essa lógica instituída no âmago das instituições formativas, ou essa instrumentalidade perpassa as múltiplas esferas da sociedade e, na educação, na escola, na universidade e na formação ela se realiza com vistas ao cerceamento e impedimento do exercício da liberdade do pensamento, da reflexão, sobretudo dos estudantes da escola pública. A instrumentalidade vislumbra a realização do treino, a preparação para a execução de tarefas preestabelecidas, ou seja, a suposta preparação para o mercado reconhecendo essa realidade como o horizonte possível e desejável para os estudantes da classe trabalhadora.

Ressalta-se que o significado de política na sociedade atual precisa ser desmistificado, vista quase exclusivamente como prerrogativa do Estado e de partidos políticos, a política, nesses termos, se limita ao âmbito governamental institucional, ao exercício do poder político. Essa concepção dominante na sociedade atual se distancia do sentido original consubstanciado na organização e participação dos cidadãos com vistas ao coletivo, ao bem comum. Hannah Arendt (2002) mostra que o conceito de política nasce com a *pólis* grega, baseia-se na pluralidade dos homens, serve para organizar e regular o convívio de diferentes, ao contrário do atual uso pejorativo em vigor. Ao refletir sobre a aversão à política de parte da sociedade moderna, a autora destaca que os mitos a respeito dela podem justificar sua negação. De certo modo é conveniente a despolitização da sociedade já que isso promove o imobilismo, anula a luta em defesa de direitos e torna inútil a participação coletiva nas tomadas de decisões.

Arendt (2002) argumenta que a origem dessa aversão à política é resultado da perplexidade humana diante das catástrofes resultantes de governos totalitários, que levam a uma visão de política como violência e domínio de uns contra os outros. A política não se baseia na distinção entre governantes e governados, antes é ação em comum acordo, reflexo da condição plural do homem e fim em si mesma. Daí reconhecer que a “educação é um ato político”, conseqüentemente o trabalho educativo não é neutro, pois “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez hipócrita de esconder a minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Isso é reforçar o poder do opressor” (Freire 1997, p. 126).

A racionalidade técnica do sistema capitalista e a ideologia que o sustenta e legitima, acomete todas as esferas da vida objetiva. A educação, sob essa perspectiva é ação puramente pragmática, pensada a partir da razão instrumentalizada, age apenas com recursos mecânicos buscando a eficácia técnica, e a prática pedagógica deve basear-se apenas na transmissão dos conhecimentos. Desse mesmo modo, todas as questões educacionais, reduzidas a problemas de ordem técnica, ao trabalho educativo cabe apenas a função de apenas executar o que foi pensado por outros, pelos técnicos “os que, de fato, entendem do assunto” (Coêlho, 2012, p. 32), pois são os que detém o conhecimento científico, neutro, competente, do processo educacional.—Essa prática tem como objetivo produzir um fim específico do processo formativo, um tipo ideal de sujeito cujo modelo é o “indivíduo perfeitamente preparado para ocupar o “seu” lugar na divisão social do trabalho, homem ideal para que a dominação de classe se mantenha”(Coêlho,1986, p.38).

É elucidativo mencionar que, na recente história política brasileira surgiram movimentos que buscam o cerceamento e o controle do trabalho pedagógico, é o caso do “Movimento escola sem Partido” que combate aquilo que eles chamam de “doutrinação esquerdista” nas escolas e universidades. Como resultado de um processo de vigilância sobre as universidades e as escolas e, sobretudo sobre as práticas dos professores, o movimento iniciado em 2004, com objetivo de denunciar a doutrinação e a propaganda ideológica, política e partidária nas escolas e universidades, o movimento se materializa no Projeto de Lei nº Lei nº 193/2016, conhecido como “Programa Escola sem partido”<sup>17</sup>

Não pretendemos aqui fazer uma reflexão detalhada sobre esse movimento ou do conteúdo de seu projeto de lei, contudo como forma de suplantar as tentativas de controle do trabalho educativo e de desvelar seu real intento no contexto de escalada neoliberal na educação, a discussão sobre a dimensão política da educação e da prática docente bem como de sua pretensa neutralidade é imperativo. Todas as medidas governamentais tomadas para desmontar a escola pública, tem um único e perverso objetivo: subjugar a escola, suspender seu caráter democrático, público, contra o risco que ela representa no afrontamento e superação dessa visão de mundo instituída. A escola como instituição de abertura ao mundo

---

17 O Projeto de Lei (PL) nº 193/2016 “Escola sem Partido”, foi elaborado pelo Senador Magno Malta (PR-ES) de modo geral tem intenção de proibir manifestações ideológicas e político-partidárias de professores. Em seu o Art. 2º, inciso I do PL, prevê que “A educação nacional atenderá à neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. E em seu Art. 5º, inciso I, estabelece que “No exercício de suas funções, o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

do saber e da cultura, de transcendência do aparente, representa um perigo para a tentativa de perpetuar o *status quo*, do qual o professor deve ser um partícipe ativo.

A defesa do discurso da neutralidade da educação, silencia os que defendem os valores democráticos e aniquilar visões de mundo contrárias ao instituído. Mas, de fato, a “doutrinação”, conforme o uso dessa teoria, ou seja, como inculcação ideológica, já está presente na forma como se concebe a educação, a escola, a aula, os estudos e o ensino sob o domínio do neoliberalismo, resta esclarecer qual a ideologia é defendida por ela, e sobre quais interesses ela vai atuar: para a transcendência do instituído ou para a conservação da visão de mundo do grupo hegemônico. Nenhuma delas torna a educação neutra, tal intento é descabido numa sociedade de classes, se se ensina com a centralidade nos conteúdos, para defender os interesses hegemônicos ela está doutrinando, ou, se se acrescenta a eles uma reflexão crítica, dialética, também está doutrinando. Em qualquer um desses caminhos a congruência entre educação e doutrinação é eminente. Desse modo, se

de um lado, a educação contribui para a reprodução de uma ideologia; do outro, pode assim a transformação dessa sociedade por meio da produção, sistematização e divulgação de uma contra-ideologia. Pode criticar a ideologia vigente, desmascarando-a em seus compromissos com os interesses dominantes e gerar uma nova consciência entre os cidadãos. Evidentemente, isso depende do esclarecimento crítico dos agentes educacionais e de seu compromisso político (Severino, 2001, p. 76)

É imperativo pôr em questão a necessidade de reconhecimento da dimensão política do trabalho pedagógico. Assim, pensar a educação, independente do tema que se põe em discussão, não exclui a dimensão política que está imbricada em todas as instâncias da educação e que para bem compreendê-las faz-se necessário antes compreender que o trabalho do professor é intrinsecamente político. Conforme os criadores da “teoria crítico reprodutivista”<sup>18</sup>, Louis Althusser (1980), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008) e Christian Baudelot e Roger Establet (1971) que em seus estudos discutem como a escola, nas relações de exploração e dominação capitalista, assume uma função reprodutiva por meio da inculcação ideológica que reproduz a cultura dominante.

Na perspectiva de Paulo Freire (1991, 1997) a educação é sempre um ato político, os que defendem o contrário, mesmo que inconscientemente, estão defendendo certa política,

---

<sup>18</sup> Para Saviani (2011) a visão crítico-produtivista, englobam a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista. Enxergam a educação como instrumento de discriminação social, fator de marginalização e, as consideram críticas, pois buscam entender a educação a partir dos condicionantes sociais. Tais teorias desempenharam um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante.

pois a educação não existe sem intencionalidade. Muito atacada na atualidade no Brasil, sobretudo pelos apoiadores do movimento escola sem partido, por sua defesa de uma educação libertadora, a concepção freiriana de educação defende que a ação humana intencional, tomada nas relações entre os homens envolve relações de poder conscientes ou não e representam ações políticas. Desse modo, a educação não se afasta da intencionalidade e, nossas ações e omissões refletem sobre a vida de todos e são, portanto, políticas, “A educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores” (Freire, 1991, p. 20).

A defesa de uma formação que, não apenas reconheça que sua atuação pode contribuir para preservar ou transformar, mas que, no desenvolvimento de sua prática formadora tenha em perspectiva uma atuação humanizadora do homem, acima de quaisquer preferências políticas-ideológicas. Coêlho (2012) nos motiva a refletir sobre esse tipo de universidade, cuja a experiência formativa proporcione uma abertura ao mundo da cultura e de possibilidade de confirmação da humanidade do homem.

Ao tratar do caráter político do trabalho educativo, Coêlho (1986, p.37), afirma que “Longe, portanto, de ser uma prática essencialmente desinteressada e neutra” a educação reflete as ideias burgueses para explicar a sociedade em suas diversas dimensões, comportamentais, valorativas, relacionais, de modo a esconder a luta de classes que historicamente ocorre nessa sociedade, e as relações de poder que constituem a vida concreta. A interiorização das normas e do código de interpretação do real da classe dominante são aceitos como verdade, pois transmite um falso pertencimento e uma falsa igualdade social, e conclui que o caráter político do trabalho educativo, não depende da vontade ou disposição dos que trabalham na educação, “Queiram ou não os educadores, tenham ou não consciência dessa realidade, seu trabalho é necessariamente político. [...] Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens.”(Idem, p. 38).

Esse reconhecimento da educação como ação política nos possibilita compreender a relação

“visceral entre o processo educativo e o da sociedade e que há uma pulsação no jogo entre as forças sociais e a educação. Isso ocorre de tal modo que, de um lado, a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estrutura da sociedade; de outro lado, a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social” (Severino 2001, p. 72)

É portanto, pela visão crítica da sociedade que se torna possível uma visão crítica da escola, da universidade e do trabalho educativo, entendendo crítica como a reflexão dos dados históricos e, não deterministas que fundaram a organização social na qual nos inserimos em todas as suas contradições e lutas.

Para que a escola seja de fato uma instituição de transformação social ela precisa ocupar-se da formação que corresponda a paideia, ou seja, a educação integral dos estudantes, e a consciência social e histórica de quem nela atua precisa dar conta de que a educação como prática social é perpassada por processos bem mais amplos e abrangentes do que os que se mostram. Aprender que os processos culturais, econômicos, sociais e políticos atravessam e determinam os seus rumos numa sociedade de classe, os interesses são excludentes e antagônicos, e portanto, o conflito lhe é constitutivo. Dessa maneira, na sociedade neoliberal que impõe a reestruturação do Estado com vistas a interesses da classe dominante por meio de “reformas modernizadoras”, faz com que, na verdade, o processo educacional esteja sob a orientação dessa ideologia que legitima e naturaliza a desigualdade.

A partir do que discutimos até aqui, propomos a reflexão sobre as palavras do educador Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023) no livro “*O Educador: vida e morte*”. Embora pensado e escrito na década de 1980 o livro expressa, de forma atual, a realidade do trabalho educativo em 2024. Passados 42 anos, a denúncia do silenciamento e da extinção do professor-educador já se fazia preocupação entre célebres intelectuais que inclusive estão presentes nesse trabalho, tais como Paulo Freire, Marilena Chauí, Ildeu Moreira Coêlho e do próprio Carlos R. Brandão. Em que pese a riqueza das discussões ali apresentadas, chamamos a atenção para as poucas páginas onde Brandão escreve o texto *Vida ou morte? Esperança ou desespero?* Nessas poucas, mas densas linhas, identificamos que ainda hoje a condição social do trabalho pedagógico, os perigos de morte e a perda de identidade do educador permanecem e têm se acirrado sobremaneira nas últimas décadas. De modo que a redução e o esvaecimento do sentido da educação até aqui denunciados, reverbera no sentido do trabalho que o professor realiza que aqui, como lá, é permeado pelo risco iminente de morte.

Daí o temor e a confusão, o desamparo e a desesperança do ser educador, *hoje e aqui...* Daí, no fundo do poço, a esperança da prática de uma nova educação que, de algum modo, aponte para um novo mundo, e que comece, portanto, por reinventar essa própria prática pedagógica, através de incluir o sentido de uma verdadeira luta política dentro de um verdadeiro trabalho de educador (Brandão, 1986, p. 9)

Ao incluir, como forma de vencer esse risco de morte, a luta política e a destacar como prerrogativa do verdadeiro trabalho educativo, o autor nos provoca a refletir que só se

pode verdadeiramente realizar “*o ser educador*” se o sentido dessa ação estiver imbricado de consciência e ação política. É nesse sentido que Coêlho (2008) lembra que a instituição de uma nova escola é tarefa de todos nós e de cada um de nós. Essa instituição supõe a virada do pensamento de que Fernandes (2016) fala, uma paideia que seja uma abertura para compreender e ao mesmo tempo romper com o instituído. Essa construção não é tarefa que se realiza facilmente, mas, como ressalta Chauí as questões humanas estão situadas na dimensão do possível, ou seja, romper com o instituído supõe uma atitude responsável frente a tarefa de confirmação da humanidade do homem, da construção de um mundo mais justo e mais acolhedor. A participação política está na base da luta, da resistência e insurreição contra o instituído.

## Considerações finais

A universidade, desde sua criação, se consolidou como uma instituição perene, que ao longo de seu percurso histórico, resistiu às tentativas de descaracterização de sua natureza e desvirtuamento de seus fins: ser instituição de formação, de busca do conhecimento, exercício da reflexão, da criação e da crítica. Sem dúvida, no decorrer de sua existência, passou por transformações decorrentes do movimento histórico-cultural, contudo ela teima em preservar sua identidade de instituição ainda que sob lutas, desafios e resistência dos que nela acreditam e trabalham. A universidade é feita de lutas e desde seus primórdios foi “lutando, ora contra os poderes eclesiais, ora contra os poderes leigos, que elas adquiriram sua autonomia” (Le Goff, 2006, p. 94), e ainda hoje, os embates são inerentes ao contexto universitário, não apenas pela autonomia, embora a realidade atual tenha tensionado essa questão, mas, sobretudo ela “grita” pela permanência e reconhecimento de sua própria natureza e sentido. Em sua biografia, a evolução foi lenta e contínua, e sai do isolamento, da busca do saber pelo saber e vai de encontro a sua realidade, assume a responsabilidade pela construção do social e torna-se realidade material e imaterial de soluções para a sociedade industrializada e tecnológica. A universidade contemporânea luta para preservar e realizar aquilo que constitui sua natureza e fins e sua luta é marcada por perdas e conquistas, avanços e retrocessos. Sendo instituição, sua existência se realiza na correlação de forças e na profusão de interesses privados que tentam a todo custo afastá-la daquilo que a constitui e a faz ser, instituição do pensamento, da busca pelo saber, do incansável movimento de compreensão e transformação do real.

Esse encontro não ocorreu sem conflitos e divergências, uma vez que, ela rompe com seu formato tradicional de monopólio corporativo de professores e estudantes e se abre a entrada das ciências e ao modelo estatal (Trindade, 2001). A universidade moderna, resultante do nascimento do Estado nacional e do desenvolvimento da ciência, se insere em novas e complexas problemáticas: a introdução da produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado. Dividida em faculdades profissionais isoladas, a universidade segue o modelo napoleônico, organizada para formação de quadros técnicos e políticos, esse modelo influenciou a educação superior brasileira no século XIX.

Na contemporaneidade, o mundo globalizado capitalista impõe novos desafios à universidade, o desafio que se impõe é a sua descaracterização como instituição social, imputando-lhe uma “nova racionalidade”, a do mundo do mercado e da produção capitalista globalizado. As exigências de transformações com vistas à modernização das universidades

caminham no sentido de corresponder às exigências do mercado, ou seja, maior produtividade e eficiência na formação de capital humano, de mão de obra, demandas que a instrumentalidade busca atender. A educação, nesse contexto também é mercadoria e deve passar a atuar como uma empresa, uma organização. Para Chauí (2001) a universidade é impelida a atuar “segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (p. 56). Imersa numa realidade heterônoma, a universidade encontra-se subjugada ao poderio neoliberal e seu arcabouço político-ideológico, quer dizer, um projeto de sociedade que, ao negar os princípios do liberalismo clássico, nega, também, a natureza e sentido da universidade.

As mudanças na concepção de Estado ocorridas nas décadas de 1960 e 1980, fruto da “razão” neoliberal redirecionam para a atuação dos governos que passam a operar sob o princípio da mínima intervenção do Estado, retiram direitos públicos ou impõe a eles novos padrões de atuação, como é o caso da educação. Em consequência a perda do significado de serviço público e da ideia de sujeito político, de bem comum, de coletividade, confinam o homem a esfera de vida competitiva, egoísta e consumista. Há ainda, forte incentivo a entrada da iniciativa privada na esfera de atividades dos serviços públicos, ampliando a influência do mercado sobre o atendimento dos interesses da coletividade e intensa realocação de recurso público para a iniciativa privada. A sociedade passa a ser concebida como um “mercado”, no qual cada sujeito é uma “empresa” que está em contínua concorrência. Essa nova racionalidade passa a ser a mediadora de todas as relações sociais: “o homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p 322)

As implicações dessa lógica racionalista e instrumentalista na área das políticas educacionais brasileiras são alarmantes, com forte interferência de organismos internacionais que vêm numa escalada, desde a ditadura militar, quando se estabeleceu o primeiro acordo MEC – USAID envolvendo a educação superior, participando ativamente da Reforma universitária de 1968, passando pela reforma do ensino na década de 1990, com forte intervenção do Banco Mundial (BM). De modo progressivo o país segue o movimento global de “implantação do modelo neoliberal de Estado, inspirado por uma perspectiva gerencial baseada na avaliação das atividades e desempenho na prestação dos serviços públicos, passa a incorporar as orientações emanadas desses organismos internacionais” (Macedo; Araújo, 2022). As proposições políticas para a educação que emanam de desses organismos internacionais, como Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização Mundial do Comércio

(OMC) e Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), categorizam a educação como mercadoria.

As mudanças perpetradas alcançam devastadoramente o trabalho docente, a redução de sentido da concepção de formação humana e representam a negação de sentido e da natureza da educação, uma vez que lhe é subtraído ou silenciado a sua importância social e política. Ao passar a significar treinamento, instrumentalização e preparação para o trabalho de acordo com as demandas do mercado, perde-se de vista a dimensão integral da educação para a cidadania, para a emancipação, para a humanização do homem (Coelho, 2012). O ofício do professor nesse imbróglio, é também reduzido, categorizado como improdutivo, ele é, para usar a expressão de Chauí (2001) “*inessencial*”, ele apenas executa. Nega-se o trabalho como *práxis*, ao retirar do professor o direito a falar *da* educação para ouvir técnicos falar *sobre* ela. Seu trabalho passa a ser controlado, não apenas para fins de eficiência e eficácia, embora sejam também importantes para o mercado, mas sobretudo, passa a ser vigiado porque a universidade, a escola, a educação são lugares e meios de transcendência. O controle, portanto, visa a perpetuação do instituído.

O presente estudo desenvolveu-se na busca pela compreensão do sentido da educação na atualidade e sobretudo, na reflexão sobre a superação dos desafios a ela impostos. Entendemos a densidade do tema que ora desenvolvemos, porquanto existem aspectos que carecem serem melhor compreendidos, uma vez que a pesquisa suscitou novos questionamentos. Entre eles se destaca a questão sobre o predomínio de uma nova forma de democracia conhecida como *democracia iliberal*, consubstanciada na negação de princípios básicos do liberalismo clássico, aspecto que nos provoca e instiga a aprofundar e ampliar a compreensão em futuros estudos.

A expansão da concepção iliberal de governo tem se mostrado mundialmente como regimes democráticos que ignoram frequentemente os limites constitucionais a seus poderes e destituindo seus cidadãos de garantias e direitos fundamentais. Essas mudanças políticas, segundo Fareed Zacaria (1997) *apud* Peter H. Smith (2022) separam os regimes democráticos em liberal e iliberal. A primeira não pressupõe apenas eleições livres e justas, mas também a proteção constitucional dos direitos dos cidadãos enquanto a democracia iliberal ocorre quando eleições livres e justas se associam a refutação sistemática de garantias constitucionais.

Estudo elaborado por Marina O. de Sá (2023) analisa a democracia brasileira na vigência do governo de Jair Messias Bolsonaro de 1999 a 2022, e aponta que embora alinhado a princípios democráticos liberais elegeu qual o cidadão será objeto de proteção, “o cidadão

de bem”, om forte viés conservador em defesa da família em detrimento das minorias, comunidade LGBTQIA+, afrodescendentes, indígenas, entre outros.

A presente pesquisa evidenciou a importância de reconhecer a educação e a universidade como realidades que, em seu movimento de existência são fundamentais e indispensáveis na defesa dos direitos, da igualdade de oportunidades e pluralidade, bem como das lutas pela inclusão e direito das minorias, o desafio para a educação e para o trabalho educativo é de reafirmar seu compromisso com a formação humana em todas as suas dimensões e possibilidades com vistas a elevação do homem àquilo que ele pode ser, de modo que, “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 ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (Kant, 1999, p. 22). Romper com a instrumentalidade prevalente em nossos dias supõe a coragem de reafirmar a formação humana, a confirmação da humanidade do homem como tarefa primordial da educação, da escola e da universidade. Essa virada no pensamento, essa nova paideia com vistas a romper com o instituído não se realiza sem que haja, como condição primeira, o reconhecimento da dimensão política da educação e do ato de ensinar. Questões que se abrem para futuras investigações.

A pesquisa mostrou que o objeto de estudo em questão é complexo, denso e marcado por contradições. Assim, reconhece-se que a reflexão sobre os nexos constitutivos da instrumentalidade que perpassa a existência da universidade, não se fecha de modo definitivo, fixo, pelo contrário, exige de nós a permanente busca pelo saber, pela necessidade de ver o que não foi visto de modo a chegarmos a dizer o que ainda não foi dito sobre o presente tema. E, como nos ensina Ulhôa (1997, p. 21) é fundamental o exercício filosófico de revelar a realidade e “revelá-la não significa descrevê-la na forma como ela se dá, mas buscar traduzi-la num sistema coerente de ideias que constituem conceitos dos elementos constitutivos do real”, e esse trabalho supõe uma formação para além da instrumentalidade.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ANDERY *et all.* **Para compreender a ciência; uma perspectiva histórica** - 6, ed. rev. e ampl - Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996  
 ARENDT, Hannah. **A crise na educação. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961.

AZEVEDO, M. L. N. **Liberalismo, neoliberalismo e educação**. In: **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter Scholl?** [online]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 71-100. ISBN: 978 65-87626-06-2. <https://doi.org/10.7476/9786587626062.0005>.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **A formação de professores em tempos de escalada da racionalidade instrumental**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v.46, n.3, p.1564-1577, set./dez.2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i3.65168>

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **Filosofia, exercícios espirituais e formação do homem na Antiguidade**. 2017. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, CHAUI, Marilena de Souza, FREIRE, Paulo. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro – Edições Graal, 1986 – 7ª edição.

CHAUI, M.de S. (2003). **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira De Educação, (24), 5-15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 14, fev. 2024.

CHAUI, Marilena de Souza. **A reforma do ensino**. Discurso, São Paulo, Brasil, n. 8, p. 148–159, 1978.DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.1978.37840. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840>.. Acesso em: 15, jul. 2024.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUI, Marilena. **Contra a Universidade operacional e a servidão voluntária** (Conferência—realizada no Congresso da Universidade Federal da Bahia em julho de 2016)e [https://www.ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/conhe%C3%A7a-palestra-contra-universidade-operacional-e-servid%C3%A3o-volunt%C3%A1ria](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/conhe%C3%A7a-palestra-contra-universidade-operacional-e-servid%C3%A3o-volunt%C3%A1ria) acesso em 17, jun. 2024

COÊLHO, Ildeu M. **Universidade e reforma universitária**. Nuances, Presidente Prudente, v. 11, n. 11/12, p. 19-35, jan./dez. 2004.

COÊLHO, Ildeu Moreira(org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **A questão política do trabalho pedagógico**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, CHAUI, Marilena de Souza, FREIRE, Paulo. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro – Edições Graal, 1986 – 7ª edição. p. 30-49

COÊLHO, Ildeu Moreira. FURTADO, Márcia Rita Magalhães, (organizadores.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Pensando o trabalho educativo**. *Revista Educativa*. Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. Ed. [revista]. – São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. Ed.- São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior – 2.ed.** - São Paulo: Editora UNESP, 2007c

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016

FÁVERO, M. de L. de A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. *Educ. rev.* [Internet]. 2006 Jul: (28): 17-36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003> . Acesso em: 25, mai. 2024.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas**. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 10, p. 16-32, abr.1999. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781999000100003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100003&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 05, mai. 2024.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FERNANDES, M. A. **Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica** IN: COÊLHO, Ildeu Moreira. FURTADO, Márcia Rita Magalhães, (organizadores.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

FLORENZANO, M. **Sobre as origens e o desenvolvimento do estado moderno no Ocidente**. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**. 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200002>. Acesso em 16, jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5.ed. SÃO Paulo. Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.) **Escola S. A**. Brasília: CNTE, 1996, p. 3-25.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral e M<sup>a</sup> Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HASKINS, Homer, Charles. **A ascensão das universidades**. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015 Charles Homer Haskins

HENRI-IRÉNÉE MARROU. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova – Campinas. SP: Kirion, 2017.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**: tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002. 192 p.

HORKHEIMER, M., & Adorno, T. W. (1973c). Indivíduo. In M. Horkheimer & T. W. Adorno (Orgs.), *Temas básicos da sociologia* (A. Cabral, trad., 2a ed., pp. 45-60). São Paulo, SP: Cultrix. 1973. (Trabalho original publicado em 1956)

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. 6<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2003.

LE MOS, Adriane Guimarães de Siqueira. **Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade**. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 108-122, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/105216/ia.v45i1.61148>. Acesso em 14, ago. 2024.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIUTTI, Eduardo Barros. **O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo: apontamentos**. Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 415, ago. 2021. Disponível em: <https://www3.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD415.pdf>. Acesso em: 05, jul. 2024.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Herder, Edusp, 1966.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MENDONÇA A.W.P.C. **A universidade no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação* (Internet). 2000 May, (14):131-150. Available from:<https://doi.org/10.1590/S1413-2478000000200008>. Acesso em 26, abr. 2024.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Cecília de Souza (org.) DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão.** – Campinas, SP: Autores associados, 2006.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa. **Liberalismo e neoliberalismo: uma introdução comparativa.** Cadernos Instituto de Filosofia e Ciências Humanas- IFCH UNICAMP. n. 73. 1997. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pub/livros/1777>. Acesso: 21, jun. 2024.

OLIVEIRA T. **Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional.** Varia hist. [Internet]. 2007 JAN;23(37);113-29. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752007000100007>. Acesso: 14, jun. 2024.

ORSO, Paulino José. **O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal.** Revista Desenvolvimento e Civilização. V. 2/ Nº 1 / janeiro 2021 junho 2021. Acesso em 13, mar. 2024

SÁ, Mariana Oliveira de. **Ilberalismo no Brasil? Reflexões sobre as propostas de Governo Bolsonaro nas eleições de 2018 e sua implementação.** Revista de Movimentos Sociais e Conflitos/ e-ISSN2525-9830| Encontro Virtual| v. 9|n.1|p.01-13| jan/jun. 2023. Acesso em 20, out.2024.

SANDRONI, Paulo (org.) **Novíssimo dicionário de economia.** São Paulo: Editora Best Seller, 1ª Ed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade.** São Paulo: Cortez, 7. Ed, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica – 11.ed.rev. —** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido.”** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1630411033190&disposition=inline>. Acesso em 22, jun. 2024

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d’água, 2001.

SILVA, Marcelo Lira. **Os fundamentos do liberalismo clássico.** AURORA, ano V número 9. dezembro de 2011. ISSN:1982-8004. [Http://doi.org/1036311/1982-8004.2011](http://doi.org/1036311/1982-8004.2011). Acesso em 8, mai. 2024

SMITH, Peter H.; ZIEGLER, Melissa R. **Democracias liberal e iliberal na América Latina.** Opin Pública [Internet].2009NOV;15 92):356-85. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762009000200004>. Acesso em: 17, out. 2024

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.42, n.95, jul./set. 1964. p.27-47. Acesso em 16, jul.2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o Mundo moderno.** 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TRINDADE, Hélgio. **As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina.** In: Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária/ Pablo Gentili (org.). – São Paulo: Cortez, 2001

TRINDADE, Hégio. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira**. Estudo av. [Internet]. 2000Sep;14(40):122–33. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142000000300013>. Acesso em: 20, ago. 2024.

ULHÔA, Joel Pimentel de. **Reflexões sobre leitura em filosofia**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: UNESP, 1990.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. São Paulo, Baueu: EDUSC, 1999.

VERGER, Jacques; CHARLE, Christophe. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução Isis Borges da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002