

Universidade, relação entre educação superior e ética

University, relation between higher education and ethics

Benedito Aparecido Cirino*
Pedro Goergen*

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42\(06\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42(06))

Resumo

Este artigo apresenta, primeiramente, uma análise das dificuldades na compreensão da problemática ética contemporânea. Decorrente disso, estabelecemos uma possível relação entre ética e moral, a qual fundamenta uma proposta de atuação pedagógica com vista à superação, no atual estágio da universidade em tendência ao desvio de suas funções promotoras de melhoria da qualidade moral da humanidade em desenvolvimento.

Palavras-chave

Universidade; moral; bergsonismo.

Abstract

Firstly, this article provides an analysis of the difficulties of understanding the intricacy of contemporary ethics. As a result, one establishes a possible connection between ethics and mores, which sets up a pedagogical proposal directed to overcome the current phase, when the university is likely to deviate from its assignment, namely: promoting the improvement of a developing humanity's moral standard.

Key words

University; moral; bergsonism.

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional na universidade e sua implicação em questões de moralidade configuram-se tema deste artigo. A ética como questionadora da moral contemporânea, em perspectiva bergsoniana, desenvolve uma crítica à tendência da instituição universitária, por esta não observar, com a devida atenção, as implicações morais decorrentes de seu modo de ser na atualidade.

Mesmo considerando a diversidade dos modelos de universidade (públicas, privadas, comunitárias), pensamos ser possível estabelecer um eixo comum de análise a partir da situação atual em que as instituições parecem estar profundamente suscetíveis às determinações do sistema econômico vigente.

A ética bergsoniana marcada por sua postura crítica com relação à tendência de entendimento do objeto

* Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil.

moral como algo estático, próprio das “sociedades fechadas”, nos permite perceber parte da função do hábito, na manutenção das moralidades de grupos. Essa falta de percepção da dinâmica histórica não favorece ao projeto humano de vida moral mais plena.

Mesmo sendo pouco promissora a atuação das universidades enquanto agente institucional de transformação e melhora da qualidade pedagógica e moral, esperamos poder avançar com a adoção da percepção fenomenológica da vivência educacional. Com isso, nossa expectativa é a de que o império exclusivo do hábito, na relação ensino-aprendizagem, vá perdendo força no comportamento dos agentes realizadores da educação superior.

2 CONHECIMENTO, ÉTICA E MORAL

Primeiramente, é importante trazer à consciência algumas condições discursivas colocadas pela ética enquanto objeto de investigação. Falamos de ética desde qual pressuposto? Seria por referência às ciências humanas pelo viés sociológico, antropológico, psicológico, histórico, geográfico ou seguimos por um caminho antes filosófico que, em algum grau, respeita os limites epistemológicos, relacionando os pressupostos científicos? A segunda alternativa caracteriza melhor nossa reflexão.

Outra observação importante diz respeito a aspectos passíveis de abordagem mais segmentada da problemática ética, tais como os modelos teóricos

éticos; a relação entre modelos; pressupostos metodológicos; história da ética ocidental referenciada em pensadores clássicos; relação entre comportamento social e ética; o papel da educação na formação ética do indivíduo, além de muitas outras possibilidades. Aqui procuramos chamar atenção para questões éticas residentes na raiz do processo de educação superior.

Ética pode ser tratada em perspectiva distinta da Moral, mesmo que ambas possam ser pensadas na relação de suas semelhanças e proximidades. Ainda que etimologicamente sejam diferentes, elas se referem aos mesmos problemas do campo do comportamento humano. Nossa análise centra-se na ética enquanto filosofia moral. Nesse sentido, a ética se apresenta como responsável pelo questionamento da moral constituída. Atualmente, é possível perceber uma imensa variedade de formas morais abrigadas em diversos contextos culturais. Apesar disso, esperamos desenvolver uma discussão guiada por um pressuposto que podemos chamar de traço geral da moral: a relação entre hábito e razão.

Constantemente nos deparamos com alertas que chamam atenção para as questões de falta de ética na contemporaneidade. A realidade apresenta, em muitos campos das relações humanas, comportamentos que avaliamos como deficientes de cuidados éticos. Na vida institucional, seja no campo da política, da economia, da religião ou da educação, observam-se ações reprováveis que demandam correções do comportamento

ético. Frente a isso, propomos uma reflexão sobre a relação ética e educação que, de certo modo, apresenta algumas diferenças em relação às análises mais comumente desenvolvidas no pensamento contemporâneo. Sugerimos uma abordagem da ética fundamentada na filosofia de Henri Bergson (1859-1941). Tal opção se justifica porque, a nosso ver, o pensamento bergsoniano oferece uma grande contribuição crítica ao predomínio do entendimento das questões éticas pelo viés exclusivo da razão. Efetivamente, Bergson propõe em “As Duas Fontes da Moral e da Religião”, de 1932, uma mudança de paradigma da investigação sobre ética.

A reflexão filosófica ocidental, desde que os gregos passaram a atentar para esse tipo de conhecimento, é racional. O conjunto das ações éticas individuais na vida coletiva é objeto desse recorte reflexivo. As propostas de modelos éticos são racionais, e as investigações sobre os comportamentos tendem à abordagem pelo mesmo método. Mas isso não deve consagrar a compreensão de que todo o conteúdo do comportamento ético deva ser fundamentado puramente na razão. A totalidade das ações pode conter dados não perceptíveis por essa metodologia. É possível entender a ética por meio da relação entre o racional e o irracional da vida moral. Isso nos defronta com a necessidade de considerar a incidência de elementos extras racionais na vivência ética.

Como contraponto fundamental, Bergson toma o pensamento kantiano.

A filosofia kantiana (1787), crítica frente à ilimitada interferência da razão nas investigações dos problemas de teorias do conhecimento, torna-se radical na distinção entre objetos que pertencem exclusivamente à investigação científica e os que devem ser pesquisados pela filosofia. Nesses termos, na visão kantiana, a ética pertence à abordagem puramente analítica. A filosofia, portanto, que pretenda investigar questões éticas não deve considerar ideias de conteúdo moral, cujas origens sejam do campo empírico. Essa postura kantiana certamente restringe fortemente a área de atuação da investigação filosófica a ponto de, por exemplo, não poder interferir nos problemas éticos dos paradigmas científicos, provenientes do campo empírico.

Decorrem daí duas importantes questões: primeiro, a construção de paradigmas não envolve, já em sua gênese, problemas éticos? E, segundo, em caso de resposta afirmativa, a filosofia não deveria intervir desde sua origem na elaboração dos paradigmas ao invés de aguardar e somente apresentar sua avaliação *ex post facto*? Essas perguntas abrem um campo bastante vasto de possibilidades de respostas com vista à melhor compreensão da relação entre ética e ciência. Especialmente no campo da bioética. Não é nossa intenção apresentar aqui uma resposta a essas questões, mas apenas problematizar chamando a atenção para os riscos de se perder de vista a abrangência da ética se aceitamos a separação entre a investigação científica e a reflexão filosófica no tocante ao

tema da ética. Tal preocupação abrange ações em qualquer campo das relações humanas que envolvam, de algum modo, implicações éticas.

Não se pode esquecer que, para além dos modelos éticos em si, há o comportamento dos seres socializados. Nesses termos, a crítica bergsoniana coloca em pauta a tendência reflexiva de se investigar os comportamentos humanos sob a ótica exclusiva dos modelos propostos pelos filósofos. Assinala que as relações humanas se desenvolvem geralmente de forma alheia ao questionamento dos pensadores e isso, por si só, já representa um problema ético do qual a razão isoladamente pode não dar conta.

Pelo pressuposto racionalista moderno, segundo Bergson (1978), tendemos a crer que a humanidade contemporânea tenha eliminado as tendências primitivas em se organizar socialmente de “forma fechada” em grupos. Isso se torna evidente quando ficamos horrorizados diante de fatos que expressam toda a “selvageria” de seres humanos contra seres humanos. Nosso sentimento torna-se objeto de reflexão que geralmente conclui considerando os horrores como “irracionalidades” inadmissíveis em um estágio racional extremamente elevado. Ficamos estarecidos diante de atos éticos ilógicos promovidos por indivíduos, grupos sociais ou instituições governamentais. Tal sentimento nos parece decorrente da expectativa de que a razão pode e deveria evitar tragédias humanas. Mas a própria razão

nos esconde o não racional que a acompanha, no processo de racionalização do comportamento humano social.

O elemento não racional é o conjunto de impulsos naturais. A mentalidade moderna tende à concepção de que a razão seja a responsável pelo controle dessas forças, mas, se pensarmos que a razão é suficiente para dar conta dessa tarefa, não entenderemos por que, tantas vezes, ela não cumpre sua função. Por isso, Bergson sugere que a contenção dos impulsos não é desempenhada pela razão. A razão, no entender do filósofo, é apenas uma via de escolha dentre as possibilidades de ações possíveis. O que, na verdade, refreia a pulsão natural é o “hábito social”, o qual elimina a necessidade de o indivíduo estar em constante reflexão e de decidir, caso a caso, a respeito da moralidade de suas ações.

[...] e nesse organismo mais ou menos artificial o hábito desempenha o mesmo papel que a necessidade nas obras da natureza. Dessa primeira perspectiva, a vida social nos aparece como um sistema de hábitos mais ou menos fortemente enraizados que correspondem às exigências da comunidade. (BERGSON, 1978, p. 8).

Inicialmente, é possível perceber certa aproximação entre as concepções de “hábito” na filosofia de Bergson e na de Aristóteles (1987, p. 27) quando este distingue as virtudes intelectuais das virtudes morais:

Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a

primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito.

A relação entre os dois pensadores pode ser estabelecida, a nosso ver, na medida em que ambos entendem o hábito como algo interposto entre a razão e a natureza. Mas Aristóteles, ao distinguir as duas virtudes, parece que considera a de ordem intelectual integrante do conjunto dos conteúdos que podem ser ensinados, cultivados e elevados; ao passo que a virtude moral é colocada no grupo das ações, na vida prática. De certo modo, isso nos dá a entender que a formação do hábito se dá por um processo mais simples do ponto de vista do rigor reflexivo, ou seja, o indivíduo apreenderia o hábito na vivência social.

O hábito moral seria comum a todos os cidadãos virtuosos, enquanto a virtude intelectual, contemplativa, realizar-se-ia mediante uma educação própria para isso. Tal distinção nos indica a possibilidade de compreender a tese aristotélica como defensora da cisão entre a vida teórica e a prática. No entanto, em termos da problemática ética, cabe aos pensadores a função de pensar o comportamento ético realizado, além de elaborar modelos éticos que poderão ou não ser adotados pelos cidadãos em geral.

A diferença entre Bergson e Aristóteles, a nosso ver fundamental, reside na tese de que o hábito, para

Bergson, não resulta apenas da educação informal; ademais, a própria formação intelectual mais profunda não se apresenta livre da tendência à assimilação habitual. Para se perceber a distinção, deve-se considerar as determinações das questões modernas que envolvem as teorias filosóficas, psicológicas, científicas e educacionais, incidentes no bergsonismo. Nesse sentido, David Hume (2004), quando questiona as teses sobre as possibilidades dos “raciocínios a priori”, em sua teoria do conhecimento, apresenta uma explicação do conceito “hábito” da qual o bergsonismo parece mais se aproximar:

Esse princípio é o *hábito* ou *costume*. Pois sempre que a repetição de algum ato ou operação particular produz uma propensão a realizar novamente esse mesmo ato ou operação, sem que se esteja sendo impelido por nenhum raciocínio ou processo do entendimento, dizemos invariavelmente que essa propensão é o efeito do *hábito*. (HUME, 2004, p. 74).

O hábito, por bastar como força das ações éticas, acaba impedindo ou não estimulando os indivíduos à reflexão. Isso é prejudicial à medida que se torna muito mais fácil agir habitualmente, seguindo os costumes aprendidos, sem atentar se estes resultam em bem ou não do ponto de vista ético. O hábito adquirido para ajudar a garantir o respeito às normas morais, traz consigo a tendência de bloquear a percepção da falta

moral de determinadas normas, quando o referencial moral é o da humanidade, e não somente o de grupos.

A partir da análise do conceito de hábito, é possível compreender a ética em Bergson como uma filosofia moral. É, nesse sentido, uma crítica à “moral estática”, moral das “sociedades fechadas” (As Duas Fontes... 1978); além disso, essa ética questiona os projetos éticos elaborados pelos filósofos. Ela chama a atenção para alguns componentes, sendo o hábito um deles, que, por não serem evidentemente racionais, escapam à análise de pensadores predominantemente racionalistas.

A crítica epistemológica se refere ao isolamento da dimensão empírica em relação à reflexiva, tanto na construção teórica da ética, quanto na investigação sobre as ações efetivas. Os modelos éticos possuem importância, pois alguns deles apresentam avanços quanto ao desenvolvimento da “moral da humanidade”; moral completa em estado de virtualidade, ainda não realizada. Mas a questão fundamental são os limites dos modelos. Chamamos atenção para um deles: a relativização. Como os projetos são elaborados por uma percepção analítica do real, devem obedecer a uma ordenação lógica de relativização no tempo e espaço, sendo obrigados a considerar os outros sistemas éticos já propostos ao longo da história investigativa da ética ocidental. Muitas vezes, isso acaba gerando uma proposta de como deveria ser o comportamento moral, no caso da atividade filosófica; ou apenas

uma análise de constatação de como é a vida moral segundo a ótica das ciências humanas, como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a economia.

A relatividade das éticas, importante para o respeito às diversidades circunstanciais, culturais, sociais, econômicas, tem gerado, em muitos casos, o descaminho para um relativismo moral. Não usamos o termo no sentido aplicado nas teses dos “relativismos morais”, objetos de pesquisa de alguns pensadores contemporâneos. O relativismo ao qual nos referimos aqui, produz prejuízo à “moral plena” vislumbrada por Bergson, cuja finalidade é o bem da humanidade. Isso porque reforça a moral de grupos. Esse relativismo, em muitas situações, acaba justificando ações imorais ou não morais - quando uma ação é orientada apenas por legalismo jurídico; uma espécie de pura heteronomia, questionada também pela perspectiva kantiana – pois, do ponto de vista da ética de um determinado grupo, acha-se justo que grupos não partilhantes da mesma ética, por não comungarem dos mesmos valores, sejam hostilizados.

Além dos problemas envolvendo o relativismo, os modelos teóricos trazem em si a tendência à cisão entre mentalidade coletiva da vida moral prática e vida moral ideal, projetada, na maioria das vezes, como corretiva da primeira. Correção esta que acaba não acontecendo no fazer-se da moral vivida, pois o movimento desta é muito distinto do processo reflexivo das análises filosóficas. Política, economia, religião, cultura

e educação são alguns elementos determinantes do movimento da prática moral. A reflexão teórica rigorosa leva em consideração essas variáveis, mas as acompanha sempre de longe, devido à natureza abstrata do pensamento.

A estabilidade e o progresso do conhecimento são possíveis a partir do procedimento analítico. Mas esse procedimento nos obriga a abandonar a compreensão do conjunto dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que nos afasta da totalidade real dos fatos. As questões éticas, fundamentalmente tratadas pela filosofia, acabam restritas às comunidades filosóficas. Isso, de certo modo, parece validado, talvez de forma indireta, por Kant (1993), quando se vê determinado a aceitar uma classificação, feita pelo governante, dos saberes em superiores e inferiores, e atribuir uma função à filosofia:

A Faculdade de filosofia pode, pois, reivindicar todas as disciplinas para submeter a exame à sua verdade. Não pode ser afectada de interdito pelo governo sem que este actue contra o seu propósito genuíno essencial, e as Faculdades superiores devem aceitar as suas objecções e dúvidas, que ela publicamente expõe. (KANT, 1993, p. 32).

A função de julgadora dá um lugar privilegiado à filosofia, além de garantir liberdade ao saber reflexivo. Mas, ao mesmo tempo, oferece a possibilidade, a alguns interessados, de isolamento do conhecimento questionador daquilo

que se faz em outros campos. Quanto a isso, Bergson, ao propor uma atuação mais efetiva da filosofia, faz a seguinte observação:

E aquele que começou por reservar à filosofia as questões de princípio, pretendendo pôr, assim, a filosofia acima das ciências, como um Tribunal Supremo de Justiça e de Recursos, será conduzido, passo a passo, a não fazer dela mais do que um simples cartório de registro, que não vai além de redigir em termos mais exatos as sentenças que já lhe chegam como decisão irrevogável. (BERGSON, 1964, p. 203).

A reivindicação do bergsonismo é um pedido de esforço para que o conhecimento humano seja entendido de forma mais completa, que seja visto como totalidade. E que o trabalho de compreensão da totalidade seja uma tarefa de todos os segmentos investigativos. Para isso, a nossa atenção não deve se voltar exclusivamente para as especificidades das ciências e da filosofia, tomadas separadamente, mas desenvolver um olhar de conjunto, atento às possibilidades aproximativas das duas posturas, visando explorar novos caminhos e perspectivas da relação entre sujeito e objeto:

A filosofia invade deste modo o campo da experiência. Embrenha-se em muitas coisas que, até então, não lhe diziam respeito. Ciência, teoria do conhecimento e metafísica serão levadas a encontrar-se no

mesmo terreno. Daí resultará, de início, certa confusão entre elas. De princípio as três hão de achar que perderam assim alguma coisa, mas acabarão por tirar partido do encontro. (BERGSON, 1964, p. 205).

Como essas questões se relacionam com a educação universitária a presente exposição intenciona mostrar a seguir. A vivência moral que se faz na vida em seus aspectos gerais - sociais, culturais, políticos, religiosos, educacionais - deve ser considerada fundamental nos projetos de educação de qualquer área de conhecimento. A fragmentação por áreas vincula o desenvolvimento da ética à tendência ao mesmo isolamento dos demais campos. A percepção fragmentária impede a visão ampliada dos problemas morais na educação superior. Isso associado ao hábito de separar a vida em geral da vida universitária, nos distancia de projetos referidos ao sentido de uma educação para a humanidade.

3 MORAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nossa problemática em torno da “universidade” parte do pressuposto de que ela, enquanto proposta de atuação para a realização do conhecimento, não se encontra finalizada. Assim como a humanidade, o conhecimento e a moral da humanidade, a universidade se encontra em meio à sua realização. Mediante isso compreendemos que vários projetos são desenvolvidos para que ela se realize. O que ela já é em determinado tempo e espaço resulta da forma de aplica-

ção do que se desenvolve nos campos científicos e filosóficos. A forma de ser universidade em determinado momento estabelece o tipo de relação que ela terá com a moralidade. A universidade atua mais ou menos para a melhoria moral, conforme sua concepção do modo de utilização dos conhecimentos realizados.

A atual fragmentação entre as ciências conforme as características de seus objetos, físicos ou humanos, determina o modo de ser da universidade. A filosofia, por não ser nenhuma nem outra, é classificada à parte. Esse fato já se configura como um problema moral, pois a reflexão, que pode perceber em maior profundidade as relações de moralidade, é separada de onde a vida moral acontece. Por exemplo, podemos observar questões morais nas atividades de ensino-aprendizagem. O educador atua no sentido habitual de fragmentação dos saberes e pela classificação entre conhecimentos mais ou menos importantes? Pensa ser possível a educação por narrativa simples, ao modo do senso comum, aos educandos? Ou se esforça na busca de compreensão da complexidade do conhecimento, com vista à aplicabilidade dos dados apreendidos na sua atividade educacional?

Não é nossa intenção focar nossa atenção nos problemas da atividade de ensino-aprendizagem; não obstante, se faz necessária uma breve observação sobre essa relação, na medida em que analisamos a educação oferecida pela universidade. Nossa pretensão se limita a uma breve reflexão em torno do que

entendemos ser o pressuposto básico da educação universitária, quando esta leva em consideração o problema moral. Defendemos, como ponto de partida dessa educação, a atenção especial para a problemática relação entre sujeito e objeto de conhecimento. A desconsideração dessa relação nos aparece como comportamento de indiferença em relação à moral.

Tanto Kant quanto Bergson, segundo nossa leitura, concordam sobre o processo de conhecimento inteligente de um indivíduo: ele só pode ocorrer na relação entre sujeito e objeto de conhecimento. A educação, no sentido mais geral e no sentido formal dos níveis básicos ao superior, deve ser entendida como dependente dessa relação. O conteúdo da educação, do ponto de vista formal, é um objeto com o qual a subjetividade de educandos deve se relacionar. A apreensão ou não do conteúdo depende da forma segundo a qual a subjetividade se relaciona com a objetividade.

A relação ensinar-aprender nas instituições de educação é mediada por sujeitos. Os sujeitos educadores estão na mesma situação dos educandos no que se refere à apreensão de objetos; eles os apreendem ou não. Durante a atividade de mediação, a subjetividade do educador interfere na relação entre a subjetividade do educando e o objeto. O objeto, no caso, é o conjunto ou partes do conhecimento desenvolvido pela humanidade até o momento.

A diferença entre educando e educador, a partir da relação entre moral e

educação, reside na obrigação moral de todos os que se consideram educadores, de conhecer o funcionamento da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, desde uma perspectiva fenomenológica. Nossa referência é a Fenomenologia de Edmund Husserl, cuja proposta metodológica dialoga com a filosofia de Bergson, no tocante ao problema da subjetividade.

Não atentar para essa relação, expõe o educador ao risco de não entender o que ele faz com o educando e o que a instituição de educação pode estar fazendo com ele. Educador e educando se enredam numa confusa trama de interferências que os tornam potenciais vítimas das decisões tomadas no campo das práticas educacionais; decisões motivadas, em muitas vezes, por interesses alheios aos interesses educacionais.

A relação entre subjetividade e objetividade, pelo que podemos depreender da filosofia bergsoniana, aliada à “doutrina transcendental” de Kant (1987), além da fenomenologia husserliana (1982), ocorre na transição entre a dinâmica da vida e os elementos conceituais desenvolvidos com vistas ao entendimento do movimento vital. O que o espírito (o eu) sente é o movimento entre dimensões da realidade. No caso do conteúdo da educação, quando ele é apresentado ao sujeito, a subjetividade dinâmica, que assim é porque está na dinâmica da vida, na “duração” como diz Bergson, pode se comportar de diversas formas. No presente caso, para simplificar, podemos observar três

possibilidades: aceitação, não aceitação e indiferença. A opção por uma dentre elas varia segundo cada subjetividade num processo incessante, absorvendo, negando ou sendo indiferente ao conteúdo abstrato com o qual toma contato.

O poder de intervenção nessa relação pelo educador é variável segundo os mesmos princípios. Então, a sua tarefa pode ser entendida, segundo uma fragmentação simples, como divisível em duas partes: a apresentação do conteúdo, a reprodução do conhecimento realizado, já produzido pela humanidade; e, a parte mais complexa, a intervenção no nível estético do educando, quando sua própria estética deve interagir com a estética do outro, quando a vida se manifesta em sua dinâmica própria e não apenas conceitual. A tarefa mais difícil é a segunda. Isso porque pressupõe o entendimento da relação complementar e não dialética entre educando e educador.

Na República, Platão (1987) nos apresenta uma forma de educação, cujo processo de realização permite conceber os seres, dos educandos e educadores, como já dados eternamente. Nesse caso, a educação pode ser compreendida como um processo de esclarecimento desempenhado por um professor. O aluno é o ser que, por meio do processo dialético, se esclarece sobre os seres das coisas, superando a situação obscura inicial. Sócrates é sábio, professor. Glauco é aluno conduzido pelo processo de esclarecimento:

- É nossa função, portanto, forçar os habitantes mais bem do-

tados a voltar-se para a ciência que anteriormente dissemos ser a maior, a ver o bem e a empreender aquela ascensão e, uma vez que tenham realizado e contemplado suficientemente o bem, não lhes autorizar o que agora é autorizado.

- O que? (PLATÃO, 1987, p. 322).

Nessa metafísica, os seres estão determinados. O conhecimento é a via de descoberta do ser das coisas e do próprio sujeito. Já a metafísica contemporânea, à qual nos referimos para pensar a atividade educacional atual, concebe o ser como estados provisórios do fluxo contínuo do fazer-se do real. As subjetividades vivem no mesmo fluxo, não chegando a se determinar completamente. Com isso, propomos uma educação que, desde o princípio, leve em consideração essa dinâmica, a qual permite o fazer-se das possibilidades dos sujeitos, em desenvolvimento humano.

O educador universitário deve ter consciência de suas possibilidades e responsabilidades no que tange à apresentação por parte dos docentes e a recepção por parte dos estudantes dos conteúdos. Este é um dever moral inerente à relação entre a subjetividade do educador e a do educando. Ambas as subjetividades são o complemento fundamental do que forma o ser humano em suas dimensões vitais e abstratas. Se não há um comprometimento do educador com a moral da humanidade, ele pode fazer intervenções nesse campo que, em médio prazo, provocam mais distanciamento dos educandos

em relação à humanidade. Nesse caso, a educação da universidade à qual esse docente pertence não contribuirá para o desenvolvimento moral, uma vez que sua ação contribui para distanciamento do homem, enquanto indivíduo, da humanidade como totalidade.

A educação para a humanidade depende do compromisso das instituições educativas e de seus docentes, no nosso caso, de universidades comprometidas e responsáveis pela educação de cidadãos em perspectiva de humanidade. Temos em mente a “instituição universitária”, como um todo que não pode ser pensada no modo fragmentado de “universidades”. Seu interesse só pode ser o de compromisso com a educação para a humanidade; esta é uma obrigação moral da universidade, porque a humanidade a criou para si mesma.

A importância dessas observações reside na intenção de chamar a atenção para a necessidade de reflexão sobre as formas de atuação da “universidade contemporânea”. Por dois motivos a universidade não pode se propor a mera transferência de conhecimento a sujeitos em processo de educação. O primeiro se refere aos limites epistemológicos da atividade de conhecer. O segundo é de caráter moral: como prometer o que não pode ser oferecido?

Se a educação não pode ser transferida a um educando por intermédio de um educador, como, então, a universidade promete a transferência de educação a sujeitos que podem adquiri-la, como se adquirissem um produto qualquer den-

tre tantos? Quando a universidade age assim, na verdade, não é educação o que está oferecendo, mas algo bem estranho à atividade educacional: produtos mais simples, instrumentos, serviços, meios, desde instalações, equipamentos, laboratórios, acervos bibliográficos, além do chamado “conhecimento instrumental”.

Ao enfatizar a atividade educativa mais plena como factível quando realizada por sujeitos conscientes do processo, estamos, na verdade, manifestando nossa percepção de que estamos muito distantes do momento em que a universidade, enquanto instituição, possa declarar honestamente que está, efetivamente, comprometida com sua real tarefa educativa. O modelo de educação subjacente aos discursos institucionais contemporâneos nos parece estar servindo muito mais como meio de venda de serviços do que atendendo ao verdadeiro objetivo de melhoria da humanidade pelo suprimento de necessidades não somente materiais, mas também morais.

As formas de atuação das instituições universitárias apresentam diversidades decorrentes de suas naturezas públicas ou privadas. Ao primeiro olhar, parece que nossa crítica objetiva somente instituições particulares. Mas, por vias diversas, a atuação mercadológica dos sistemas econômicos incide também sobre as universidades públicas determinando o modo de concepção de projetos educacionais focados somente no processo de ensino instrumental; ou estabelecendo critérios de escolha de

projetos de pesquisa, atrelados a objetivos de retorno econômico de curto ou médio prazos ou, ainda, descomprometidos com relação aos interesses matriciais da humanidade. Em resumo, interesses privados, sejam eles individuais ou sistêmicos, se sobrepõem aos interesses humanitários, a serviço dos quais deveria estar um bem público como a educação. Desse modo, considerando esses desvios da universidade com relação aos seus objetivos educativos e formativos que deveriam estar inerentemente ligados ao projeto humanidade, podemos concluir que a educação superior se encontra imersa num profundo desvio moral, comprometida que está com a razão instrumental, distante, cada vez mais, do ideal de humanidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual conjuntura social, política e econômica preconiza ideais e formas de ser e de viver que, em sua totalidade, se refletem e interferem nos processos educativos. O pensamento instrumental e útil ponteia e se imbrica nas práticas educativas desde os primeiros anos de escola até a universidade. Especialmente a universidade, foco de nossa reflexão, se ressentida hoje profundamente desse norte que parece designar o único sentido do processo educativo. Esses rumos que hoje se consagram permeiam e afetam negativamente a formação da moralidade.

A crítica bergsoniana da “moral estática de sociedades fechadas” chama

nossa atenção para a tendência predominante dos indivíduos à adaptação. A reflexão, como potencial gerador de autonomia, cede espaço para um ideal adaptativo centrado num método de ensino distante de uma educação plena e preocupado tão somente com a assimilação de hábitos e habilidades para manter e estimular a competitividade entre indivíduos e grupos pelas benesses do sistema, tanto mais desejadas quanto mais raras e insuficientes. A educação se torna um processo de instrumentalização para a luta, para a superação do outro, e não para a convivência ética.

Um dos efeitos desse modo de vida é a consagração de uma concepção e conhecimento e, em consequência, também de um modelo de universidade radicalmente fragmentados. O procedimento analítico torna-se condicionante da atuação das universidades, tanto em seu interior nos processos de ensino e pesquisa, quanto na perspectiva interinstitucional. Tanto a segmentação das disciplinas quanto os recortes investigativos se orientam numa pragmática utilitarista de especialização e competitividade, profundamente adversa à concepção de humanidade, que deveria ser o pressuposto fundamental e maior do processo educacional e formativo.

Mesmo com esse quadro, parece-nos possível investir numa proposta de educação mais coerente com as carências da humanidade. Pensamos ser viável o bom uso dos espaços universitários nas práticas educacionais mais condizentes com o projeto de uma humanidade

melhor no plano moral. Cabe à filosofia importante parcela dessa responsabilidade na medida em que a ela é possível se valer de todos os recursos, do que se deve valer, sejam eles internos à uni-

versidade ou externos no espaço mais amplo da sociedade, para gerar espanto com relação aos riscos humanitários subjacentes às práticas hoje vigentes em nossas instituições educativas.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornhein, da versão inglesa de W.D. Ross. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BERGSON, Henri. *As duas fontes da moral e da religião*. Tradução da 216. edição francesa. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 262 p.

_____. *A evolução criadora*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1964. 317 p

HUME, David. *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1982.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *O conflito das faculdades*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

PLATÃO. *A República*. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987. (livro VII).

Sobre os autores:

Benedito Aparecido Cirino: Professor do Curso de Filosofia da Universidade de Sorocaba. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. **E-mail:** benedito.cirino@prof.uniso.br

Pedro Goergen: Professor e pesquisador do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. **E-mail:** pedro.goergen@prof.uniso.br

Recebido em abril de 2016.

Aprovado para publicação em junho de 2016.