



acadêmica
LIVRE

NARCISO EM SALA DE AULA

NOVAS FORMAS
DE SUBJETIVIDADE
E SEUS DESAFIOS
PARA O ENSINO

José Garcez Ghirardi

 **FGV DIREITO SP**



LIVRE *para*

LER PARTILHAR COPIAR PENSAR

A Coleção Acadêmica Livre publica obras de livre acesso em formato digital. Nossos livros abordam o universo jurídico e temas transversais por meio das mais diversas abordagens. Podem ser copiados, compartilhados, citados e divulgados livremente para fins não comerciais. A coleção é uma iniciativa da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP) e está aberta a novos parceiros interessados em dar acesso livre a seus conteúdos.

Esta obra foi avaliada e aprovada pelos membros de seu Conselho Editorial.

Conselho Editorial

Flavia Portella Püschel (*FGV DIREITO SP*)

Gustavo Ferreira Santos (*UFPE*)

Marcos Severino Nobre (*Unicamp*)

Marcus Faro de Castro (*UnB*)

Violeta Refkalefsky Loureiro (*UFPA*)

 **FGV DIREITO SP**

acadêmica

LIVRE

PESQUISA

NARCISO EM SALA DE AULA

NOVAS FORMAS
DE SUBJETIVIDADE
E SEUS DESAFIOS
PARA O ENSINO

José Garcez Ghirardi

Os livros da Coleção Acadêmica Livre podem ser copiados e compartilhados por meios eletrônicos; podem ser citados em outras obras, aulas, *sites*, apresentações, blogues, redes sociais etc., desde que mencionadas a fonte e a autoria. Podem ser reproduzidos em meio físico, no todo ou em parte, desde que para fins não comerciais.

A Coleção Acadêmica Livre adota a licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional, exceto onde estiver expresso de outro modo.

**Editora**

Catarina Helena Cortada Barbieri

Assistente editorial

Bruno Bortoli Brigatto

Preparação de originais e revisão de provas

Camilla Bazzoni de Medeiros

Capa, projeto gráfico e editoração

Ultravioleta Design

Conceito da coleção

José Rodrigo Rodriguez

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Karl A. Boedecker da Fundação Getulio Vargas – SP

Ghirardi, José Garcez.

Narciso em sala de aula [recurso eletrônico] : novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino / José Garcez Ghirardi. - São Paulo : FGV Direito SP, 2016.

104 p. - (Coleção acadêmica livre)

ISBN: 978-85-64678-25-5

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Direito - Metodologia. 3. Ensino superior. 4. Subjetividade. I. Título.

CDU 34

PUBLICADO EM NOVEMBRO DE 2016

FGV DIREITO SP**Coordenadoria de Publicações**

Rua Rocha, 233, 11º andar

Bela Vista – São Paulo – SP

CEP: 01330-000

Tel.: (11) 3799-2172

E-mail: publicacoes.direitosp@fgv.br

NARCISO EM SALA DE AULA: NOVAS FORMAS DE SUBJETIVIDADE E SEUS DESAFIOS PARA O ENSINO

sumário

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO: OS TEMPOS, AS VONTADES	11
1 PER ASPERA AD ASTRA: A CRIAÇÃO DO <i>SUJEITO DISCIPLINADO</i> NO PROJETO MODERNO	17
2 O FASCÍNIO DA TORRE DE MARFIM: SUJEITOS NA UNIVERSIDADE MODERNA	33
3 É PROIBIDO PROIBIR: CRISE DO PROJETO MODERNO, TRANSFORMAÇÕES NA SUBJETIVIDADE	49
4 NARCISO EM SALA DE AULA: NOVAS FORMAS DE SUBJETIVIDADE E A SALA DE AULA	61
5 ABRIR AS JANELAS: DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR NA PÓS-MODERNIDADE	73
NOTAS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
SOBRE O AUTOR	104

PREFÁCIO

Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino é o último livro da trilogia de obras do professor José Garcez Ghirardi que enfoca as transformações na educação que presenciamos atualmente. Nos livros anteriores, o autor sustentou que o momento em que professores e alunos se encontram deve ser significativo (*O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*) e que as transformações sociais e tecnológicas que vivenciamos só reforça essa necessidade (*Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*). Em *Narciso em sala de aula*, Ghirardi conclui o argumento mostrando como a mudança em sala de aula não é apenas uma necessidade que decorre da forma como produzimos o conhecimento ou das mudanças tecnológicas da sociedade, mas um imperativo da própria forma como nos construímos enquanto sujeitos na pós-modernidade.

O grande problema trazido por Ghirardi é o descompasso entre a atual configuração do Ensino Superior e o indivíduo que nele ingressa. O ensino universitário adotou um projeto sustentado por premissas modernas (conhecimento verdadeiro e objetivo, objeto acima do sujeito, transformação de fora para dentro) que conflita com a ética, as crenças e os sentimentos de indivíduos criados num mundo pós-moderno. *Narciso* surge quando os sujeitos começam a valorizar mais suas características peculiares e individuais, a responder a demandas externas que lhes sejam internamente justificáveis, a não renunciarem à construção do próprio ser em detrimento de projetos que lhes são impostos por atores externos.

Professores, gestores e estudantes se encontram no meio desse cenário de transformações. Cada qual procura responder a essas mudanças à sua maneira: as instituições de ensino, na maioria, procuram impor o modelo existente, mas encontram uma resistência, por vezes silenciosa, em estudantes que parecem enxergar nas aulas mais um incômodo do que um momento de construção do conhecimento, já que se relacionam com professores que normalmente reproduzem cursos concebidos sob outras bases. Diante desse quadro, a existência de estudantes narcísicos geralmente é tida como corrosiva do sistema educacional.

O grande mérito do livro é mostrar que o Ensino Superior não precisa ser assim. Ao notarmos *Narciso* em sala de aula, vemos a importância de mudar nossas práticas para que reflitam uma outra crença sobre o sujeito que aprende, seus objetivos e suas necessidades. Novas práticas, se bem institucionalizadas, poderão dar origem a formas de enxergar a universidade que se legitimam melhor perante os olhos dos indivíduos que nela ingressam. Ghirardi fecha, então, o argumento ético – mais fundamental – para a adoção de um modelo de ensino participativo e centrado no aluno, sendo este, sua vivência e seu conhecimento de mundo, peça fundamental para o processo educativo.

As metodologias participativas passam a migrar para o ambiente universitário, levando em consideração as características individuais do sujeito para posteriormente habilitá-lo a uma atuação profissional qualificada. Como diria Fernando Pessoa “a vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos”.¹ Ou seja, cada ser humano, único e particular, sem dúvida tem muito a contribuir com sua visão de mundo, principalmente quando se trata de somar aos demais para construção do ensino.

Por fim, a obra *Narciso em sala de aula* contribui com uma reflexão profunda sobre o momento que vivemos na educação hoje e a urgência de adoção de novos paradigmas.

Marina Feferbaum

Coordenadora de Metodologia de Ensino da FGV DIREITO SP

INTRODUÇÃO: OS TEMPOS, AS VONTADES

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

Camões, Soneto LVII²

O professor mal consegue se concentrar na exposição que está fazendo. Por toda a sala, há alunos entretidos com celulares e computadores, absortos no que vai na tela, alheios ao que ocorre em volta. Embora gostasse de pensar que eles estão tomando notas em seus aparelhos, o professor tem a forte impressão de que, na verdade, a esmagadora maioria está simplesmente navegando na internet ou verificando as novidades nas redes sociais. O pequeno grupo que lhe dá atenção não consegue dissipar a sensação incômoda de que sua aula é desinteressante, aborrecida, talvez até mesmo inútil.

Impossível não ser tomado por um sentimento de frustração, não se sentir vítima de uma certa injustiça. Afinal, ele preparara com tanto cuidado sua exposição sobre embargos de declaração, sintetizando os principais pontos em *slides*, selecionando casos atuais para tornar a apresentação mais dinâmica. Nada disso parece ter adiantado: a maior parte dos alunos está dispersa, apática. Desanimado, o professor segue sua explanação, com bem menos entusiasmo do que gostaria.

Esta cena imaginada busca ilustrar um mal-estar que é hoje bastante palpável e bem generalizado nas universidades brasileiras. Como

toda ficção, ela modifica a realidade que mimetiza, pondo em relevo alguns de seus traços, deixando outros na penumbra. Certamente, nem todas as aulas são assim. Muitas serão mesmo o seu inverso, com alunos entusiasmados e professores realizados – e isso é algo a celebrar. Entretanto, e a despeito de seu caráter caricatural, a cena parece capturar uma dinâmica familiar a muitos no Ensino Superior. De fato, sobretudo no âmbito universitário – em que estudantes adultos recebem mal qualquer censura em relação à sua postura como discentes –, vai ficando cada mais desgastada a lógica que tradicionalmente regia as relações entre professores e alunos no âmbito da sala de aula.

Do ponto de vista docente, esse desgaste é frequentemente atribuído a uma certa indolência ou lassidão moral dos estudantes. Eles fariam parte de uma nova geração – X, Y ou Z – marcada, negativamente, pelo individualismo e pelo consumismo. Por isso mesmo, seriam incapazes daquela ética de disciplina, persistência e renúncia sem a qual é impossível realizar um trabalho intelectual sério.

As novas tecnologias atuariam para exacerbar esse individualismo crescente, na medida em que permitiriam a cada um prescindir de apoio coletivo ou de instituições tradicionais para acessar informações, serviços, entretenimento. Elas induziriam, no processo, à prática de estabelecer contatos pessoais seletivos, não presenciais, facilmente reversíveis. A obsessão com *selfies* e com a publicação incessante, em redes sociais, dos eventos mais banais do próprio cotidiano representaria a síntese dessa conexão perversa entre novas tecnologias, individualismo e empobrecimento da vida social, como um todo, e das condições para o ensino, em particular.

Para tornar o quadro ainda mais complicado, os novos desenhos negociais para o Ensino Superior, representados pelos grandes grupos educacionais,³ reforçariam o viés consumista dessa nova geração.

Em sua luta por conquistar e fidelizar clientes, as Instituições de Ensino Superior (IES) estariam cada vez mais sensíveis às demandas dos alunos, ainda que essas pareçam pouco razoáveis, em desacordo com a ética de processo e de responsabilização inscritas no projeto moderno de educação.⁴ No cotidiano, não é incomum encontrar vozes mais pessimistas sugerindo que, na prática, essas instituições transportariam para dentro do sistema educativo a lógica do *aluno como cliente* (a quem, como reza o ditado, sempre se deve dar razão), inviabilizando, com isso, a atividade educacional de qualidade, pelo menos nos termos em que essa expressão tem sido tradicionalmente compreendida.

Tudo somado, o novo cenário resultante dessas transformações tecnológicas e sociais resultaria na adoção, pelas novas gerações de alunos, de um conjunto de práticas e valores tão constitutivo de seu modo de ser e tão incompatível com propostas *sérias* de educação, que seu enfrentamento efetivo escaparia àquilo que está sob o controle do docente. Dito de outra forma: as razões para a postura inadequada dos alunos seriam tão profundas que tornariam ilegítimo esperar que os professores possam enfrentá-las com êxito no exíguo tempo de que dispõem em sala de aula.

Por esse motivo, a solução muitas vezes adotada é a de, na prática, desistir desses alunos, deixando a presença livre para que só venham “aqueles que estão interessados”.⁵ Outras vezes, a estratégia empregada é a oposta, com a multiplicação e a intensificação dos meios de controle e de punição de ausentes. Entre esses extremos, inúmeras combinações vão surgindo para tentar dar conta de um alunado que parece distanciar-se celeremente das premissas que informam as ações de seus mestres.

Os diferentes modos de enfrentar esse novo desafio emergem, entretanto, de um diagnóstico que, curiosamente, é bastante consensual

em suas linhas gerais. Esquemáticamente, esse ponto de vista assume que:

- a) o ensino vive hoje uma crise;
- b) essa crise decorre de um conjunto de transformações, muito amplo e profundo, que se tem chamado ora de pós-modernidade, ora de modernidade tardia, ora de modernidade líquida;
- c) essas transformações têm gerado nos indivíduos um tipo indesejável de individualismo e um evidente descompromisso, igualmente lamentável, por questões que digam respeito ao coletivo. Vale dizer: são transformações vistas como indicadoras de um viés moral e um de viés moral fundamentalmente negativo;
- d) essa nova ética individualista preside a todas as dimensões da vida corrente e coloca em crise todas as instituições tradicionais (partidos políticos, igrejas, sindicatos etc.). Seu caráter corrosivo se manifesta com particular força nas instituições educacionais;
- e) em face da amplitude dessa transformação, a possibilidade de resposta a suas consequências indesejáveis ultrapassa em muito o que pode ser feito por docentes e gestores dentro dos espaços tradicionais de ensino.

Assim como as respostas práticas dadas em sala de aula ao novo *ethos* dos alunos, as avaliações sobre o melhor modo de enfrentar o impasse representado pelo tópico (e) acima podem também variar. Alguns irão sugerir que o hiato entre instituições e sujeitos na educação se ampliará cada vez mais, culminando em um colapso total

do sistema que forçará sua completa reformulação. Para esse grupo, tentativas de mudanças pontuais (por exemplo, novas metodologias, materiais), embora possam retardar temporariamente o processo, são, em última instância, incapazes de resolvê-lo e não merecem, por isso, grande investimento de recursos humanos ou financeiros.⁶

Outro grupo poderá preferir que voltemos às práticas do passado, o que, em seu entender, já seria um progresso considerável. Nesse olhar, qualquer concessão aos novos modos é um equívoco, na medida em que uma das funções da universidade seria justamente a de servir de centro de resistência a essa nova lógica *narcísica*.⁷ Ela deveria ser o reduto de afirmação de uma forma de pensar e de saber cuja excelência é ainda muito superior a qualquer das alternativas ditas *pós-modernas*. Também para esse grupo, experiências metodológicas e institucionais são vistas com inquietação, porque podem representar um modo sutil de capitular aos caprichos do tempo presente.

Outros pensarão ainda que a impossibilidade atual é um estímulo potente para desenhar respostas completamente novas à necessidade social de educação das novas gerações. Os adeptos dessa perspectiva tendem a acreditar que os riscos implícitos em experiências metodológicas e de desenho institucional são menores do que aqueles representados pelo imobilismo. Eles também costumam sustentar que é um equívoco acreditar que a excelência da universidade esteja em perigo caso se alterem metodologias e formas de organização acadêmicas tradicionais.

Este livro aceita como pontos de partida os itens (a) e (b) do diagnóstico acima, para problematizar as crenças (c) (parcialmente) e (d) (totalmente) que o complementam. A partir daí, ele propõe alguns caminhos de resignificação da Universidade, em geral, e dos cursos de Direito, em particular. Para tanto, ele busca discutir alguns elementos centrais para o ensino universitário brasileiro, a saber:

os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; as representações que fazem da Universidade; as estruturas administrativo-negociais que organizam a vida universitária no âmbito público e privado; e seu impacto na forma de se pensar, viver e empreender o Ensino Superior.

1.

PER ASPERA AD ASTRA:
A CRIAÇÃO DO *SUJEITO DISCIPLINADO*
NO PROJETO MODERNO

*Morrer pela pátria,
É a sorte mais bela,
A mais digna de inveja.*

Hino da Segunda República francesa⁸

O *motto* latino *per aspera ad astra* é utilizado como lema por um enorme número de instituições de ensino pelo mundo, do Brasil aos Estados Unidos, da Grã-Bretanha à China.⁹ A presença em contextos tão diversos não deixa de ser surpreendente e sugere que deva haver razões profundas para sua ampla utilização. Também merece atenção o fato de esse *motto* cumprir o papel importante de *divisa* dessas instituições, isto é, de servir como máxima que encapsula sua visão de mundo, sintetizando seus objetivos e justificando sua existência. Quando tiveram de escolher a forma pela qual se apresentariam ao mundo, todas elas optaram pelo antigo brocardo latino: *per aspera ad astra*, que talvez pudéssemos traduzir como “por meio das dificuldades se chega aos astros”.

Os últimos termos da fórmula (*ad astra*) não parecem difíceis de entender no contexto de instituições voltadas à formação de pessoas. Eles expressam um desejo de excelência que parece comum a todos os seres humanos. Em nossos projetos individuais e coletivos, buscamos, muito naturalmente, ultrapassar tanto quanto possível

nossas limitações para atingir o ponto máximo de nossos talentos. Talvez discordemos sobre quais sejam os astros a buscar, ou sobre sua localização exata, mas, de maneira geral, é a eles que procuramos todos atingir.

O caminho que a fórmula indica para que nos tornemos capazes de alcançá-los, entretanto, não parece muito animador, pois a locução adverbial *per aspera* nos sugere que o único modo de chegar à excelência é por meio de um percurso que inclui dificuldades, agruras e sofrimento. O conjunto da fórmula consagra, assim, uma ligação necessária entre aperfeiçoamento e sofrimento, entre excelência e tribulação. A máxima latina sugere que a superação de nossa mediocridade supõe certa violência contra nós mesmos.

Essa crença de que o caminho para o sucesso é feito de tormentos está ainda hoje muito arraigada em nosso cotidiano. De fato, sua versão contemporânea *no pain, no gain* recupera a ideia central expressa por *per aspera ad astra*. Ela reafirma a convicção de que o pleno florescimento humano¹⁰ exige que a) os sujeitos se submetam a um processo consciente, sistemático e permanente de aperfeiçoamento; e b) esse projeto implica, necessariamente, algum grau de desconforto e sofrimento. Em outras palavras, para atingirmos o ápice de nossas potencialidades, precisamos aprimorar ou corrigir nossa natureza e esse processo irá, inapelavelmente, nos trazer incômodos.

A própria imagem que fazemos de *civilização* se vincula a essa ideia da necessidade de reelaboração do mundo e dos indivíduos, além do esforço e determinação que tal reelaboração implica. Norbert Elias, em obra clássica, coloca a “contenção e regulação de anseios elementares”¹¹ no cerne daquilo que chama de *processo civilizador* no Ocidente:

Nessa sociedade aristocrática de corte, pré-nacional, foram modeladas ou, pela menos, preparadas partes dessas injunções e proibições que ainda hoje se percebem, não obstante as diferenças nacionais, como algo comum ao Ocidente. Pois delas que os povos do Ocidente, a despeito de suas diferenças, receberam parte do selo comum que os constitui como uma civilização específica.¹²

A passagem chama nossa atenção para algumas características do funcionamento profundo do processo civilizatório no Ocidente. *Civilizar* é, em larga medida, estabelecer um conjunto de regras que obriguem (*injunções*) os sujeitos a realizarem determinadas ações ou os impeçam (*proibições*) de agir segundo seus impulsos básicos (*anseios elementares*). Mais do que isso: esse processo de *contenção e regulação* é a base comum, o elemento que constitui a civilização ocidental. O modo de vida de ingleses e franceses, de brasileiros, argentinos e norte-americanos irá variar em muitos aspectos, mas em todas essas sociedades será possível encontrar, segundo Elias, mecanismos que contêm e regulam os apetites e impulsos naturais dos indivíduos. A civilização ocidental é assim, em larga medida, definida justamente por seu modo específico de estabelecer tanto o que é *proibido* quanto o que é *obrigatório*. Nossa obsessão pelo *rule of law* conversa diretamente com essa matriz fundamental de entendimento do que seja uma vida civilizada.

Cerca de uma década antes de Elias,¹³ Freud já havia apontado para essa dinâmica de controle como condição *sine qua non* para nossa vida em sociedade: “O desenvolvimento da civilização impõe restrições [à liberdade individual], e a justiça exige que ninguém possa a elas se furtar”.¹⁴ Isto é, para Freud, não se pode atingir a civilização sem necessariamente impor restrições aos sujeitos – a

todos os sujeitos. A civilização é um projeto total que ninguém, *por justiça*, pode escapar: é preciso impor limites, monitorar e controlar a todos e a cada um para que a sociedade possa florescer.

Em outra passagem muito esclarecedora dos mecanismos profundos que fazem de *per aspera ad astra* uma fórmula tão popular, Freud sugere que seria mesmo possível tomar “a repressão dos instintos como medida do nível de civilização que foi alcançado”.¹⁵ Tanto mais perfeito o controle sobre os instintos, tão mais avançada a sociedade. A proverbial fleuma dos nobres ingleses seria, nesta visão, o índice mais claro de seu requinte e distinção, a manifestação mais clara do abismo que separa o *civilizado* do *selvagem*.

Controlar os instintos, entretanto, não é tarefa simples, pois requer, como observam os dois autores citados, a capacidade de conformar-se a um conjunto severo de *contenções, injunções, restrições e repressão* sem a qual os indivíduos permaneceriam brutos ou selvagens, incapazes de buscar outra coisa que não a satisfação de suas necessidades mais básicas. O selvagem Sexta-feira, em *Robinson Crusoe*,¹⁶ e o obtuso Homer, na série contemporânea *Os Simpsons*, distantes no tempo quase 300 anos, ilustram, de maneira diversa e complementar, a crença ainda hegemônica no caráter civilizador da disciplina e do autocontrole.

Dito de outro modo: a ideia de civilização proposta pela Modernidade sustenta que, se não conseguirmos, por meio de uma rígida disciplina, superar nossa natureza primitiva, não conseguiremos chegar *ad astra*. É preciso *transformar* os indivíduos, o que significa dizer dar-lhes uma nova *forma*, vista como melhor ou mais desejável porque liberta do domínio cego dos instintos e das paixões. A estratégia para realizar esse processo de transformação replica, no domínio da vida social, o de produção de riqueza material que caracteriza o período moderno: a produção fabril.

Nas fábricas, a matéria-prima ou bruta, extraída da natureza, é submetida a um processo deliberado, sistemático e racional de transformação, que irá torná-los em algo útil e, portanto, valioso. Essa transformação requer métodos e técnicas precisos e seu funcionamento conjunto é tão poderoso que submete à sua disciplina não apenas a matéria que é trabalhada, mas também os operários necessários ao processo.

A graça e a força de *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, vêm justamente da denúncia que fazem desse caráter onipotente da *civilização industrial*, cuja força reside na conjunção específica dos dois termos que compõem a locução (*civilização + industrial*). As reflexões de Max Weber dialogam com essa nova lógica de transformação e com o projeto de ordem que ela supõe:

Pois quando o ascetismo foi levado para fora das celas monásticas e introduzido na vida quotidiana e começou a dominar a moralidade laica, desempenhou seu papel na construção da tremenda harmonia da moderna ordem econômica. Esta ordem está hoje ligada às condições técnica e econômica da produção pelas máquinas, que determina a vida de todos os indivíduos nascidos sob este regime com força irresistível não apenas os envolvidos diretamente com a aquisição econômica.¹⁷

O objeto privilegiado desse afã por transformação não é o mundo material, mas o próprio ser humano – *todos os indivíduos nascidos sob este regime... não apenas os envolvidos diretamente com a aquisição econômica*. É a partir dele que a *tremenda harmonia* se pode estabelecer. Essa *força irresistível* moldará os seres humanos de tal forma que sua lógica passará eventualmente a integrar a própria noção que se tem de *humano*.

“Sabemos o que somos, mas não o que podemos ser”, diz Ofélia em *Hamlet*, dando voz não apenas a essa crença em nossa necessidade de transformação, mas também à ideia de que, se nos dispusermos a mudar, nosso potencial para o aperfeiçoamento é virtualmente infinito. Na tradição judaico-cristã, era a graça de Deus (se a ela não resistíssemos) o instrumento para essa *transformação* de uma natureza humana decaída para uma natureza remida ou santa. A imagem bíblica recorrente da argila trabalhada pelo artista (“como o barro na mão do oleiro, assim sois vós na minha mão”)¹⁸ sublinhava a ideia de que era preciso ser dócil a esse trabalho permanente de *trans-formação*, que era preciso aceitá-lo de bom grado para que pudéssemos nos realizar plenamente.

A Modernidade incorporou essa crença herdada da cristandade medieval, substituindo, contudo, os obscuros desígnios divinos pela vontade humana esclarecida como elemento responsável por conduzir o processo de eterno aprimoramento. O norte para o processo de transformação dos seres humanos será agora oferecido pela razão, conforme entendida pela perspectiva iluminista. É a partir dela que um intelecto bem formado, livre do ilusório das paixões e do engodo dos sentidos (como propõe Descartes), consegue estabelecer os imperativos morais (como propõe Kant) que devem servir de baliza para construir a vida humana em sua melhor forma.

Um parêntese: essa primazia da razão dentro do projeto civilizador moderno será crucial para entender o elevado prestígio social da Universidade, sua dinâmica de validação e sua relação particular com o conhecimento. Discutiremos esse ponto mais adiante. Por ora, basta lembrar que os modernos abraçam a ideia do *self* como um projeto permanente, como um desafio a que não se pode legitimamente fugir: construir a melhor versão possível de si mesmo passa a ser a tarefa central de qualquer indivíduo respeitável.¹⁹

Um bom exemplo desse modo de entender o *self* como projeto permanente e imperativo ético pode ser encontrado nos escritos de Benjamin Franklin. Em sua *Autobiografia*, composta entre 1771 e 1790, ele afirma ter concebido “o projeto árduo e ousado de atingir a perfeição moral. Eu desejava viver sem nunca incorrer em qualquer falta, tornando-me capaz de controlar tudo que me fosse sugerido pela inclinação natural, pelos costumes ou pelas companhias”.²⁰

Os elementos básicos da empreitada estão clara e sucintamente colocados por Franklin. Trata-se de um *projeto* para atingir a *perfeição*, isto é, de uma estratégia para transformar um sujeito defeituoso ou incompleto em um sujeito sem qualquer vício ou falha. É um projeto ousado, sem dúvida, mas isso só o torna mais atraente.

Incorporando exemplarmente a lógica civilizatória moderna, Franklin elege o controle como chave para o sucesso em seu autoimposto desafio. Para chegar à perfeição, é preciso ser capaz de *controlar-se* e de *controlar tudo*. Em primeiro lugar, a natureza – nossos desejos, fraquezas, medos e preferências – cujo caráter instintivo, pré-racional, representa um obstáculo maiúsculo no caminho que nos conduz à plenitude humana.

Além disso, é preciso saber superar também as barreiras impostas pelos costumes, aqueles hábitos mentais e práticas coletivas que a comunidade consagrou ao longo do tempo. A história comum sedimenta a verdade junto ao erro, parece nos sugerir Franklin, e um *self* perfeito precisa ser capaz de separar o joio do trigo, de submeter as crenças oriundas do senso comum ao escrutínio rigoroso da razão para, só então, decidir o que deve acolher e o que deve rejeitar.

Em terceiro lugar, é imprescindível para o bom êxito desse projeto que se saiba evitar os perigos representados pelas *companhias*. *O inferno são os outros*, diria anos mais tarde Marguerite Yourcenar, referindo-se talvez às dificuldades do convívio humano, mas Franklin

parece entender o problema de maneira inversa. O perigo que os outros representam vem exatamente do fato de sua companhia nos ser frequentemente agradável e suscitar aquelas paixões naturais, apetites e deleites que o projeto exige controlar.

Ademais, os outros são também a fonte prioritária daquele senso comum, daqueles costumes de que se deve continuamente suspeitar. O contato com outros seres humanos deve ser, assim, evitado tanto quanto possível, pelo menos quando se deseja compreender com clareza o rumo certo a tomar no caminho do aprimoramento pessoal. Descartes, cuja perspectiva Franklin em grande parte incorpora, já indicara que um “espírito ... livre de todos os cuidados” e uma “pacífica solidão” eram condições indispensáveis ao bem pensar.²¹

Sempre metódico, Franklin sintetizou sua estratégia para atingir a perfeição em uma lista de 13 virtudes que se tornou muito popular não só entre os contemporâneos:

1. **Temperança.** Não coma até o fastio; não beba até a embriaguez.
2. **Silêncio.** Só fale quando disto resultar benefício a outrem ou a você; evite conversas frívolas.
3. **Ordem.** Faça que todas as suas coisas tenham um lugar próprio e que cada uma de suas atividades ocupe o tempo que lhe foi reservado.
4. **Determinação.** Determine-se a fazer aquilo que deve ser feito; cumpra, sem falta, aquilo que se determinou fazer.
5. **Frugalidade.** Não faça nenhuma despesa a não ser para fazer o bem para outrem ou para você mesmo; i.e., não desperdice nada.

6. **Indústria.** Não perca tempo; esteja sempre fazendo algo de útil; elimine todas as ações desnecessárias.
7. **Sinceridade.** Não prejudique os outros com falsidades; pense de forma justa e inocente e, se falar, fale segundo esses preceitos.
8. **Justiça.** Não prejudique a ninguém causando-lhes dano ou negando-lhes os benefícios a que fazem jus.
9. **Moderação.** Evite os extremos; evite ficar excessivamente ofendido pelos danos e ofensas que sofrer.
10. **Asseio.** Não tolere qualquer sujeira no corpo, nas roupas ou na casa.
11. **Tranquilidade.** Não se deixe perturbar por coisas pequenas, nem por acidentes comuns ou inevitáveis.
12. **Castidade.** Tenha relações raramente e apenas com fins de saúde ou procriação, nunca até a exaustão e fraqueza, nem de modo que cause dano à sua reputação ou a de outrem.
13. **Humildade.** Imita Jesus e Sócrates.²²

A lista de virtudes de Franklin explicita e esmiúça a ideia de *controle* que está no coração da proposta moderna de aperfeiçoamento. Todas as virtudes elencadas estabelecem um limite, apresentado como simultaneamente racional e moral, para uma ação a que naturalmente tenderíamos, pelos reclamos do corpo, pela indolência, pela vaidade ou pelo egoísmo.

Em quase todas elas, há algum termo com sentido negativo ou de limitação: sete enunciados trazem a palavra *não* e os demais expressam, por outros meios, a mesma ideia de interdição (*evite; só; raramente; apenas*). A única virtude que propõe uma ação positiva é a última, *humildade*, cujo sentido incorpora uma dimensão de negação e controle do *eu*.

Curiosamente, esse projeto tão repleto de regras e imposições tem como objetivo último ampliar nossa esfera de autonomia. Franklin imaginava tornar-se mais, e não menos livre, caso conseguisse seguir à risca seus próprios conselhos. A ideia aqui é a de que, presos a nossas dimensões (entendidas como) mais primitivas, não temos condições de fazer as melhores escolhas para nossa vida. Somos como crianças que, por impulso e ignorância, desejam aquilo que lhes fará mal. O caminho para a verdadeira autonomia passa, portanto, por uma sujeição do que é (visto como) inferior ao que é (visto como) superior: da natureza bruta à razão.

Implícita a essa perspectiva está a premissa de que a maior parte dos seres humanos não consegue, sem ajuda externa, realizar esse processo de reforma pessoal. Por isso, eles necessitam de ajuda, necessitam ser moldados por instituições sociais que lhes imponham o controle que, sozinhos, não conseguem exercer. O desejo de *autonomia* da Modernidade autoriza para sua consecução, e sem contradição aparente, uma dinâmica social baseada na *heteronomia*, isto é, na constrição do sujeito a partir de fora.

Michel Foucault talvez tenha sido o pensador que mais agudamente refletiu sobre essa lógica de controle, que é indissociável do projeto moderno. Seu fascinante *Vigiar e punir* nos ajuda a entender em maior profundidade as implicações, para o sujeito e para a sociedade, da perspectiva enunciada por Franklin:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).²³

Disciplinar o corpo e o sujeito, e o sujeito a partir do corpo são essenciais para esse projeto que necessita de indivíduos que sejam *funcionais* dentro dessa nova concepção de sociedade. Abandonada a ideia de uma finalidade transcendente para o corpo político, os modernos passam a justificar a sociedade como um espaço para a otimização das condições de florescimento individual. Charles Taylor indica que uma dimensão central do projeto da Modernidade é justamente o entendimento de que a função da sociedade é servir como instrumento para o benefício mútuo.²⁴ Se, no mundo medieval, as ações humanas tinham por critério de validade sua relação com a salvação eterna, sua *finalidade última*, na experiência moderna, elas

se justificam a partir de seu aporte para o bem-estar comum, sua *utilidade máxima*.

Nesse projeto, o bom cidadão é o cidadão *útil*, isto é, aquele que contribui positivamente para o funcionamento da *engrenagem* social: a imagem, reveladora, é recorrente no período. Para ser útil, entretanto, é preciso saber, como já se frisou, controlar os próprios desejos e submetê-los aos imperativos das necessidades coletivas. “Morrer pela pátria é a sorte mais bela, a mais digna de inveja”, proclama o hino da Segunda República Francesa (1848 a 1852), capturando o espírito de renúncia absoluta que se esperava de cada indivíduo.

Aquele que se mostrar incapaz de oferecer essa contribuição, seja por vontade distorcida, seja por limitação absoluta – por exemplo, o covarde, o vagabundo, o louco –, é visto como peça defeituosa que põe em risco o perfeito funcionamento de todo o maquinário. Se não puder ser reparada, tal peça tem de ser posta de lado a bem do projeto comum: os asilos e prisões da *grande internação*, de que nos fala, ainda uma vez, Michel Foucault, têm suas raízes nessa leitura de mundo.²⁵

Essa dimensão do controle social permanente encerra o ciclo de modelagem do sujeito proposto pela Modernidade. O *homem natural*, com suas inclinações e apetites mais próximos ao mundo animal, é submetido a um processo de *reforma*, moral e intelectual, conduzido pela razão. Os hábitos que tal processo lhe inculca *transformam-no* em um sujeito civilizado, capaz de agir segundo os imperativos da vida em comum. Essa *transformação*, por sua vez, faz com que ele se *conforme*, isto é, amolde-se à forma que lhe é solicitada pela sociedade em que vive. Em sua formulação ideal, o projeto busca construir sujeitos *civilizados*, cuja vida *regrada* contribui para a boa *ordem* da sociedade. As ideias de civilização, regra e ordem acabam por se confundir.

O sujeito que se molda a partir dessa perspectiva se habitua, compreensivelmente, ao esforço de cumprir as demandas que seu papel social impõe. Ele se compraz em ser percebido como um elemento funcional e útil para o todo, naturalizando o autocontrole como forma de estar no mundo.²⁶ As instâncias de organização social supõem, na sua lógica de funcionamento, a existência desse sujeito disciplinado. Fábricas e escritórios, igrejas e sindicatos, cortes e museus, todos se estruturam a partir de uma enorme variedade de normas que regulam cada aspecto do comportamento. Falar em voz baixa e apenas o necessário, evitar movimentos bruscos e evitar a manifestação de emoções, regras que são comuns a muitos desses espaços, não são vistas como limites ou como imposições opressoras, mas como gestos intrínsecos a seres humanos civilizados. Não realizá-los é percebido como uma vergonha, não uma libertação.²⁷

A família ocupava um lugar especial nessa dinâmica de disciplina social, uma vez que ela constituía o estágio inicial do processo de transformação do *natural* em *civilizado*. Os pais eram os primeiros responsáveis por esse processo de socialização disciplinador. A eles cabia “dar limites” às crianças, ensinar-lhes como controlar seus impulsos e vontades.²⁸ Ainda hoje, essa concepção do núcleo familiar como entidade disciplinadora carrega grande prestígio: “A melhor maneira de perder a autoridade de educador é perguntar ao filho se ele quer ou não cumprir o seu dever”, observa Içami Tiba, em um texto de grande aceitação.²⁹

A instituição pública mais relevante nesse processo de *educação* era, evidentemente, a escola. A ela cabia ampliar e complementar esse processo de formatação inicial do sujeito. No dizer dos antigos, sua função era a de *desasnar meninos*,³⁰ isto é, de transformar sujeitos rudes, que agem segundo os próprios instintos, em cidadãos úteis, vale

dizer, em cidadãos que pautam suas ações pelos ditames da razão e pelos interesses da ordem pública.

Para bem realizar sua função, as escolas deviam submeter as crianças a uma disciplina rígida, com humilhações e castigos impiedosos para os recalcitrantes. José Lins do Rego rememora essa dimensão punitiva e disciplinadora dos colégios em *Menino de engenho*:

Recorriam ao colégio como a uma casa de correção.

Abandonavam-se em desleixes para com os filhos, pensando corrigi-los no castigo dos internatos. E não se importavam com a infância, com os anos mais perigosos da vida. Em junho estaria no meu sanatório. Ia entregar aos padres e aos mestres uma alma onde a luxúria cavara galerias perigosas. [...] No dia seguinte tomaria o trem para o colégio. O meu tio Juca me levaria para os padres, deixando carta branca a meu respeito. Uma outra vida ia começar para mim.

— Colégio amansa menino!

Em mim havia muita coisa precisando de freios e de chibata.³¹

O breve excerto do romance, publicado em 1932, sintetiza com elegância os termos que justificavam as instituições educacionais: largado a si mesmo, o homem natural deixa que sua alma seja dominada pelos perigos da luxúria. É preciso amansá-lo, como se amansam os animais selvagens, curá-lo, como se faz nos sanatórios, tendo a escola carta branca para lançar mão, se necessário, de *freios e chibatatas*. Família, educadores e o próprio educando entendem e aceitam que esta é a ordem natural das coisas, que a razão de ser da escola é exatamente *amansar meninos*.

Não é preciso multiplicar exemplos aqui. Esse entendimento a respeito dos estabelecimentos escolares é ainda tão recente e tão difundido

que raros serão os que não o conhecem, mesmo que seja apenas pelo relato de gerações anteriores. O que importa enfatizar nesse momento é que esse tipo de escola não poderia ter funcionado, por um tempo tão longo, sem que os sujeitos que a ela acorriam não aceitassem que este era o modelo correto para seu funcionamento. Pais, mestres e alunos entendiam que eram aceitáveis e necessários os mecanismos de controle e punição que quotidianamente ocorriam no ambiente escolar. Esses mecanismos eram legitimados socialmente e tinham a anuência dos sujeitos por ele afetados.

O ponto é fundamental para entender a crise atual da educação, pois, segundo se sugere aqui, uma de suas raízes mais profundas está no colapso dessa legitimação. Nem pais, nem alunos, nem professores abraçam hoje, irrestritamente ou sem ambivalências, as concepções de *sujeito disciplinado* e de *escola disciplinadora* que fundamentavam a educação no projeto moderno. O fato de a moldura institucional ainda refletir, em muitas de suas instâncias, a antiga proposta, traz problemas específicos, que buscamos discutir em outro momento.³²

A crise de legitimação das instituições educacionais se torna ainda mais complexa no contexto da Universidade, porque nesse nível de ensino as relações de autonomia-heteronomia e as expectativas sociais de procedimento são bastante diversas daquelas voltadas a patamares anteriores de formação. É a essa questão do *sujeito disciplinado* na Universidade moderna que voltamos agora nosso olhar.

2.

O FASCÍNIO DA TORRE DE MARFIM: SUJEITOS NA UNIVERSIDADE MODERNA

A partir da promulgação desse Ato, ninguém será obrigado... a subscrever qualquer artigo ou fórmula de fé, ou fazer qualquer declaração ou juramento que tenha por objeto sua crença ou profissão religiosa, [...] e ninguém será obrigado em qualquer das ditas universidades ou colleges, como fica dito, a participar de qualquer culto público de qualquer igreja, seita ou denominação a que não pertença.

Universities Tests Act, 1871³³

Para bem compreendermos o projeto Moderno de Universidade, é difícil encontrar um ponto de partida melhor do que a Inglaterra do século XIX. O pioneirismo do país no processo de industrialização fez com que os ingleses se tornassem também os primeiros a ter de dar conta dos severos desafios resultantes dessa nova matriz de produção.

No campo da educação, esses desafios eram claros. O crescimento populacional e a necessidade de formação de mão de obra haviam colocado as instituições inglesas sob enorme pressão. As escolas precisavam acolher e treinar um número cada vez maior de jovens, em sua maioria advindos de classes sociais menos favorecidas. Para os níveis fundamental e médio, uma série de leis respondeu a essa demanda estabelecendo tipos diferentes de escola (por exemplo, escolas para a indústria, dominicais, elementares, infantis,

técnicas) voltadas a públicos socialmente diversos, com funções e currículos distintos.³⁴

As universidades experimentavam a mesma necessidade de renovação. Elas reagiriam a essa demanda com uma combinação de restrição do acesso aos cursos e de expansão dos objetos de investigação. Durante séculos, as universidades haviam representado uma possibilidade – difícil e pouco frequente, mas ainda assim disponível – de ascensão social para alunos oriundos de famílias mais humildes. Para esses meninos (as mulheres não tinham acesso a esse nível de educação), era sempre possível, por meio de uma bolsa ou de algum tipo de estipêndio especial, conseguir um grau de instrução suficiente para servir como pastor em alguma pequena congregação e, com isso, levar uma vida suficientemente digna.

Na época vitoriana, entretanto, uma dupla mudança colocou em crise esse arranjo. Em primeiro lugar, o entendimento da Universidade como lócus para debates de cunho religioso foi se tornando cada vez mais problemático. A nova ideia de ciência e o prestígio que ia velozmente adquirindo pressionavam para que a noção de *verdade religiosa*, tão fundamental para as querelas universitárias medievais, cedesse lugar à de *verdade científica*, em sua articulação moderna.

O *Universities Tests Act*, citado na epígrafe deste capítulo, é reflexo direto dessa nova compreensão do papel da Universidade. A ortodoxia religiosa (qualquer que fosse ela) não poderia mais ser um requisito para o ingresso e a permanência nos cursos. Pouco a pouco, vai se estabelecendo como norma a ideia de universidade laica, concepção que incorpora e reforça a clivagem entre os discursos da fé e da ciência tão característica do pensamento moderno.

O recuo das temáticas religiosas ocorre também nos currículos, que abrem cada vez mais espaço não só para as ciências *duras* como também para as ciências sociais. O *Oxford University Act* de 1862

é exemplar desse movimento de ampliação e transformação das matérias universitárias. Por ele, a Coroa inglesa confere à universidade de Oxford o direito de criar as cadeiras de Botânica, Química, Geologia, Mineralogia, Economia Política e Filosofia Experimental.³⁵

A laicização de instituições e currículos iria, com o tempo, criar as condições para uma significativa expansão das áreas, dos temas e dos assuntos a serem tratados pela Universidade. Desde que passasse pelo teste de *cientificidade* – que era fundamentalmente baseado no método de investigação –, não havia mais limite para a natureza de objeto sobre os quais os cursos universitários poderiam se debruçar. A subsequente multiplicação e especialização de departamentos e áreas será resultado direto dessa ampliação do campo de objetos legítimos para o ensino universitário.

Essa expansão do objeto da universidade se articula, de maneira importante, com uma retração no acesso ao Ensino Superior, que passa a se tornar inviável para os mais pobres. Analisando o período, Raymond Williams observa que “[a] educação superior tornou-se virtualmente um monopólio, excluindo-se as classes trabalhadoras e a ideia de educação universal, exceto dentro dos limites estreitos do ‘resgate moral’, era amplamente combatida, como uma questão de princípio”.³⁶

Sheldon Rothblatt, na abertura de seu *The revolution of the dons: Cambridge and society in Victorian England*, faz um diagnóstico igualmente perturbador das consequências sociais da nova legislação para as universidades:

Especificamente, sustenta-se que a burguesia industrial – ou aqueles grupos sociais que podem ser descritos como novos em riqueza e influência – tomaram dos pobres e humildes privilégios que antes lhes eram exclusivos. As bolsas de estudo

especiais restritas (chamadas de “*close*”) e financiamentos especiais que eram os principais meios pelos quais os meninos que vinham de famílias operárias acessavam as antigas universidades a partir das velhas *grammar schools* e, a partir das antigas universidades acessavam posições sociais respeitáveis e de responsabilidade foram expropriadas pela classe média arrivista. Os pobres não deveriam mais ser tolerados.³⁷

Transferir para a nova classe média as possibilidades de financiamento antes reservadas aos mais desvalidos só se torna possível a partir de uma mudança substantiva no modo de entender a função social da Universidade. A porosidade entre os discursos teológico e científico do mundo medieval tinha como contraponto uma sociedade em que a interação entre grupos sociais distintos era também mais orgânica e complexa.

Isso não significa dizer que a Universidade medieval fosse inclusiva. Evidentemente, o contrário é verdadeiro. De fato, seria surpreendente se ela não fosse outra coisa que não uma instituição altamente elitizada. A esmagadora maioria dos medievais não sabia sequer ler e este fato básico, por si só, já fazia com que fosse mínimo o número dos candidatos potenciais ao ingresso no mundo universitário.

Esse elitismo, entretanto, não causava estranheza em uma sociedade inteiramente organizada a partir da hierarquia e do estamento. Para os medievais, as desigualdades que marcam a vida terrena são a regra, são parte da natureza das coisas na cidade dos homens. No final dos tempos, todos seremos iguais perante o Justo Juiz, mas, até lá, devemos nos resignar ao fato de que nascemos para desempenhar papéis desiguais na comédia da vida. Alguns irão à Universidade, outros à guerra e outros trabalharão no campo: essa é a gramática que rege o tempo de preparação para a Parusia.

Foucault abre sua *História da loucura* dissecando exatamente essa transição no modo de ver as diferenças entre os seres humanos, essa dessacralização moderna da desigualdade. No mundo medieval, a fé de que todos participavam de um destino comum atribuía a cada indivíduo uma função específica no projeto salvífico que Deus desenhara para todos. Não havia seres humanos inúteis. Mesmo os mais sofrendores, como os leprosos e os loucos, cumpriam um papel doloroso, mas fundamentalmente necessário para o coletivo:

Aquilo que sem dúvida vai permanecer por muito mais tempo que a lepra... é o sentido dessa exclusão, a importância no grupo social dessa figura insistente e temida que não se põe de lado sem se traçar à sua volta um círculo sagrado. Se se retirarem os leprosos do mundo e da comunidade visível da Igreja, sua existência no entanto é sempre uma manifestação de Deus, uma vez que, no conjunto, ela indica sua cólera e marca sua bondade.³⁸

Todas as pessoas – o leproso, o sábio, o papa, o rei – fazem parte de uma mesma rede de relações em que cada um representa um papel necessário à salvação coletiva. Há uma comunicação profunda entre todos os seres humanos que compõem, simultaneamente, um *corpo místico* e um *corpo político*. A Universidade participava dessas crenças em um desenho universal em que cada elemento se comunicava com todos os demais em um intercâmbio orgânico entre diferenças.³⁹ Ela as replicava, assim, na forma de construir e fazer dialogar seus diversos saberes, o que impactava também sua pedagogia, sua estrutura administrativa e seu espaço físico.

O projeto moderno se funda, em larga medida, na superação desse tipo de porosidade entre discursos, sujeitos e espaços. A suplantação

da metáfora de *corpo* político pela de *mecanismo* social é indicativa de uma nova narrativa para o sentido das diferenças. Para compreendê-las e justificá-las, é agora preciso ter em mente sua utilidade potencial para o bem comum nesse tempo presente. “As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”, reza celeberramente o art. 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.⁴⁰

A ideia de utilidade de cunho prático, imanente, não de caráter espiritual transcendente, torna-se a partir daí elemento central para valorar as ações, as pessoas e os saberes. Ela está em linha com o *desencantamento do mundo* de Weber.⁴¹ Por isso, decidir sobre a utilidade de algo requer que se pondere seu impacto concreto na vida quotidiana. Diversas versões de utilitarismos e consequencialismo terão aqui suas raízes.

Esse caráter imanente da utilidade se conjuga com outro traço do projeto moderno, que é uma tendência muito perceptível à especialização. Essa conjugação não chega a surpreender. De fato, a utilidade de uma ação se afere com base em seus efeitos; o que significa dizer que o nexos causal entre ação e consequência deve ser percebido com clareza para que tal aferição seja possível. Tanto menor o número de aspectos ou eventos a serem ordenados segundo uma relação de causa-efeito, tanto mais fácil o estabelecimento da causalidade justificadora. O fetiche da Modernidade pela especialização está atrelado, assim, à sua obsessão pela ordem e pelas leis universais e ambas solicitam uma causalidade cristalina.

Por tudo isso, o duplo movimento que caracteriza a Universidade moderna – expansão do objeto, retração do acesso – não parece acidental, mas decorrência direta do modo de desenvolvimento do processo civilizatório discutido no capítulo anterior.

Nesse processo, a especialização crescente leva à exclusão crescente. Mais que isso: especializar implica necessariamente excluir,

na medida em que o especialista é aquele que articula com consistência um único tipo de discurso ou método, não aceitando sua contaminação por outras formas de saber. A especialização, nessa nova compreensão do saber, se caracteriza por um conhecimento em profundidade, pormenorizado, que requer um foco restrito e que se traduz em uma linguagem técnica e precisa.

Em conjunto, foco e linguagem tornam o objeto do especialista cada vez menos apreensível à cacofonia de discursos e a modos de pensar que habitam o senso comum. Por isso, com a gradual identificação, por um lado, do pensamento científico com o conhecimento especializado e, por outro, da Universidade com o conhecimento científico, estabeleceram-se as bases para banir o senso comum – e, com ele, o cidadão comum – dos cursos universitários. A ideia de que a *universidade deve ser para poucos* foi se consolidando, agora entre os modernos, que passaram a construir um elitismo a partir de premissas radicalmente diversas das que o justificavam no mundo medieval.⁴²

A Universidade que se constituiria a partir daí traduziu-se no desenvolvimento de um *ethos* muito particular para os poucos sujeitos que conseguiam acessá-la. Esse *ethos* combina elementos do processo civilizatório mais amplo (em particular, a tensão entre autonomia e heteronomia e o apreço pela disciplina) com aspectos específicos do contexto de ensino *superior* (em particular, a noção de ciência como forma superior de compreensão de mundo e de neutralidade do conhecimento) para gerar uma ideia de *vida universitária* que se tornaria hegemônica.

Uma dimensão importante desse *ethos* pode ser percebida pela imagem da *torre de marfim*, frequentemente utilizada para descrever a Universidade moderna.⁴³ A metáfora se tornou um clichê exatamente porque captura bem a representação hegemônica que se tem de Universidade.

A ideia de *torre* sugere, em primeiro lugar, um edifício que se eleva acima dos demais, um patamar superior que permite ver o mundo de um ponto de vista privilegiado. A torre está, simultaneamente, no mundo e acima do mundo. Essa dimensão da metáfora parece dialogar com a concepção da preeminência do conhecimento científico sobre outras formas de saber.⁴⁴

O ensino universitário se apresenta como um ensino “superior” em mais de um sentido. Ele é superior na acepção de que solicita estágios anteriores, mais elementares, para ser atingido, e é superior também em razão de sua forma de conhecer. As implicações para o *ethos* decorrem dessas duas dimensões.

No que tange à ideia de *superior* como nível que solicita, para seu embasamento, a existência de estágios preliminares, mais básicos, essas implicações se traduzem em um desprestígio relativo da metodologia de ensino. Os alunos universitários já não necessitam ser conduzidos como crianças no caminho do saber, isto é, já não necessitam de uma *pedagogia*, cujo sentido incorpora, justamente, as ideias gregas de *paidós* (criança) e *agogé* (condução).

O ingresso à Universidade significa, justamente, a superação desse momento inicial de formação. Implícita nessa noção de amadurecimento é a crença correlata de que o processo educativo é uma escalada vertical que se inicia no sujeito e se dirige em direção ao objeto. Quanto mais *primário* o nível educacional, mais atenção ele dará ao aluno, àquele que aprende; quanto mais elevado, mais se centrará no assunto, naquilo que se aprende.

Essa ideia é muito poderosa e afeta o modo como se estruturam os sistemas educacionais. Observemos, a título de ilustração, o caso brasileiro. No âmbito da educação infantil (0-5 anos), as classes contam com um número reduzido de alunos, porque os educadores (o mais das vezes, educadoras) têm de dar atenção intensa a cada uma

das crianças. Além disso, as atividades são pensadas a partir das necessidades e das condições cognitivas do educando. Não há um ensino disciplinar organizado com base no objeto, mas uma série de tarefas centradas no desenvolvimento das habilidades do sujeito: lateralidade, consciência corporal, coordenação motora etc.

Já no nível Fundamental (que se divide em Fundamental I, de 6-10 anos, e Fundamental II de 11-15), inicia-se um processo de formação do sujeito para que ele possa, a um tempo, interagir de forma funcional na sociedade e progredir na aquisição dos conhecimentos necessários para fazê-lo. O nível Fundamental coloca enorme ênfase no desenvolvimento da capacidade de organizar-se e de adaptar-se a rotinas. Os alunos são instados a manter sua agenda de tarefas, observar horários, *uniformizar-se*. Frequentemente, são também aconselhados a estabelecer um programa individual de estudos diários (por exemplo, das 13h00 às 14h00, Matemática; das 14h00 às 15h00, Língua Portuguesa; das 15h00 às 15h15, pausa etc.) que lembra fortemente a divisão do tempo no espaço fabril.

O Ensino Fundamental, portanto, já submete o sujeito – seu tempo, seu corpo, suas preferências – às necessidades do objeto. Nesse nível, entretanto, é sobretudo o processo de organização e a ética de trabalho que são inculcados no educando. Ele é um ensino disciplinar por excelência e tem por função fornecer aos alunos as ferramentas intelectuais básicas para enfrentar qualquer objeto que deseje conhecer na etapa seguinte. Por isso recebe este nome.

No Ensino Médio, a predominância do objeto já é absoluta. É ele, em muitas escolas, o critério de separação dos alunos – geralmente, segundo as áreas de Humanas, Exatas e Biológicas. Os próprios educandos começam a construir sua própria identidade segundo esses objetos. É comum ouvir algum jovem explicar seu desinteresse em poesia por *ser de Exatas* ou sua pouca paciência com as questões

da Economia por *ser de Humanas* ou *Biológicas*. A explicação e a justificativa das próprias preferências subjetivas a partir da área de estudo marcam o coroamento desse processo de educação que vai do sujeito ao objeto, formatando paulatinamente as necessidades do primeiro às exigências do segundo.

Este percurso que coloca o objeto no ápice do projeto formativo ajuda a entender a resistência às metodologias de ensino tão presentes no *ethos* universitário brasileiro. Desenhar aulas e atividades considerando preliminarmente as características de quem aprende é amiúde apontado como uma forma de infantilizar o ensino, de simplificá-lo indevidamente, de levar a Universidade *para baixo*. Nessa perspectiva, métodos participativos são frequentemente apontados como incompatíveis com o ensino universitário sério.

Mas não é apenas essa superação da necessidade de uma pedagogia específica que indica o caráter mais elevado do ensino universitário. Esse nível de ensino é também superior porque o conhecimento que articula excede em muito o alcance de outros tipos de saber corriqueiros na sociedade. Ele se vê, por um lado, como mais refinado que os saberes técnicos ou práticos da vida quotidiana. Suas especulações poderão ter aplicações práticas, é certo, mas não é por este motivo que são primeiramente empreendidas. O pensar nesse nível é visto como prioritariamente um pensar especulativo, livre das amarras comezinhas que a utilidade prática impõe. Não será à toa que o coroamento do ciclo formativo na Universidade seja a obtenção do título de *Philosophiae doctor*, isto é, a certificação de que se é erudito ou douto nas questões filosóficas que informam determinada área.

Dentro do projeto moderno, o conhecimento universitário se apresenta também como muito superior aos saberes religiosos (a questão da laicidade já foi apontada acima) e aos saberes populares. O cânone

dos textos universitários é impermeável, nesse período, aos saberes populares enquanto formas legítimas de conhecimento (embora não, eventualmente, como objeto de investigações científicas). Este novo cânone, científico, se institucionaliza e é mantido por uma estrutura hierárquica de autoridade e poder que difere em suas justificativas, mas se assemelha em seu funcionamento, ao modelo canônico anterior (religioso).

Esta ideia de superioridade, de posição mais elevada não é a única acepção, entretanto, que a metáfora da torre nos permite articular. A torre é também um lugar fechado, de difícil acesso, que habitualmente comporta poucas pessoas. Ela amiúde se torna uma prisão justamente porque há muitos obstáculos para seu intercâmbio com o mundo exterior. Dentro da torre, há um tempo diferente do tempo cotidiano, um elenco de questões e problemas que fariam pouco sentido fora dali, mas que são imediatamente evidentes aos que a habitam.

Esse código entre iniciados, bem como esse conjunto de questões e problemas que se tornam abstrusos para os de fora, marcam também uma representação moderna de Universidade. A linguagem especializada que a caracteriza se estrutura a partir de sua depuração das cargas semânticas da linguagem comum. O hermetismo de teses e proposições é, o mais das vezes, impenetrável para o cidadão médio, mas essa opacidade é vista como sinal de qualidade, não como defeito, em decorrência necessária de um tipo de conhecimento que se acredita superior.

Decorre daqui uma distinção corrente e importante que caracteriza o discurso da Universidade moderna. O mundo universitário estabelece uma distância muito bem definida entre o *leigo*, isto é, aquele que não domina o conhecimento especializado, e o *catedrático*, aquele que tem autoridade para falar, porque domina um objeto específico e especializado. Não é fortuito que *cátedra* fosse o termo

utilizado para o lugar do bispo, e que os fiéis não ordenados fossem igualmente chamados de leigos. Surgidas em um mundo que apre-goava o discurso da liberdade, igualdade e fraternidade, as Universidades modernas reatualizam em seu cotidiano, como já apontou, muitas das práticas da hierarquização medieval.

Essa torre em que catedráticos desenvolvem um saber superior é, finalmente, de *marfim*, um material raro e valioso, objeto de desejo e símbolo de opulência dos poderosos. Uma torre de marfim é, desse modo, um lugar de isolamento e de enorme refinamento. Quem a habita não está alijado do mundo em um lugar inferior ou vil, como seriam as catacumbas ou os porões das prisões, mas separado dele porque enclausurado por estruturas que anunciam aos quatro ventos a riqueza e a importância do edifício e de seus ocupantes.

O *ethos* universitário moderno coaduna-se bem com essa imagem de valorização e refinamento. Vejam-se, por exemplo, os rituais de humilhação a que são submetidos aqueles sujeitos que conseguem o privilégio de acesso a esse meio. A prática disseminada dos *trotos*, que os veteranos modernos recuperam de seus pares medievais, tem aqui um significado particular. Os recém-chegados são *bichos burros* (a grafia mais corrente entre os universitários brasileiros parece ser *bixos*) que precisam reconhecer com humildade seu despreparo e sua insuficiência. Eles necessitam ser lembrados que são *bixos* (vale dizer, animais irracionais, uma forma inferior de vida) e *burros* (ou seja, incapazes de pensar com a sofisticação dos veteranos).

A esse ritual de humilhação no ingresso corresponderá, anos mais tarde, ao ritual de exaltação da cerimônia de graduação. Em suas becas e capelos, os agora graduados anunciam sua total transformação, o sucesso do processo de transformação do *homem natural* (o bicho burro) em homem civilizado. Pelo fato de agora ostentarem

um diploma universitário, eles atingiram um patamar superior de conhecimento que, é sempre bom recordar, lhes confere poder dentro da sociedade.⁴⁵

Esse aumento de poder deriva diretamente da crença de que esses diplomados, a par de disporem de um repertório valioso de informações especializadas, são sobretudo capazes agora de um pensamento mais sofisticado do que o cidadão médio. Os universitários supostamente não apenas sabem mais, mas pensam melhor, e é a eles que devemos recorrer quando desejamos entender em profundidade os problemas do mundo.

Na Modernidade, a função social da Universidade é justamente esta. Ela deve ajudar a avançar, socialmente, aquele processo de autocontrole e aperfeiçoamento com que sonhava Benjamin Franklin e por meio do qual as paixões baixas são submetidas à sobriedade da razão. A história das reformas educacionais do século XIX sublinha, com muita força, esse caráter civilizador da universidade.

John Newman, figura bastante influente na cena intelectual europeia – particularmente inglesa – do século XIX, talvez nos ajude a compreender a ligação que há, nesse período, entre a concepção de Universidade, o *ethos* universitário e o prestígio social dos acadêmicos. Em 1852, convidado a proferir uma série de palestras sobre a função das universidades na Inglaterra, sintetizou assim o sentido social que atribuía a essa instituição:

A visão de Universidade adotada nesses discursos é a seguinte: a de que ela é um lugar para o *ensino do conhecimento* universal. Isto implica que seu objeto é, por um lado, intelectual, não moral; e, por outro, a difusão e extensão do conhecimento, não seu progresso. Se seu objeto fosse a descoberta científica e filosófica, eu não veria razão para a Universidade ter alunos; se fosse para

o treinamento religioso, não veria como poderia ser o lugar da literatura e da ciência.⁴⁶

Os pontos que esse breve excerto levanta ilustram bem o projeto que estamos tentando descrever. Newman afirma que à Universidade cabe articular o “conhecimento universal”. Seu objeto, portanto, não são as questões particulares ou as questões técnicas da prática e do cotidiano senão enquanto material bruto para a elaboração de um conhecimento *universal*, isto é, de alcance geral. Esse compromisso com a universalidade dialoga, sem surpresas, com a pretensão análoga da ciência moderna, em sua obsessão de formular leis universais.

Conversa igualmente com a ciência moderna o requisito de que este é um conhecimento “intelectual, não moral”. Ciência e Universidade abraçam uma noção de neutralidade axiológica, entendida como elemento indispensável para o tipo de *objetividade* (lembramos que estes são campos que se estruturam a partir do objeto) sem a qual não podem existir.

No entanto, Newman enfatiza que a Universidade é um lugar de *ensino*, não de pura pesquisa ou especulação filosófica. Os alunos a ela acorrem para ter acesso a esse conhecimento que merece ser difundido e estendido. A Universidade é, portanto, um lugar de formação de sujeitos dentro de uma concepção específica de conhecimento. Isso implica, por um lado, o *ethos* de sujeito racional de que tratamos: o mestre e o discípulo ideais estruturam seu discurso e investigação na racionalidade de molde cartesiano e expressam, em seu agir e em seu pensar, os requisitos correlatos a esse tipo de racionalidade: neutralidade política e moral; impessoalidade; rigor metodológico; busca de leis universais; impermeabilidade à influência de emoções e preferências etc.

Aqueles que chegam à Universidade carecem dessas habilidades características e são incapazes de pensar ou agir segundo os ditames dessa forma superior de saber. Eles precisam ser formados. É preciso, portanto, que se submetam às normas da vida universitária, que sacrifiquem por um período sua autonomia anterior, imperfeita, para que possam atingir, ao final do percurso uma autonomia de grau mais alto.

Para que isso seja possível, os alunos devem estar prontos a aceitar realizar tarefas que não lhe fazem sentido imediato e a suspender sua capacidade de escolher o que e como estudar. Eles aceitam que não conhecem suficientemente nem os métodos nem os objetos para fazer as escolhas racionais que se espera nesse tipo de instituição. Eles voluntariamente se submetem à direção daqueles cujo nível de excelência intelectual desejam também atingir.

Um certo grau de heteronomia é indispensável ao êxito de todo o processo. Durante séculos, essa demanda de submissão da própria autonomia a uma autoridade legitimada foi compreendida e aceita como necessária e justificada. Dentro e fora das universidades, os sujeitos entendiam que sem essa hierarquia o progresso não seria possível, que os sacrifícios presentes eram o único caminho possível para a glória e o sucesso futuros.

Não mais. Nas últimas décadas, as sociedades vêm experimentando uma recusa sistemática e profunda a esse tipo de renúncia. A demanda de se sacrificar o presente vem sendo vista, mais e mais, como despropositada e inaceitável, assim como a expectativa de que as pessoas realizem ações para as quais não vejam sentido. Alguns teóricos⁴⁷ têm chamado a este movimento de nascimento de uma sociedade narcísica que põe em xeque não só a Universidade, mas todas as instituições da Modernidade. O capítulo seguinte discute essa ideia.

3. **É PROIBIDO PROIBIR:** CRISE DO PROJETO MODERNO, TRANSFORMAÇÕES NA SUBJETIVIDADE

*As prisões são construídas com as pedras da Lei,
Os bordéis com os tijolos da religião.*

William Blake, O casamento do céu e do inferno⁴⁸

“**A** civilização do século dezenove entrou em colapso. Este livro trata das origens políticas e econômicas desse evento, bem como da grande transformação a que deu lugar.”⁴⁹ Assim se inicia o clássico *A grande transformação*, de Karl Polanyi, escrito em 1944, em meio aos horrores daquela que era a segunda guerra mundial em apenas 30 anos. Observador admiravelmente sensível, Polanyi percebia que a violência, a extensão e a natureza daquele conflito apontavam para mais do que uma crise sazonal. Elas atestavam a falência do projeto civilizatório da Modernidade industrial.

Com o passar do tempo, a dinâmica interna a esse colapso foi ganhando celeridade e amplitude. Ela também foi se tornando mais complexa à medida que antigas formas de organização social iam desaparecendo para ressurgir em novas configurações. Os escombros da Modernidade começaram a ser vistos em todas as dimensões da vida. Se, há 70 anos, o fenômeno da *grande transformação* era percebido apenas pelos mais agudos, como Polanyi, ele hoje se tornou perceptível à grande maioria das pessoas, de tal modo que figura quase

como lugar-comum nos diversos discursos sobre *globalização e pós-modernidade*.

Mais do que isso. Os dois temas, globalização e pós-modernidade, em separado ou em suas conexões, tornaram-se matrizes para o debate em todas as áreas do conhecimento.⁵⁰ Seria difícil encontrar uma descrição de nosso tempo que não lançasse mão desses conceitos. Para nosso argumento nesta obra, será suficiente apontar brevemente aqueles aspectos desses fenômenos que mais de perto afetam a forma como pensamos a subjetividade, de um lado, e a Universidade e a educação, de outro.

O primeiro deles diz respeito à perda de prestígio da noção de *verdade universal*, ao menos na versão que havia sido herdada do Iluminismo e atualizada pela Modernidade Industrial. Em *O fim da Modernidade*, Gianni Vattimo põe em relevo uma das características centrais desse processo, associando-o à emergência de “uma concepção não metafísica da verdade”⁵¹:

A modernidade pode caracterizar-se, de fato, por ser dominada pela ideia da história do pensamento como uma “iluminação” progressiva, que se desenvolve com base na apropriação cada vez mais plena dos “fundamentos”, que frequentemente são pensados também como as “origens” [...] Mais precisamente a noção de fundamento, e de pensamento como fundação e acesso ao fundamento é radicalmente posta em discussão por Nietzsche e Heidegger. [...] É nisso que, a justo título, podem ser considerados os filósofos da pós-modernidade.⁵²

A ideia moderna de *fundamento* implicava, assim, a crença de que era possível estabelecer-se uma verdade que independia das condições históricas dos sujeitos concretos. Na chave proposta para Descartes,

o caminho para chegarmos a conhecer a realidade exige que desconfiemos daquilo que nos dizem as autoridades antigas e daquilo que nos informam nossos sentidos. O peso da história e do corpo podem nos induzir a erros, e frequentemente fazem bem isso. Portanto, é preciso buscar uma verdade genuinamente *metafísica*, i.e., que ultrapassa e independe do mundo físico e concreto.

Essa independência lhe confere poder. Isenta das idiossincrasias dos sujeitos, ela pode se apresentar como verdade *objetiva*, não afetada pelos limites do observador singular. Por esse motivo, ela reúne também condições para se tornar – e, de fato, se torna – critério para ordenar as escolhas *subjetivas*. Arbitrar as diferenças entre os indivíduos passa a ser uma questão de pensar corretamente para descobrir qual posição representa uma escolha mais alinhada com a verdade.

Isso porque vai subentendido nesse discurso moderno que ninguém pode legitimamente desejar agir em desacordo com a verdade. Agir contra a verdade é subscrever voluntariamente o erro e o falso, postura evidentemente insustentável do ponto de vista ético. Nenhuma pessoa racional pode preferir aquilo que é errado àquilo que é certo, a menos que esteja sob o domínio de paixões que lhe afetam o bom uso da razão. Assim, é o sujeito que deve amoldar-se à verdade exterior, ainda que isso possa lhe ser custoso, não a verdade que deve curvar-se aos caprichos e desejos de cada um. Toda a ideia de disciplina que discutimos acima se ancora nessa premissa.

Mas é exatamente essa premissa da existência de uma verdade metafísica, externa e superior aos indivíduos, que se encontra em xeque. Às críticas de Nietzsche e Heidegger, mencionadas por Vattimo, se somaram uma infinidade de outras contribuições que problematizaram, a partir de pontos de vista diversos, não só essa noção de verdade como sua função legitimadora das instituições que buscam disciplinar os sujeitos. **53**

Em concomitância, e articulados com essa crítica de caráter mais filosófico, movimentos sociais de diversos matizes surgiram e ganharam ímpeto. Eles denunciam o que entendem ser o caráter repressor da sociedade disciplinadora e de seus fundamentos ideológicos. Esses movimentos recusam, sobretudo, o que entendem ser o viés necessariamente homogeneizador da verdade metafísica.

A crença em uma verdade *única e universal*, afirmam esses críticos, traduziu-se, na prática, em um modelo que fez *tabula rasa* e buscou controlar ou destruir modos de viver, formas de pensamento e de organização social que não a referendassem. Eles apontam como exemplos da violência decorrente dessa crença o neocolonialismo, que ignorava diferenças culturais e buscava impor, à força, os valores ocidentais para todos os povos do mundo; as políticas de exclusão, repressão e encarceramento de grupos sociais que não abraçassem a versão hegemônica de *cidadão ideal*; a resistência sistemática de governos em agir para enfrentar as diferenças entre gêneros e em acolher a vivência de identidades diversas, para mencionarmos apenas em alguns das censuras mais recorrentes.

A corrosão de prestígio da verdade metafísica moderna, e das instituições que a tinham por fundamento, resulta desse duplo ataque, teórico e prático. Nesse processo de desconstrução, novas formas de organização (política, econômica e social) e novas formas de viver a identidade e a coletividade foram sendo gestadas. Elas compõem o cenário complexo e desafiador a que se tem chamado *sociedades pós-modernas*.

O aspecto libertador dessa reação à disciplina não precisa ser enfatizado. Desde o final do século XVIII, é possível discernir vozes que denunciam a lógica da Modernidade industrial como inimiga da plena realização individual. A epígrafe deste capítulo busca apontar justamente como William Blake e os românticos já se sentiam

desconfortáveis com o ideário que fazia a alegria de Benjamin Franklin e dos puritanos norte-americanos.

As referências de Blake à religião e às prisões são particularmente importantes por indicar que essa recusa à lógica da Modernidade se traduz numa perda gradativa da autoridade e da legitimidade de suas instituições. Isso porque todas elas traziam inscritas, em seu funcionamento, a agora problemática concepção metafísica de verdade. Sua missão de formar indivíduos e otimizar processos se estribava em um projeto de organização social que se autorizava porque se estimava *mais racional* e, portanto, *mais verdadeira* e *mais benéfica* que alternativas concorrentes. Apenas nessa chave era possível sustentar, como já se apontou acima, ser legítima a heteronomia que as instituições impunham aos indivíduos que lhes eram sujeitos.

Rompida a crença da universalidade e da objetividade de seus propósitos, as instituições passam a ser vistas como mecanismos de repressão, como instrumentos de imposição dos interesses e desejos dos grupos sociais mais poderosos. O discurso da neutralidade institucional passa a ser visto como embuste, como elemento de perpetuação e legitimação de poder, não como mecanismo para a promoção do bem comum.⁵⁴

Essa desconfiança afetou, de modo particularmente agudo, as instituições do Estado Moderno que, de promotor da liberdade contra o arbítrio do *Ancien Régime*, passou a entidade opressora de seus cidadãos. As distopias literárias do século XX (como, por exemplo, *O processo*, de Kafka; *1984*, de Orwell; e *Admirável mundo novo*, de Huxley) testemunham o avanço dessa oposição crescente entre indivíduo-Estado.

Em *A era dos direitos*, Norberto Bobbio sintetiza com clareza o sentido geral desse movimento:

O que hoje se tende a derrubar não é uma determinada forma de Estado (as formas degeneradas de Estado, segundo a tradicional classificação aristotélica), mas uma determinada forma de sociedade, da qual as instituições políticas são apenas um aspecto. Ninguém pensa hoje que se possa renovar o mundo abatendo um tirano. Seríamos tentados a dizer que ocorreu uma inversão radical da fórmula de Hobbes: para Hobbes, todos os Estados são bons (o Estado é bom pelo simples fato de ser Estado), enquanto hoje todos os Estados são maus (o Estado é mau, essencialmente, pelo simples fato de ser Estado).⁵⁵

Mas não é só o Estado que sofre essa impugnação. Como o próprio Bobbio aponta, o que se busca combater é uma *determinada forma de sociedade*. Por isso, é possível estender o argumento de Bobbio para todas as instituições que replicam a lógica disciplinadora da Modernidade: igrejas, partidos políticos, sindicatos, escolas, família etc. Todas elas são acusadas, igualmente, de tentar impor *de fora* condutas que só seriam legítimas se viessem de dentro do indivíduo, isto é, se fossem fruto de uma escolha pessoal. A observação cáustica de Jean Meslier de que “O homem só será livre quando o último rei for enforcado nas tripas do último padre”,⁵⁶ bem poderia ser utilizada hoje contra todo tipo de poder que não tenha por base, nem respeito, o desejo de cada indivíduo.

Para dizer de outra forma: a perspectiva pós-moderna, ao enxergar as instituições sociais como espaços de controle e repressão dos indivíduos, advoga como desejável e libertador o projeto oposto. É preciso a derrubada total de todas as barreiras, qualquer que seja sua natureza. Em uma canção bem conhecida, Caetano Veloso expressa exatamente esse sentimento:

A mãe da virgem diz que não
E o anúncio da televisão
E estava escrito no portão
E o maestro ergueu o dedo
E além da porta há o porteiro, sim
E eu digo não
E eu digo não ao não
Eu digo
É proibido proibir.⁵⁷

A mãe, a virgindade, os meios de comunicação, o maestro, a porta e o porteiro são todos vistos como instrumentos desse projeto de controle, dessa cultura de repressão que sufoca aquilo que temos de mais humano: a liberdade de escolher como queremos viver, de correr atrás de nossa felicidade da forma como entendermos melhor. Para vivermos uma vida plena, é preciso recusar esta sociedade castradora e negativa, dizer *não ao não* e proibir que se proíba.

A vida quotidiana, ao menos no Ocidente, confirma a hegemonia crescente dessa visão pós-moderna de mundo. A disciplina rígida que marcava os espaços institucionais foi aos poucos sendo mitigada ou transformada. A relação entre pais e filhos, por exemplo, antes marcada por um dever quase absoluto de submissão dos segundos aos primeiros, é hoje amiúde substituída por uma educação que valoriza o diálogo e a individualidade de cada um. A própria noção de família se vê transformada, para abarcar uma miríade de outras formas de convívio, chanceladas porque baseadas na vontade dos indivíduos envolvidos e em seus afetos.

O mesmo acontece nas escolas, em que a figura quase mítica do professor tirano, com a palmatória na mão, deu lugar a docentes que entendem ser necessário respeitar as peculiaridades de cada aluno.

A intuição genial de Paulo Freire, que constrói sua pedagogia a partir do *oprimido*, antecipa esse olhar que defende prioritariamente que as instituições devem servir às pessoas e não o inverso.⁵⁸

Essa recusa às instituições, à sua lógica de institucionalização e aos limites que impõem é, portanto, um segundo desdobramento importante daquela *grande transformação* de que falava Polanyi. Ela alterou profundamente tanto a forma como nos relacionamos com o coletivo (em sentido amplo, nossa dimensão política) como a perspectiva a partir da qual compreendemos nossa própria subjetividade. O modo como encaramos a vida nessas primeiras décadas do século XXI é, de forma geral, muito diferente da forma de viver e pensar de nossos antepassados do século XIX (e mesmo das primeiras décadas do século XX). De fato, não seria descabido sugerir que entendemos nosso *estar no mundo* a partir de valores muitas vezes inversos àquelas a partir dos quais eles construíram suas biografias.

No que diz respeito às nossas trocas com o coletivo, o aspecto-chave parece ser mesmo a já apontada intolerância ao tipo de comportamento obrigatório que as instituições buscam nos impor. *Institucionalizar* é, em larga medida, organizar por meio de estruturas e regras o funcionamento de uma prática coletiva que, muitas vezes, se desenvolvia antes de forma espontânea. Cada instituição tem sua lista de prescrições que impõem ao sujeito formas de agir, de dizer e não dizer, de vestir e se mover, bem como modos de identificação e submissão às hierarquias internas etc. Elas são produtoras incessantes das proibições contra as quais se insurge a sensibilidade pós-moderna.⁵⁹

Hoje em dia, há um sentimento generalizado de que os benefícios que essas instituições eventualmente possam oferecer não compensam a diminuição de liberdade que solicitam. As pessoas preferem agora atribuir grande valor à possibilidade de escolher e mudar sempre

que desejarem e assim escolherem – e este valor se coaduna mal com a ideia de conformidade e permanência que rege as instituições da Modernidade.

Acolhida por muitos, essa atitude de intolerância às amarras institucionais é também frequentemente condenada como um egoísmo reprovável, como um retrocesso civilizatório. “Hoje em dia cada um faz o que quer!”, “Ninguém tem mais respeito por nada!” ou reclamações desse tipo são comuns no cotidiano. Muitas pessoas acreditam que o desrespeito às instituições arrisca nos levar a um caos social, a uma anomia que destruirá qualquer possibilidade de vida em comum. É possível sugerir que o crescimento de discursos políticos autoritários e excludentes, sobretudo nas duas últimas décadas (como se vê, por exemplo na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil), tenham sua raiz nessa angústia quanto ao caráter líquido, permanentemente mutável, das sociedades pós-modernas.⁶⁰

Mas não são só esses grupos que demonstram preocupação com as transformações correntes. Mesmo aqueles que rejeitam com veemência o viés autoritário desses discursos reconhecem que não existem apenas aspectos positivos nesse desmonte do projeto moderno. A sensibilidade do genial Federico Fellini já havia sugerido ambiguidades nesse processo em seu *Ensaio de orquestra* (1978). De modos diversos, Richard Sennett e Alain Touraine apontam aspectos preocupantes nessa nova configuração.⁶¹ Para Gilles Lipovetsky, na forma como está se desenvolvendo o processo de mudança, ele poderia, na verdade, estar nos conduzindo a uma *era do vazio*, com indivíduos egoístas e alienados.⁶²

É bem possível que haja algo de acertado aí, e que, não obstante ganhos consideráveis, tenhamos também perdido algo de importante ao agir contra a lógica disciplinar das instituições modernas. Certamente esse novo quadro nos propõe desafios que, há meio século, não

estavam colocados com tanta clareza. Esse sentimento de *perda* ou *retrocesso* é importante e iremos recuperá-lo no próximo capítulo.

Mas mesmo que essa crítica ao caráter autocentrado e egoísta do indivíduo pós-moderno nos traga algo de verdade, ela não nos traz, entretanto, toda a verdade, pois o modo de viver que vai se consolidando contemporaneamente não é apenas um projeto negativo, isto é, não é apenas a recusa algo pueril a uma ordem anterior. Pelo contrário. Ele revela uma nova e complexa postura ética, com muitos elementos certamente admiráveis.

O modo específico pelo qual os pós-modernos dizem *não* às instituições se estrutura a partir de um *sim* com que eles celebram uma leitura do valor da *autenticidade* na vida humana. Essa ideia é desenvolvida por Charles Taylor:

But to return to the ideal of authenticity: [...] There is a certain way of being human that is my way. I am called upon to live my life in this way, and not in imitation of anyone else's. But this gives a new importance to being true to myself. If I am not, I miss the point of my life, I miss what being human is for me. This is the powerful moral ideal that has come down to us.⁶³

O desejo de não mentir a si mesmo, de viver autenticamente ainda que nossas escolhas pareçam insensatas aos outros, ressoa, em muitos de nós, como muito positivo. Em nome de que, perguntam-se os pós-modernos, deveríamos deixar de buscar viver segundo nos parece mais acertado? Os discursos da religião, da pátria e da família, que antes davam sentido a uma vida de sacrifício pessoal, que apresentavam de antemão o modo de vida que se deveria almejar, perderam a credibilidade de outrora. Eles são muitas vezes rebaixados

a *desculpas* ou *justificativas* utilizados por aqueles que têm medo de encarar a vida de frente.⁶⁴

As crises e os embates contemporâneos parecem estar visceralmente ligados a esse descompasso entre sujeitos que se legitimam eticamente *a partir de dentro*, vivendo em um mundo estruturado a partir de instituições que desejam formá-los *a partir de fora*. Vivemos um momento de ruptura de paradigmas, não de evolução ou adaptação de um paradigma anterior.⁶⁵ Isso nos obriga a redesenhar nossas formas de ação coletiva, nosso entendimento de subjetividade e nosso modo de pensar a relação entre os termos.

Nas práticas quotidianas, é possível detectar algumas tentativas de construir alternativas. Como tantas vezes ocorre, o mundo das finanças tem sido pioneiro nesse processo. Já há algum tempo que a importância do capital financeiro tem sobrepujado a do capital industrial nas maiores economias do mundo. As finanças se adaptaram melhor à *Modernidade líquida* de Bauman, e o capital que elas manejam consegue mover-se superando os entraves das fronteiras e revolucionando as relações com o tempo.⁶⁶ O capital financeiro goza de enorme autonomia e este fator é crucial para que ele se torne cada vez mais poderoso.

Barreiras geográficas e temporais também vão sendo derrubadas no campo das comunicações, do entretenimento, dos relacionamentos amorosos. O espaço virtual vai se tornando cada vez mais o espaço real onde a vida quotidiana se dá. Os tradicionais lugares públicos de encontro (por exemplo, praças, ruas, parques, feiras) vão perdendo sua centralidade como *locus* para as trocas sociais que migram, mais e mais, para as *redes* do mundo cibernético.⁶⁷

Esse processo se alimenta de e realimenta aquele tipo de *subjetividade autêntica* que se caracteriza por valorizar o que é eletivo, reversível, provisório. É ele que está por trás da forma peculiar de

criar, pertencer e desfazer as comunidades em rede, que surgem e desaparecem com uma rapidez antes inimaginável (por exemplo, a novidade do Orkut teve vida breve, substituída pelo Facebook, que já vai perdendo terreno para outras formas de interação pessoal).

A vida quotidiana, entretanto, ainda exige que esses cidadãos do mundo virtual, habituados à autonomia ampla que ele parece oferecer, frequentemente se submetam às regras de instituições modernas criadas sob a égide do espaço físico, da heteronomia e do controle. É inevitável que essas pessoas se sintam desconfortáveis aí, e que nutram mesmo certa má vontade contra essas instituições e contra os agentes que as representam e as fazem funcionar.

O descrédito e a rejeição dos pós-modernos se voltam uniformemente contra todas as instituições, governos, igrejas, corporações, partidos políticos etc.⁶⁸ A Universidade, é claro, sofre o mesmo processo de desgaste. Os sujeitos que a frequentam (discentes, docentes, gestores) têm de se ver com as consequências de operar em uma instituição moderna a partir de uma sensibilidade pós-moderna. O capítulo seguinte busca discutir essa questão.

4.

NARCISO EM SALA DE AULA: NOVAS FORMAS DE SUBJETIVIDADE E A SALA DE AULA

*Bringing people into the here-and-now.
The real universe. That's the present moment.
The past is no good to us. The future is full of anxiety.
Only the present is real-the here-and-now.
Seize the day.*

Saul Bellow, *Seize the day*⁶⁹

As disciplinas obrigatórias habitualmente ocupam a quase totalidade da grade horária dos primeiros anos das universidades brasileiras. Mais tarde, quando os alunos estiverem próximos do final do curso, serão autorizados a exercer maior poder de escolha, podendo selecionar os temas que preferem a partir de um leque de disciplinas eletivas ou optativas.

Nos últimos semestres, é comum que o número de disciplinas desse tipo exceda em muito o de obrigatórias. Para os calouros, entretanto, prevalece o imperativo de se matricularem no rol de disciplinas determinado pela instituição.

O fato de essa prática quotidiana ter se tornado banal atesta o quão profundamente incorporamos a lógica moderna em nosso modo de pensar a Universidade. Aceitamos que ela é o nível mais alto das instituições de educação formal e que integra, como elemento-chave, o projeto civilizatório a que fizemos referência acima. A função

específica que ela desempenha dentro desse projeto ajuda a entender essa naturalização da hierarquia entre calouros e veteranos, entre instituição e alunado. Zygmunt Bauman aponta para essa conexão entre civilização, educação e hierarquia:

Civilizar era engajar-se em um esforço vigoroso para transformar o ser humano por meio da educação e da instrução. [...] O projeto civilizador vinculava de modo inseparável a realização do padrão desejável de conduta com a disseminação das *lumières*; esta última era a atividade que constituía o domínio específico dos *philosophes* [...]. Nesse sentido, a *civilisation* era a jogada coletiva dos homens de ciência em prol de uma posição estrategicamente importante no mecanismo de reprodução da ordem social.⁷⁰

O *esforço de transformação*, de que fala Bauman, implica aperfeiçoar o homem natural, elevando-o a um *padrão ideal* por meio da *instrução*. Ora, essa passagem da ignorância ao conhecimento, do estágio bruto ao estágio civilizado, só pode ser efetuada por meio da submissão voluntária desse indivíduo imperfeito àqueles que já são instruídos e educados: os *philosophes*, pilares da instituição universitária.

Quanto mais próximo do topo dessa pirâmide institucional, maior (supostamente) o grau de civilização do sujeito e, portanto, maior também sua autonomia. Os que ocupam os patamares institucionais mais elevados podem escolher o que desejam lecionar (são, por isso, *livres--docentes*) enquanto os que ocupam os níveis mais baixos não podem escolher o que desejam aprender. Entre esses dois polos, posicionam-se hierarquicamente diversas categorias de professores, alunos de pós-graduação, veteranos na graduação e calouros.

Nesse ecossistema, esses últimos são os *bixos burros* que ignoram completamente (conforme se supõe) o objeto que elegeram aprender e que, além disso, não estão familiarizados nem com o modo de pensar, nem com o *ethos* do Ensino Superior. Nessa perspectiva, pareceria realmente absurdo que os novatos dispusessem de autonomia para optar pelo caminho, pelo *curso*, que prefeririam seguir. Suas eventuais predileções ou preferências não têm legitimidade como fator relevante para alterar aquilo que a instituição determinou como obrigatório.

Para a maioria dos envolvidos no processo – discentes, docentes, gestores –, este é um requisito razoável do projeto de formação, não uma demanda arbitrária ou descabida. Ele se justifica a partir dessa leitura da Universidade como instituição encarregada de produzir um aperfeiçoamento incremental nos sujeitos que a ela acorrem, recebendo os ignorantes e transformando-os em bacharéis eruditos.

Por isso, esse olhar impõe a necessidade de os alunos aceitarem sem contestações o estudo de disciplinas que não escolheram e que podem, inclusive, lhes parecer pouco atraentes ou significativas. A relevância do que devem estudar não é determinada por eles, mas atestada pela autoridade da instituição de ensino. Ela é um *a priori* a que se deve acatar.

Dessa forma, este projeto solicita dos alunos um ato de fé na instituição. Eles precisam confiar que ela tenha feito escolhas que, de fato, lhes serão benéficas no futuro. Esse crédito à instituição replica o pacto de sujeição que marca o ingresso no curso superior. Os alunos esperam que a Universidade lhes forneça a instrução de que ainda não dispõem, que realize seu processo de formação e, para tanto, cedem-lhe o direito de escolher por eles.

Esse movimento inicial implica uma série de outras pequenas renúncias por parte dos calouros. Na maioria das disciplinas obrigatórias, eles não escolhem nem os temas, nem os autores, nem a carga

horária, nem as tarefas a cumprir, nem o processo de avaliação de seu progresso acadêmico. Em resumo: cada aluno abre mão de questionar qual o sentido para ele, enquanto indivíduo, das múltiplas atividades que compõem a disciplina. As obrigações que se assumem como estudante universitário se impõem às suas eventuais preferências como indivíduo.

Talvez por pensarem assim, muitos docentes se enfurecem quando algum aluno pergunta candidamente o porquê de ter de aprender este ou aquele conteúdo. A irritação parece vir do fato de que levantar esse tipo de questão significa desconhecer, ou tentar subverter, a própria lógica de funcionamento das instituições educacionais. É postular que a legitimação do objeto de ensino passa, em alguma medida, pela relevância que possa ter para o sujeito que aprende. É, portanto, solicitar uma nova forma de autorizar o que é dito em aula – o que equivale, em última análise, a questionar a autoridade docente.

Por este motivo, esse tipo de questionamento é amiúde descartado ou desqualificado como um disparate (inclusive pelos colegas de sala). O aluno que o faz revela não estar preparado para a vida universitária. Ele demonstra não entender que a universidade, na forma como a conhecemos hoje, é uma instituição moderna e demanda, portanto, a mesma postura do sujeito exigida por todas as outras instituições modernas: a capacidade de sacrificar o que se *deseja* fazer pela determinação de realizar aquilo que se *deve* fazer.

Essa demanda é constitutiva de todas as instituições modernas. Elas prescrevem um papel social, que se traduz em uma série de ações que devemos ou não devemos realizar, independentemente de nosso desejo de fazê-lo. Para sermos respeitáveis, para merecermos a admiração de nossos pares, precisamos ser determinados por nosso papel, no duplo sentido da palavra: *determinados*, porque ele nos define, e *determinados* porque ele solicita nossa força de vontade para vivê-lo.

Dentro do projeto moderno, viver corretamente o próprio papel exige a capacidade de renúncia por parte do sujeito. No dizer de Bauman:

[...] a obediência às ordens e a conformidade à regra, a admissão da posição atribuída e sua aceitação como indiscutível, a tolerância a trabalhos perpetuamente pesados e a submissão a uma rotina monótona, a disposição de adiar a satisfação e a aceitação resignada da ética do trabalho (significando, em resumo, o consentimento em trabalhar por amor ao trabalho, fosse ele importante ou não) eram os principais padrões comportamentais treinados e ensaiados com ardor por esses membros, na expectativa de que fossem aprendidos e internalizados.⁷¹

Richard Sennett, em *O declínio do homem público*, observa que essa demanda das instituições modernas gerou, nos sujeitos que as habitam, uma postura que ele chama de *ascetismo secular*. Ele associa o surgimento dessa postura às mesmas razões apontadas por Weber em suas reflexões sobre a lógica puritana e o espírito do capitalismo: “Qual o mito de Weber? A perda da religião ritual (o Catolicismo) e o surgimento do capitalismo levam a um resultado comum: a recusa de gratificação com propósitos de validação do eu. Isto é o ascetismo mundanal”.⁷²

Esse *ascetismo secular*, ou capacidade de retardar a satisfação, tornou-se central para a construção da subjetividade no projeto moderno. Se desejo ir para o céu (viver o prazer máximo que é a salvação eterna), talvez dissesse o puritano imaginado por Weber, preciso abrir mão dos pequenos prazeres presentes. Trocar a felicidade eterna pelo prazer que me pode dar uma breve noite de dança e bebedeiras é um *mau negócio*. Se quero juntar capital para investir e ganhar

mais, poderia igualmente pensar o capitalista imaginado por Weber, preciso ser capaz de não realizar despesas supérfluas, que visam apenas satisfazer meus desejos imediatos. Descapitalizar-me para comprar produtos dispensáveis é *mau negócio*.

O princípio que norteava as escolhas dos sujeitos bem-formados era, assim, o de se abster do prazer presente em nome de uma satisfação maior no futuro. Para ser capaz de fazê-lo, era preciso que os indivíduos dispusessem de enorme força de vontade e determinação. Era preciso agir racionalmente sobre as paixões para que se pudesse tirar o máximo da vida, para atingir o sucesso em todos os quadrantes da existência. Nem todos – muito poucos, talvez – eram capazes de realizar tal proeza, mas ela deveria ser o objetivo de todo indivíduo que se desejasse respeitável. Por essa razão, buscar atingir ao máximo esse ideal não era apenas um imperativo ético, mas uma expectativa social e o modo fundamental de justificar a própria existência, de *validar o self* para utilizarmos a expressão de Sennett.

O descrédito desse princípio marca a passagem para a pós-modernidade. As dúvidas quanto ao caráter supostamente positivo da renúncia haviam emergido, como se apontou acima, já na metade do século XIX, sobretudo na forma expressa pelo Romantismo. Elas ganharam força e se transformaram em condenação inequívoca do *ethos* da renúncia, a partir da segunda metade do século XX. “Por que viver uma vida de privações em nome de um futuro que pode nunca se realizar?”; “por que adiar para o futuro a felicidade que posso ter agora?”, perguntam-se os pós-modernos. A ideia do *carpe diem*, de aproveitar o momento, torna-se central como modo de entender a vida para a sensibilidade pós-moderna.

Essa transição de uma sociedade que faz prevalecer o dever ao desejo para outra que postula a relação inversa, parte central do processo de declínio da Modernidade, não se deu de um momento para

outro, é claro. Esse processo seguiu uma lógica de evolução bastante semelhante a outros movimentos de mudança social profunda que encenam uma dinâmica de transformações sequenciais de crenças, práticas e instituições. O ponto é essencial para entendermos os desafios na Universidade hoje.

Esquemáticamente, este processo pode ser apresentado como tendo início em uma transformação do arcabouço simbólico de uma sociedade, isto é, do conjunto de suas crenças, práticas e instituições fundamentais. Com o tempo, e com um número crescente de pessoas que abandonam as antigas crenças para aderir às novas, vão surgindo novas práticas, em consonância com as crenças nascentes. Em um terceiro momento, essas práticas tornam-se mais recorrentes e são adotadas por um número cada vez maior de indivíduos. Quando elas se integram à sociedade como práticas normais, elas se institucionalizam.

Uma característica importante desse processo, e que se liga diretamente à questão que estamos discutindo sobre os sujeitos na Universidade hoje, é o descompasso social que se instala ao longo de seu desenvolvimento. Sua dinâmica faz com que, em seu primeiro estágio, as crenças estejam em dissonância com práticas e instituições e que, em seu último estágio, sejam as instituições a conflitar com os dois primeiros termos.

No âmbito (também) da Universidade, essa nova sensibilidade entrou em choque direto com as estruturas antigas. O movimento estudantil em 1968, na França, talvez seja o exemplo mais conhecido desse movimento de ruptura. Os jovens denunciavam a Universidade, sua estrutura hierárquica e sua noção de conhecimento como engrenagem de um mesmo poder opressor. Seus slogans – muitos dos quais acabaram, significativamente, por se incorporar à cultura *mainstream* da pós-modernidade – gravitam em torno da ideia que

a liberdade individual exige o fim da estrutura opressora das instituições: *Fim da liberdade aos inimigos da liberdade; O agressor não é aquele que se revolta, mas aquele que reprime; Professores, vocês nos fazem envelhecer; A insolência é a nova arma revolucionária; Corram camaradas, o velho mundo está atrás de vocês; Teremos um bom mestre desde que cada um seja o seu.*⁷³

A ideia de ruptura com as instituições repressoras que *nos fazem envelhecer* se dá, de maneira importante, pela fratura das dimensões de tempo e espaço que ela supõe. O fato de os estudantes terem deixado as salas de aula para tomar as ruas, em seu protesto, não é acaso (*A poesia está na rua; A política se dá na rua*).⁷⁴ As instituições da Modernidade industrial demandavam que os indivíduos estivessem juntos em um mesmo lugar, ao mesmo tempo. Seu modelo era o da produção fabril, em que os trabalhadores deviam ocupar disciplinadamente um espaço comum durante o tempo determinado para a construção de um produto específico (o relógio de ponto garantia essa copresença disciplinada e produtiva).

O mesmo, é claro, se dava nas universidades. O sinal de entrada e saída de aulas, a lista de presença, o bedel, o silêncio deferencial e a proibição de realizar atividades não relacionadas à aula replicavam, nas faculdades, a lógica geral das instituições modernas. Jogar à rua mesas e cadeiras, pichar muros, sentar-se no chão não eram, assim, algum tipo de revolta juvenil desprovida de sentido. Eram sinais de uma recusa absoluta ao controle institucional, que se realizava a partir do controle dos corpos, impondo-lhes uma rígida disciplina de tempo e espaço.

A revolta dos estudantes, subvertendo os tempos e os espaços impostos pela Universidade era, assim, um ataque ao tipo de subjetividade que o tradicional *ethos universitário* supunha e exigia. Apropriar-se do próprio corpo e do próprio tempo torna-se um imperativo para esses

jovens que querem construir sua narrativa de vida a partir de outro paradigma e que recusam a ideia do *sois jeune e tais toi* (seja jovem e cale-se).⁷⁵

Anthony Giddens aponta a questão do controle do próprio tempo como central para a formação da nova subjetividade pós-moderna:

A auto-realização implica o controle do tempo – essencialmente o estabelecimento de zonas de tempo pessoal que têm apenas conexões remotas com as ordens temporais exteriores (o mundo rotinizado do espaço-tempo governado pelo relógio e pelos padrões universais de medição). [...] “Manter um diálogo com o tempo” é a base da auto-realização, porque é a condição essencial para alcançar a satisfação em qualquer momento – de viver a vida plenamente.⁷⁶

Outros teóricos enfatizam o controle do corpo e da rotina como característicos do controle institucional moderno.⁷⁷ A oposição ferrenha a essa tripla repressão (do corpo, do tempo, das ações) simboliza a transição para a pós-modernidade e faz surgir o que tem sido chamado de modo *narcísico* de se entender o próprio *eu*.

Richard Sennett aponta alguns traços característicos dessa nova subjetividade. O sujeito narcísico acredita ser ilegítimo, ou mesmo imoral, realizar ações que não façam sentido para ele, enquanto *eu* singular. Ele acredita que aquilo que sente é mais importante do que aquilo que faz, e que suas tarefas só têm sentido enquanto expressam, de algum modo, sua personalidade. Tais tarefas não podem, portanto, ser impostas *de fora*, mas têm de ser validadas *de dentro*.⁷⁸ Não é de surpreender, assim, que esses sujeitos *pós-modernos* estejam muito desconfortáveis com, e rejeitem, as demandas de instituições construídas justamente para exercer esse controle externo.

A Universidade está cindida por essas tensões. Os sujeitos que a frequentam já não subscrevem, de maneira geral, à ética da renúncia, nem como crença, nem como prática. Em linha com o novo ideal de autenticidade da cultura narcísica, eles entendem que sua realização como indivíduos exige que compreendam e vivam à plenitude seus impulsos internos. As demandas institucionais e as reações dos outros são, em última análise, secundárias ou irrelevantes quando confrontadas com as necessidades do *eu*.⁷⁹

A estrutura institucional do Ensino Superior, entretanto, ainda supõe a ética do período anterior. Seu funcionamento prevê, ainda que muitas vezes apenas de maneira implícita, uma adesão incondicional dos alunos aos mecanismos de formação propostos pela instituição. Suas práticas internas têm como pressupostos a disciplina, o respeito à hierarquia e a capacidade de postergação da satisfação de desejos. O resultado desses processos é a presença de sujeitos pós-modernos (discentes, docentes e gestores) operando dentro de uma instituição moderna. Esse descompasso entre sensibilidade dos sujeitos e lógica institucional se manifesta em quase todos os aspectos do cotidiano universitário.

Esse hiato entre pressupostos éticos e modos de ver o mundo põe em xeque a legitimidade do sistema de solicitações que a Universidade faz aos alunos. Todas as hierarquias e todos os elementos obrigatórios são colocados em questão. Eles são, frequentemente, apontados mesmo como opressores e injustificáveis: a presença em aula, a existência de pré-requisitos, o sistema de avaliação, a obrigatoriedade de provas e trabalhos etc.

Mesmo quando os discentes aceitam as restrições impostas pelo sistema universitário, eles o têm feito, entretanto, em termos diversos daqueles supostos pela instituição. O uso dos aparelhos eletrônicos para comunicar-se com as redes sociais em concomitância com

a presença física em sala de aula ilustra bem os novos arranjos que vão surgindo para dar conta das contradições desse momento de ruptura. Conectados à rede, os alunos estabelecem um outro espaço (o *cyberspace*) e um outro tempo (o tempo individualizado das relações interpessoais), dentro da moldura de tempo-espço prevista pela instituição moderna.

Muitas vezes, as faculdades lidam com o desafio dessa nova postura simplesmente ignorando a incompatibilidade que ela apresenta com a lógica institucional que as estrutura. É frequente que professores simplesmente façam vistas grossas a esse novo modo de estar em sala, *desde que não me atrapalhe*. Já indicamos em outra ocasião como um discurso docente supostamente liberal (*na minha aula vai quem quer*) pode ser, na prática, extremamente deletério, porque implica um individualismo problemático e sustenta uma leitura empobrecida do caráter coletivo da aula.⁸⁰

Outras vezes, as instituições optam pelo caminho oposto e multiplicam suas formas de controle e punição. Multiplicam-se as exigências de comprovação de presença (com a utilização de novas tecnologias desenvolvidas para esse fim) e as sanções pelo não cumprimento de tarefas esperadas. Também esta solução parece insatisfatória, porque se mostra, o mais das vezes, ineficiente e desgastante para todos os envolvidos.

No espaço virtual, as condições de superação da antinomia entre instituições modernas e sujeitos pós-modernos são muito mais evidentes. Permitindo que os alunos realizem as tarefas no tempo que quiserem e do lugar onde estiverem (isto é, descartando os limites estruturantes do modelo anterior), os cursos *on-line* conseguem incorporar a possibilidade de escolha permanente e reversível, tão cara aos pós-modernos, em sua estrutura de organização e funcionamento. O crescimento exponencial que vêm tendo não deve, assim,

surpreender e joga ainda mais luz sobre as agruras que passam as instituições presenciais.

O problema com que se depara o docente hipotético na apresentação deste volume não é, portanto, um problema pequeno ou banal. Ele não é índice (ou, pelo menos, não apenas) de uma incapacidade pessoal ou da má vontade de seus alunos, mas de um descompasso de proporções muito maiores e que afeta todas as dimensões da vida contemporânea.

A amplitude desse fenômeno ajuda a explicar o porquê do crescente sentimento de desconforto e de insatisfação que se percebe nas universidades hoje. Docentes e discentes parecem acreditar que o esforço conjunto que fazem poderia – deveria – ter resultados muito melhores. De modo mais preocupante, o descompasso entre lógica da instituição e lógica dos sujeitos resultou em um empobrecimento tão profundo que coloca em questão o próprio sentido da Universidade dentro do conjunto das instituições sociais. Há um questionamento crescente sobre a relação entre ganhos e custos que ela demanda da sociedade como um todo.

Embora sumamente importante e complexa, essa crise instalada no coração das instituições de Ensino Superior não nos parece insuperável. Ela prenuncia, segundo entendemos, não o fim da universidade, mas o início de sua transformação substantiva – e abre, por isso, oportunidades para avanços antes impensáveis. Acreditamos firmemente que sua função como lócus de ensino e de pesquisa siga tendo enorme relevância, assim como sua capacidade de contribuição para uma sociedade mais justa e melhor. Para realizar tal função, entretanto, é preciso que ela se redesenhe a partir do novo contexto em que atua e dos novos sujeitos que a frequentam. Isso exige que ela seja capaz de repensar sua estrutura, seus objetivos e seus métodos. Nesse processo, têm papel central as metodologias participativas de ensino.

5.

ABRIR AS JANELAS: DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR NA PÓS-MODERNIDADE

*Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.*

Fernando Pessoa⁸¹

Uma nova perspectiva para a educação, alternativa àquela adotada pela Modernidade, começou a ganhar força e visibilidade a partir, sobretudo, da segunda metade do século XX. Ela questionava o projeto anterior a partir de sua raiz, isto é, a partir das ideias que trazia sobre a função da educação, a natureza do conhecimento e a ética dos sujeitos envolvidos.

Quanto ao primeiro ponto, as novas propostas colocavam de ponta--cabeça o papel das instituições educacionais. No ensino tradicional, o aluno ia à escola para *ser formado* ou *ser educado*, formulação em que a voz passiva, na linguagem, indicava, na instituição, a postura passiva do sujeito que aprende. A voz ativa, a responsabilidade da ação, não era dele, mas de um outro. Ao educando cabia ser maleável e aceitar a forma que a instituição iria lhe impor após um longo processo educacional. Ao final, ele faria jus ao certificado de que havia recebido a formação adequada – isto é, de que assumira a forma desejada para operar com sucesso na sociedade.

Paulo Freire, provavelmente o autor de maior densidade na crítica a esse modelo, famosamente caracterizou esse processo como *educação bancária*. A descrição precisa e contundente que dela ofereceu, em 1970, não perdeu nada de sua força e enfatiza o papel passivo que nela está reservado ao educando. Segundo Freire, nessa dinâmica de educação:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.⁸²

A rejeição a essa lógica educacional que tem por base a capacidade de agência dos mestres e a passividade dócil dos alunos é o fator decisivo na formulação de alternativas. As novas perspectivas postulam, fundamentalmente, um novo tipo de sujeito em sala de aula e, conseqüentemente, um novo tipo de autorização para o processo educacional.

Elas propõem que o aluno vai às instituições de ensino para *formar-se*, formulação em que a partícula reflexiva indica uma postura diametralmente oposta ao modelo passivo anterior. Aqui, o educando é sujeito e objeto de seu próprio processo de formação, cabendo às instituições de ensino servir de *loci* onde tal processo possa ocorrer e se maximizar.

Advoga-se, portanto, uma inversão da hierarquia implícita dentro das instituições. No modelo tradicional, a legitimidade para decidir sobre currículos, disciplinas e atividades está investida na instituição formadora. O desenho do percurso existe antes do aluno e é realizado sem ele porque os objetivos últimos do processo de educação também lhe são externos: são objetivos sociais e coletivos, não individuais. No modelo tradicional, não cabe ao educando dizer que habilidades desejaria desenvolver, uma vez que esta decisão decorre do contexto para o qual ele está sendo educado: o mercado de trabalho e a vida em sociedade.

Por sua vez, mercado e sociedade demandam tipos específicos de proficiência porque perseguem tipos específicos de objetivos. As instituições educacionais no projeto moderno têm por meta prover a ambos, mercado e sociedade, de indivíduos que demonstrem tal proficiência e sejam, assim, capazes de contribuir positivamente para

a consecução desses objetivos. O escopo do processo de educação é, portanto, externo ao sujeito e sua dinâmica busca construir a uniformidade e a conformidade.

O rompimento com esse modelo se deu, fundamentalmente, pela inversão dessa premissa. Os modelos alternativos ao modelo moderno sustentam que os objetivos do aluno são prioritários no processo educativo. Entender suas motivações, seu modo de pensar e seu conhecimento de mundo tornam-se peças-chave em um processo educacional mais efetivo porque significativo para o sujeito que aprende.

A arquitetura teórica dessa nova perspectiva foi sendo construída, em período razoavelmente breve, por um número importante de reflexões que se complementavam a partir dessa ideia básica de valorizar o educando como centro do processo educacional.⁸³ As teses desses pensadores, em sintonia com movimentos mais amplos que compartilhavam a mesma perspectiva de valorização da individualidade e da diferença (v.g., o movimento *hippie*, o movimento dos direitos civis), foram angariando prestígio crescente nos discursos sobre a educação. A prática, entretanto, mostrar-se-ia mais refratária.

A princípio, as tentativas de implementação efetiva desse novo olhar se deram, sobretudo, em espaços relativamente *periféricos* dentro do sistema educacional como um todo. No caso de Paulo Freire, o esforço primeiro se deu no âmbito da alfabetização de adultos, isto é, nas franjas daquele modelo que tem a Universidade em seu ápice. Iniciativas como a Escola Nova, no Brasil, a Summer Hill School, na Inglaterra, e as escolas Waldorf (a primeira experiência foi na Alemanha), além de centrarem nos Ensinos Fundamental e Médio, representavam exceções em um universo de instituições educacionais que, a despeito da deferência pelas novas ideias, seguiam reproduzindo as antigas práticas.

No âmbito da Universidade brasileira, e dos cursos jurídicos em particular, o impacto dessas ideias foi, durante muito tempo, bastante reduzido, para dizer o menos.⁸⁴ Tentativas esporádicas de reforma naufragavam em uma prática quotidiana estribada no tradicionalismo metodológico e na hierarquia institucional. Vários fatores ajudam a entender essa resistência.

Em primeiro lugar, muitos docentes acreditavam que discussões de pedagogia não tinham lugar no Ensino Superior. Os alunos universitários já seriam adultos e, por isso, a questão de como aprendiam ou de como se devia ensiná-los estava já superada.

Além disso, a dimensão política da subversão sujeito-objeto/instituição proposta pelos novos métodos de ensino podia ser vivida, na Universidade, fora da sala de aula. A intensidade da política estudantil, de suas reivindicações por maior liberdade, se dava sobretudo fora da sala de aula. O pátio, os bares e as ruas eram seus espaços de predileção. Paradoxalmente, justamente a condenação *in totum* que os alunos faziam do antigo modelo educacional levava a um abandono das aulas, uma vez que, segundo se acreditava, aquele espaço de poder docente era tão absolutamente viciado que não podia nem mesmo ser reformado. Os alunos que insistiam em ir às salas eram vistos, por isso, como alienados, conservadores ou reacionários. Os embates famosos entre estudantes na década de 1960, no Brasil, se deram, em parte, dentro dessa moldura.⁸⁵

Curiosamente, ninguém contestava, de maneira consistente, a legitimidade da Universidade como instituição certificadora. À esquerda e à direita, os alunos aceitavam que o diploma superior lhes dava prestígio – ainda que o vissem a partir de perspectivas diversas. O resultado foi uma desconexão crescente entre o que acontecia em sala de aula e o que se certificava, e isso reforçava, por outro viés, a mesma percepção de irrelevância de uma pedagogia nesse âmbito.

Adicione-se a esses dois fatores a percepção da Universidade como instituição formadora de profissionais e do espaço de trabalho como espaço, cujos objetivos são externos ao sujeito – e a crença correspondente de que não faz sentido adotar, às portas no ingresso da vida profissional, um modo de ensino baseado sobretudo em uma perspectiva oposta – e o silêncio sobre pedagogia e sobre metodologia de ensino na Universidade torna-se bastante compreensível.

Ao menos, era o que ocorria até há bem pouco tempo. O descompasso entre sala de aula e certificação foi aos poucos se traduzindo em descompasso entre sala de aula e qualificação. A insuficiência da formação dos egressos passou a merecer críticas cada vez mais veementes e generalizadas por parte dos empregadores e da sociedade, como um todo. A Universidade, para alguns, já não cumpria o papel que lhe validaria a existência e deveria passar por uma reforma substantiva.⁸⁶ Caso contrário, ela arriscaria tornar-se incapaz de justificar, pelo retorno social que oferece, o volume significativo de recursos que recebe.

O surgimento de espaços alternativos de formação, tanto físicos (v.g., cursos *lato sensu*, cursos oferecidos em firmas e escritórios, cursos profissionalizantes, firmas de *coaching*) quanto virtuais (as diversas universidades e plataformas de ensino *on-line*), dá força a essas críticas. A escassez de recursos – públicos e privados – coloca no centro dos debates a relação custo-benefício dos investimentos na Universidade. Ignorar o debate sobre dinâmica de formação e sobre metodologia de ensino, nesse espaço, pode nos fazer perder muito e perder muito de importante.

As metodologias participativas, ou centradas no aluno, começaram a migrar para dentro da Universidade justamente em uma tentativa de ressignificar esse espaço e reafirmar sua absoluta relevância para a sociedade como um todo. Elas buscam articular um processo de formação que leva em consideração as características do sujeito

para ser capaz de habilitá-lo, efetivamente, para a atuação profissional e a vida social.

O chamado *processo de Bolonha*⁸⁷ é talvez o resultado mais visível (e controverso) da migração dessa nova perspectiva para o espaço universitário. A iniciativa é emblemática desse desejo de formar um aluno cujo conhecimento possa atravessar fronteiras, de todos os tipos – geográficas e acadêmicas. Para que isso seja possível, a ênfase de todo o processo deve recair sobre as habilidades desenvolvidas pelo sujeito, mais do que sobre características pontuais deste ou daquele objeto.

Isso se deve à crença de que, munido de um certo conjunto de habilidades básicas, o egresso dessas universidades europeias será capaz de responder, com maior rapidez e eficiência, às constantes mudanças que afetam o mundo do trabalho e da produção. Preparar para essa *modernidade líquida*⁸⁸ significa, antes de tudo, aparelhar o sujeito para enfrentar satisfatoriamente situações futuras cujos contornos e peculiaridades são absolutamente desconhecidos – e não conhecíveis – para os docentes encarregados de capacitá-lo.

A vertiginosa rapidez que se tornou marca das mudanças tecnológicas e seus impactos diretos nas formas de se produzir riqueza e viver em sociedade fez mais evidente o que já se intuía há um século: boa parte da energia dentro do processo educacional é voltada a explicar e treinar para uma realidade que já não existe. A Universidade, em seu modelo tradicional, tem muitas vezes dedicado o grosso de seu tempo a problemas que estarão obsoletos antes mesmo de o aluno se graduar. As habilidades, entretanto, têm longevidade muito mais ampla, assim como maior capacidade para se adequarem às demandas impostas por situações inéditas.

Este fato, mais talvez do que qualquer outro, levou a uma crescente atenção, dentro do contexto universitário, ao modo pelo qual os alunos

aprendem e à busca de mecanismos que permitam que eles *aprendam a aprender* por si mesmos. O trabalho de Malcolm Knowles e o conceito de *andragogia* (do grego ἀνήρ “homem” e αγω “conduzir ou acompanhar”), que desenvolveu, ajudou a legitimar, entre os professores universitários, as discussões sobre metodologia de ensino. Em obra de título sugestivo (*The Adult Learner: A Neglected Species*, 1990), Knowles sugere que adultos aprendem melhor quando estão envolvidos no processo de planejamento e avaliação de seu processo de aprendizagem.⁸⁹ Além disso, utilizam-se fortemente de sua experiência pessoal e tendem a responder melhor a questões cuja relevância, para sua vida pessoal e profissional, lhes parece mais imediata.⁹⁰ Ensiná-los melhor, implica, por isso, lançar mão de uma metodologia e de métodos que levem em conta esses elementos.

Este é o motivo de, ao longo dos últimos anos, diversas universidades ao redor do mundo estarem adotando os métodos participativos ou *student-centered learning*. De maneira particularmente importante, vêm ganhando espaço o ensino baseado em problemas, geralmente chamado de PBL em virtude de seu nome em inglês (*Problem-Based Learning*). Isso se deve à sua capacidade de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias a enfrentar os processos complexos de busca de informação, composição de interesses e tomada de decisão que serão solicitados a empreender fora da Universidade.

Muitos outros métodos participativos ajudam a desenvolver, de maneira específica, outras habilidades: *role-playing*, simulação, jogos etc.⁹¹ Em seu conjunto, entretanto, eles buscam responder ao novo tipo de sujeito que frequenta as salas de aula, isto é, um aluno que precisa significar a tarefa antes de realizá-la e que tem dificuldade em se envolver substantivamente com alguma atividade simplesmente porque lhe foi solicitada pelo docente.

Por isso, um aspecto importante dos métodos participativos é a narrativa que apresentam para emoldurar o trabalho que é demandado do discente. Eles tipicamente se estruturam em torno de uma situação complexa, em que se entrecruzam vários atores com seus diferentes interesses e valores éticos. Eles também requerem que, nas soluções apresentadas pelos discentes, sejam levadas em consideração as consequências práticas (sociais, econômicas, jurídicas etc.), de cada arranjo sugerido.

Esse tipo de narrativa prévia faz ver ao aluno a relevância do que se está debatendo, oferecendo, de antemão, uma resposta satisfatória à indagação “por que tenho que aprender isso?” que tanto incomodava no modelo anterior. A percepção dessa relevância se traduz em um envolvimento do aluno porque gera a motivação (isto é, motivos para sua ação) para agir em busca de soluções para a situação complexa.

No processo, ele terá de lançar mão não apenas de seus recursos cognitivos, mas também de seu senso prático, sua perspectiva ética, suas crenças políticas. As segmentações típicas do método tradicional de ensino (em que valores, preferências e afetos devem ser mantidos fora de sala de aula) são programaticamente dissolvidas pelos métodos participativos que supõem como educando um sujeito completo e complexo, histórica e socialmente situado.

Esse tipo de envolvimento traz ainda dois outros desdobramentos importantes. Em primeiro lugar, ele solicita do aluno que seja capaz de articular simultaneamente vários recursos e meios, várias estratégias e técnicas. Como a situação a ser enfrentada não é linear, sua solução efetiva demanda que, em cada etapa do trabalho, o discente deva ponderar as dimensões teóricas, práticas e éticas de suas escolhas. A inteligência cognitiva é condição necessária, mas não suficiente, para o sucesso na empreitada.

O resultado é que os métodos participativos ajudam a construir um aluno que se desenvolve globalmente, que é capaz de tomar decisões e justificá-las de maneira complexa e que realiza, com proficiência, uma série de tarefas em concomitância. Esse tipo de sujeito – com suas múltiplas inteligências e capacidade de *multitasking* – estará aparelhado não só para uma atuação profissional de muito maior qualidade dentro do novo contexto de produção, mas também para uma cidadania crítica e participativa.

Em segundo lugar, os métodos participativos solicitam, com enorme frequência, a interação entre os alunos. Eles rompem com a verticalidade professor-aluno que caracteriza a sala de aula tradicional. Essa ênfase nas trocas horizontais aluno-aluno ajuda a desenvolver as competências relacionais fundamentais para todas as dimensões da vida. Ela permite também que o espaço da Universidade se torne um contraponto ao individualismo tacanho e à incapacidade de escutar e respeitar o outro. Não é preciso enfatizar a relevância desse ponto. Não é só a produção, hoje, que exige essa capacidade de interação em grau muito alto; a reconstrução do espaço político não irá se efetuar sem ela.

O conjunto dessas características está na base da crescente adesão a métodos participativos. Significativamente, são algumas das instituições que angariaram maior prestígio dentro do paradigma tradicional aquelas que lideram esse movimento de renovação metodológica. Elas entendem que seu sucesso depende da continuidade de sua relevância como *loci* de formação efetiva, algo que os métodos tradicionais, com linearidade e segmentação herdadas da Modernidade industrial, não conseguem realizar.

A ascensão dessa perspectiva metodológica tem ocorrido lado a lado com o incremento do uso de novas tecnologias de informação no contexto educacional. Os dois fenômenos dialogam, mas não

guardam relação de causalidade, nem dependem um do outro. É possível, por exemplo, utilizar-se da internet e das redes sociais para transmitir linearmente informações e dados, sem alterar minimamente a lógica hierárquica e as posições professor-aluno estabelecidas no modelo tradicional. É possível também (na verdade, bastante corriqueiro) que experiências de ensino fortemente inovadoras e eficientes se estruturam sem a necessidade de qualquer tecnologia avançada.

A tecnologia não substitui a reflexão metodológica, mas impulsiona sua sofisticação. O fato de a internet e o mundo virtual terem reconfigurado as relações de espaço e tempo, como apontado, é um fator a mais – de enorme relevância, claro – a compor o contexto que todo professor precisa examinar antes de traçar sua estratégia de curso. Ele deverá ser capaz de entender as possibilidades e limites que lhe oferecem as novas mídias e linguagens, sem o que estará arriscado a tomar uma decisão sobre o formato de sua aula com base em um repertório muito pobre de alternativas.

O custo pessoal para capacitar-se nessas novas linguagens – que exige tempo considerável, além do aprendizado de uma nova lógica e uma disponibilidade para atualização constante – é talvez um dos fatores que ajudam a explicar certo tipo de resistência à inovação. Frequentemente, ele se traduz em um discurso que sustenta que “nunca se precisou de nada disto” e que, não obstante, “as coisas sempre funcionaram bem”. Haverá docentes que sustentem, com candura, que o elevado grau de capacitação que atingiram foi forjado no modelo tradicional, prova bastante, portanto, do caráter desnecessário das novas tecnologias.

Esse tipo de argumento parece bem pouco sólido. Ele certamente não prospera no mundo do trabalho, nem das relações sociais, sempre em constante movimento e transformação. Mas ele serve como contraponto útil a um discurso igualmente frágil, que identifica o

uso da tecnologia como um avanço em si, sem situá-lo em qualquer reflexão metodológica mais detida. Os adeptos dessa perspectiva muitas vezes descreverão suas aulas a partir do recurso tecnológico que utilizam (*Eu uso Facebook com eles; Gravo todas as minhas aulas e disponibilizo o link para eles. Os alunos adoram; Quase toda aula minha tem um vídeo*), sem fazer menção ao sentido formativo dessa prática. Também esse tipo de postura parece contribuir pouco para uma qualificação efetiva da Universidade.

Novas tecnologias e métodos participativos representam, assim, elementos importantes, mas não exclusivos, dentro do novo contexto em que se dá o ensino universitário. Eles refletem o quadro de mudanças muito mais amplas, com profundas implicações políticas, sociais e econômicas a que se tem chamado de *pós-modernidade*. Dentre os aspectos desse fenômeno que mais diretamente afetam a Universidade, é possível destacar:

- a) o surgimento de uma nova noção de subjetividade (o sujeito narcísico de Sennett) e de um novo horizonte ético (Taylor) a partir do qual o sentido das ações humanas é avaliado;
- b) uma rejeição à ética da renúncia e do autocontrole (*ascetismo secular*) como fundamentos para a validação do *self*;
- c) uma crise nos mecanismos de legitimação das demandas que são feitas e que se tentam impor aos sujeitos;
- d) uma valorização crescente do direito de escolha de cada indivíduo (a ideia de que devemos nos definir *a partir de dentro*) e uma intolerância crescente a qualquer limite externo, que passam a ser vistos como, em princípio, injustificáveis;

e) uma reformulação nos modos de viver tempo e espaço, marcada pelo esforço de submetê-los à conveniência de cada indivíduo (v.g., a capacidade de entrar e sair, 24 horas por dia, dos diferentes espaços virtuais de convivência, estudo, trabalho e lazer);

f) uma transformação do sentido de *coletivo* e das demandas éticas que ele impõe aos indivíduos, acompanhada de um esmorecimento da crença na existência de um *interesse comum* da sociedade;

g) um novo modo de pensar e viver as instituições como um todo, e a Universidade, em particular. Elas começam a ser vistas prioritariamente como instrumentais à consecução de projetos individuais, tendendo a perder legitimidade quando não contribuam para esse fim;

h) uma reformulação nos modos de construir e validar hierarquias sociais e institucionais;

i) um redesenho nos modos de os indivíduos entenderem as próprias atividades, dentro e fora da Universidade. Cada atividade passa a ser legitimada pelo seu caráter expressivo mais do que por seu caráter produtivo (i.e., *o que estou sentindo* passa a ser mais importante do que *o que estou fazendo*).⁹²

Diante de um conjunto tão amplo e tão profundo de transformações, seria difícil imaginar que a Universidade pudesse seguir sem modificar-se radicalmente. Ao menos se deseja manter sua relevância e sua capacidade de contribuir positivamente para a sociedade em que se insere. O impacto dessa ruptura pós-moderna afeta a todos nós – não só os *jovens alunos*, mas também os *experientes*

docentes e gestores. E impacta em todas as dimensões de nossa vida: política, afetiva, econômica, social. Como sustentar que não afete também nossa vida acadêmica, o modo como a pensamos, gerimos e valoramos?

Como em todo momento de transição abrupta e extensa, sentimos o desconforto do descompasso entre nossas crenças (pós-modernas), nossas práticas (mistas) e nossas instituições (modernas). O resultado é um conjunto de tentativas de respostas que buscam incorporar o novo sem destruir o antigo. Algumas dessas novas tentativas serão bem-sucedidas, outras não, algumas serão possíveis, ao contrário de outras.

No contexto da Universidade, uma perspectiva de enfrentamento desse novo contexto vem ganhando corpo. Ela se caracteriza pela desconstrução da ideia moderna de conhecimento; pela crítica ao modelo disciplinar e à segmentação que implica; por uma valorização da individualidade do sujeito que aprende; pela atenção à metodologia de ensino (andragogia); pelo reconhecimento do caráter político, histórico e ético de todo o conhecimento. Em termos práticos, ela tem se traduzido na adoção de métodos participativos e na incorporação de novas tecnologias para reconfigurar os tempos e os espaços dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa nova perspectiva tem, em muitos casos, trazido bons resultados em seu esforço de ressignificar a Universidade, tornando-a mais apta a responder aos desafios presentes. Aos poucos, ela vai saindo da periferia do debate universitário e caminhando para seu centro. Como perspectiva ampla, ela também tem gerado experiências menos exitosas, nas quais não parece claro ter havido um avanço qualitativo sobre o modelo anterior. Esses fracassos relativos são índice de que esse é um processo em andamento e que nosso repertório anterior, de conceitos e de experiências, nem sempre nos possibilitará ler com exatidão a natureza dos desafios a enfrentar.

Resta claro, entretanto, não ser mais sustentável seguir vivendo a Universidade como se, para ela, o mundo lá fora não existisse. É preciso abrir as janelas, como diz Fernando Pessoa. Isso inevitavelmente trará seu *quantum* de desconforto, de conflito e de sofrimento, mas também seus ganhos de encontro, de superação e de renovação. De todo modo, é inevitável que nos posicionemos frente a esse desafio e que façamos escolhas, pois a Universidade, e o mundo, não se transformarão pela passagem do tempo, mas pelas ações que neles fizermos.

NOTAS

- 1** PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. Lisboa: Ática. 1982, v. 2.
- 2** CAMÕES, Luís Vaz de. *200 sonetos*. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- 3** Cf. Núcleo de Metodologia de Ensino. *Relatório v. 2, n. 1 – Quem oferece os cursos de direito no Brasil*. OED da FGV Direito SP. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- 4** Cf. GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV Direito SP, 2015.
- 5** Discuti essa postura – que acreditamos equivocada – em *Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV Direito SP, 2015, sobretudo no capítulo 7.
- 6** CARVALHO, Evandro Menezes de *et al.* (Orgs.). *Representações do professor de Direito*. Curitiba: CRV, 2012.
- 7** Ao longo do texto, esse termo será utilizado no sentido que lhe atribui Richard Sennett em *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- 8** Da versão original “Mourir pour la Patrie/ C’est le sort le plus beau, le plus digne d’envie”. Disponível em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Chant_des_Girondins>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- 9** *Per aspera ad astra*. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Per_aspera_ad_astra>. Acesso em: 5 jul. 2016.

10 O termo aqui é usado no sentido que lhe dá Charles Taylor em *Sources of the self*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

11 Cf. ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990-1993.

12 Cf. ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990-1993, p. 18-19.

13 *O processo civilizador*, de Norbert Elias, foi escrito em 1939; *O mal-estar na civilização*, de Sigmund Freud, em 1929.

14 FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

15 FREUD, Sigmund. Totem e tabu. *Obras completas de Sigmund Freud*. Tradução de Dr. J.P. Porto. Rio de Janeiro: Delta, 1950, v. XIV.

16 DEFOE, Daniel. *As aventuras de Robinson Crusoe*: versão integral. Tradução de Albino Poli Júnior. Porto Alegre: L&PM, 1997.

17 WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. Belo Horizonte: Pioneira, 2001, p. 86.

18 Em Jeremias, 18, 6.

19 TAYLOR, Charles. *Sources of the self*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

20 Da versão original “It was about this time that I conceiv’d the bold and arduous Project of arriving at moral Perfection. I wish’d to live without committing any Fault at any time; I would conquer all that either Natural Inclination, Custom, or Company might lead me into” (FRANKLIN, Benjamin. *The autobiography of*

Benjamin Franklin: published verbatim form the original manuscript. London: George Bell & Sons. Disponível em: <<https://archive.org/details/autobiographyofb1884fran>>. Acesso em: 5 jul. 2016).

21 DESCARTES, René. *Discurso do método: as paixões da alma; Meditações*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

22 FRANKLIN, Benjamin. *The autobiography of Benjamin Franklin*: published verbatim form the original manuscript. London: George Bell & Sons. Disponível em: <<https://archive.org/details/autobiographyofb1884fran>>. Acesso em: 5 jul. 2016. Tradução livre do autor.

23 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 119.

24 TAYLOR, Charles. *Modern social imaginaries*. Durham: Duke University, 2004.

25 FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

26 Cf. SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

27 Cf. SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

28 Um dos *best-sellers* sobre educação de crianças tem por título *Quem ama, educa: formando cidadãos éticos*, de Içami Tiba (São Paulo: Integrare, 2007), apontando justamente para a necessidade de as crianças aprenderem sobre limites dentro de casa.

29 TIBA, Içami. *Quem ama, educa: formando cidadãos éticos*. São Paulo: Integrare, 2007, p. 33.

30 Há vários estudos que indicam que as Escolas das Primeiras Letras eram escolas de desasnar meninos, inclusive no *Raízes do Brasil*. Como não havia nada aqui, fiz essa sugestão. Há *sites* que estudam a questão do ensino dos meninos, veja se interessa: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/381.pdf>> (acesso em: 29 ago. 2016).

31 REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. Nota de Carlos Drummond de Andrade; estudo de Antônio Carlos Villaça. 80. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001, p. 132-133.

32 GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV Direito SP, 2015.

33 Da versão original: “From and after the passing of this Act, no person shall be required... to subscribe any article or formulary of faith, or to make any declaration or take any oath respecting his religious belief or profession, or to conform to any religious observance, or to attend or abstain from attending any form of public worship, or to belong to any specified church, sect, or denomination; nor shall any person be compelled, in any of the said universities or any such college as aforesaid, to attend the public worship of any church, sect, or denomination to which he does not belong” (apud GILLARD, D. *Education in England: A brief history*, 2001. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter02.html>>. Acesso em: 27 jun. 2016, s.p.).

34 Cf. GILLARD, D. *Education in England: A brief history*, 2001. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter02.html>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

35 Cf. GILLARD, D. *Education in England: A brief history*. 2001. Disponível

em: <<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter02.html>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

36 Da versão original: “Higher education became a virtual monopoly, excluding the new working class, and the idea of universal education, except within the narrow limits of ‘moral rescue’, was widely opposed as a matter of principle” (WILLIAMS, 1961, apud GILLARD, D. *Education in England: A brief history*. 2001. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter02.html>>. Acesso em: 27 jun. 2016).

37 Da versão original: “Specifically it is stated that the industrial bourgeoisie – or those social groups that may be described as new in wealth and influence – took from the poor and humble privileges formerly reserved for them alone. Special closed scholarships (called ‘close’) and restricted financial awards which were the principal means by which boys from working-class backgrounds moved from the old grammar schools to the ancient universities and from the ancient universities to respectable and responsible positions within society were expropriated by the parvenu middle class. The poor were no longer to be suffered” (ROTHBLATT, S. *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England*. Cambridge: ACLS, 1968, p. 29).

38 FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. 7. ed. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 6.

39 Cf. ECO, Umberto. *Arte e beleza na Idade Média*. São Paulo: Record, 2010.

40 *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

41 Cf. WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução

de José Marcos Mariani de Macedo. Belo Horizonte: Pioneira, 2001.

42 Ideia que ainda tem grande adesão, mesmo nas sociedades pós-modernas como se pode ver, por exemplo, na grande mídia. Um artigo recente do jornal inglês *Telegraph* traz por título: “Nunca se pretendeu que a universidade fosse para todos. Venderam uma mentira aos jovens” (*University was never meant to be for everybody. Young people have been sold a lie*).

43 SHAPIN, S. The Ivory Tower: the history of a figure of speech and its cultural uses. *British Journal for History of Science*. N. 45(1): 1–27, March, 2012. Disponível em: <https://scholar.harvard.edu/files/shapin/files/shapin_ivory_tower_bjhs.pdf?m=1441312801>. Acesso em: 25 jun. 2016.

44 O *Curso de filosofia positiva*, em que Comte apresenta sua Lei dos Três Estágios foi composto entre 1830 e 1842, e é contemporâneo, portanto, das reformas no ensino com que abrimos este capítulo. A Lei dos Três Estágios propõe que as sociedades evoluem de um estágio teológico, para um estágio metafísico e, finalmente, para um estágio positivista.

45 No Brasil, essa ligação saber-poder é tão forte que se traduz na peculiar norma do Código de Processo Penal que, em seu art. 295, VII, garante prisão especial “[a]os diplomados por qualquer das faculdades superiores da República”. *Organization of American States*. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/MLA/pt/bra/pt_bra-int-text-cpp.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.

46 Da versão original: “The view taken of a University in these Discourses is the following: — That it is a place of *teaching universal knowledge*. This implies that its object is, on the one hand, intellectual, not moral; and, on the other, that it is the diffusion and extension of knowledge rather than the advancement. If its object were scientific and philosophical discovery, I do not see why a University should have students; if religious training, I do not see how it can be the seat of literature and science” (NEWMAN, John Henry. *The Idea of a University*. Preface. London: Longmans, Green and Co., 1907. Disponível em versão digitalizada pelo The

National Institute for Newman Studies (2007): <<http://www.newmanreader.org/works/idea/preface.html>>. Acesso em: 5 set. 2016).

47 Richard Sennett é um exemplo.

48 BLAKE, William. *O casamento do céu e do inferno*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Hedra, 2008.

49 Da versão original: “Nineteenth-century civilization has collapsed. This book is concerned with the political and economic origins of this event, as well as with the great transformation it ushered in” (POLANYI, Karl. *The great transformation*. New York: Farrar & Rinehart, 1944).

50 Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

51 VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

52 VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

53 Para uma síntese breve e consistente, ver CONNOR, Steven. *The Cambridge Companion to Postmodernism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, cap. 1, p. 20-42.

54 Cf. LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

55 BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

56 VOLTAIRE, J. M. A. *Extraits des sentiments de Jean Meslier, Mélanges*. Paris: Gallimard, 1965.

57 VELOSO, Caetano. *É proibido proibir*. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/395621/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

58 Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

59 Cf. GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B76fSg4EW_8GZTU4NTNIZjUtODJIMi00Y2E1LTliNmEtYWY0MDRhM2MwY2Ey/edit?pref=2&pli=1>. Acesso em: 5 jul. 2016.

60 BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Augusto de Souza Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

61 Cf. SENNETT, Richard. *Together: the rituals, pleasures, and politics of cooperation*. New Haven, CT: Yale University, 2012; e também TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

62 LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água, 1983.

63 TAYLOR, Charles. *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University, 1991.

64 TAYLOR, Charles. *A secular age*. Cambridge: Belknap, 2007.

65 Desenvolvemos esta ideia em GHIRARDI, José Garcez. *O mundo fora de prumo: transformação social e teoria política em Shakespeare*. São Paulo: Almedina, 2011.

66 PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

67 Cf. CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

68 Para o caso do Brasil, ver CUNHA, Luciana Gross et al. *Índice de confiança na justiça brasileira*. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6618>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

69 BELLOW, Saul. *Seize the day*. Odyssey Editions, 2013.

70 BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 131-132.

71 BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008, p. 72.

72 SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 406.

73 G1. *Conheça 68 das frases mais marcantes de maio de 68*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL463636-15530,00.html>>. Acesso em: 9 maio 2016.

74 G1. *Conheça 68 das frases mais marcantes de maio de 68*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL463636-15530,00.html>>. Acesso em: 9 maio 2016.

75 *Mai 68*. Disponível em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Mai_68#cite_note-3>. Acesso em: 9 maio 2016.

76 GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio

Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, p. 76.

77 “Foucault, et alia. It was the body of the would-be worker or soldier that counted most; their spirit, on the other hand, was to be silenced, and once it was numbed and thereby ‘deactivated’ it could be cast aside as of no consequence and so for most purposes left out of account in calculating policies and tactical moves. The society of producers and soldiers focused on the management of bodies in order to make the bulk of its members fit to inhabit, and to act in, their intended natural habitat: the factory floor and the battlefield.” (BAUMAN, Zygmunt. *Consuming life*. Cambridge: Polity Press, 2007)

78 SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, caps. 1 e 14.

79 SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, cap. 14.

80 GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV Direito SP, 2015 (cap. 7).

81 PESSOA, Fernando. Poemas inconjuntos. *Poemas de Alberto Caetano*. Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1946 (10. ed., 1993), p. 75.

82 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 34.

83 Cf., por exemplo, as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Burrhus Frederic Skinner, Maria Montessori e Paulo Freire.

- 84** Trabalho de Santiago Dantas e José Eduardo Faria.
- 85** BATALHA da Maria Antônia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_da_Maria_Ant%C3%B4nia>. Acesso em: 8 ago. 2016.
- 86** FERNANDES, Florestan. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- 87** *Declaração de Bolonha*. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- 88** BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Augusto de Souza Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- 89** Cf. KNOWLES, Malcolm. *The adult learner: A neglected species*. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- 90** Cf. KNOWLES, Malcolm. The adult learning theory – Andragogy. Disponível em: <<https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- 91** Para uma apresentação dos principais métodos, ver GHIRARDI, José Garcez (Coord.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- 92** SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, cap. 14.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- : BATALHA da Maria Antônia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_da_Maria_Ant%C3%B4nia>. Acesso em: 8 ago. 2016.
- : BAUMAN, Zygmunt. *Consuming life*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- : _____. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- : _____. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Augusto de Souza Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- : _____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- : BELLOW, Saul. *Seize the day*. Odyssey Editions. 2013.
- : BLAKE, William. *O casamento do céu e do inferno*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Hedra, 2008.
- : BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.
- : CAMÕES, Luís Vaz de. *200 sonetos*. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- : CARVALHO, Evandro Menezes de *et al.* (Orgs.). *Representações do professor de Direito*. Curitiba: CRV, 2012.
- : CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- : COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Catecismo positivista*. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Os pensadores).
- : CONNOR, Steven. *The Cambridge Companion to Postmodernism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- : CUNHA, Luciana Gross et al. *Índice de Confiança na Justiça Brasileira*. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6618>>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- : DECLARAÇÃO de Bolonha. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- : DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores->

- [%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-home-m-e-do-cidadao-1789.html](#)>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- : DEFOE, Daniel. *As aventuras de Robinson Crusóe*: versão integral. Tradução de Albino Poli Júnior. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- : DESCARTES, René. *Discurso do método: As paixões da alma; Meditações*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- : ECO, Umberto. *Arte e beleza na Idade Média*. São Paulo: Record, 2010.
- : ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990-1993.
- : FERNANDES, Florestan. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- : FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- : _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2008.
- : FRANKLIN, Benjamin. *The autobiography of Benjamin Franklin: published verbatim form the original manuscript*. London: George Bell & Sons. Disponível em: <<https://archive.org/details/autobiographyofb1884fran>>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- : FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- : FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- : _____. Totem e tabu. *Obras completas de Sigmund Freud*. Tradução de Dr. J.P. Porto. Rio de Janeiro: Delta, 1950, v. XIV.
- : G1. *Conheça 68 das frases mais marcantes de maio de 68*. São Paulo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL463636-15530,00-CONHECA+DAS+FRASES+MAIS+MARCANTES+DE+MAIO+DE.html>>. Acesso em: 9 maio 2016.
- : GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV Direito SP, 2015.

- : _____ (Coord.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- : _____. *O mundo fora de prumo: transformação social e teoria política em Shakespeare*. São Paulo: Almedina, 2011.
- : GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- : GILLARD, D. *Education in England: A brief history*, 2001. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter02.html>>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- : GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B76fSg4EW_8GZTU4NTNIZjUtODJIMi00Y2E1LTliNmEtYWY0MDRhM2MwY2Ey/edit?pref=2&pli=1>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- : KNOWLES, Malcolm. *The adult learner: A neglected species*. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- : _____. The adult learning theory – Andragogy. Disponível em: <<https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- : LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água, 1983.
- : LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- : MAI 68. Disponível em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Mai_68#cite_note-3>. Acesso em: 9 maio 2016.
- : NEWMAN, John Henry. *The Idea of a University*. Preface. London: Longmans, Green and Co., 1907. Disponível em versão digitalizada pelo The National Institute for Newman Studies, 2007: <<http://www.newmanreader.org/works/idea/preface.html>>. Acesso em: 5 set. 2016).
- : NÚCLEO de Metodologia de Ensino. *Relatório v. 2, n. 1 – Quem oferece os cursos de direito no Brasil*. OED da FGV Direito SP. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- : ORGANIZATION of American States. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/MLA/pt/bra/pt_bra-int-text-cpp.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- : PER aspera ad astra. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Per_

- [aspera_ad_astra](#)>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- : PESSOA, Fernando. Poemas inconjuntos. *Poemas de Alberto Caeiro*. Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1946 (10. ed., 1993).
- : PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- : POLANYI, Karl. *The great transformation*. New York: Farrar & Rinehart, 1944.
- : REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. Nota de Carlos Drummond de Andrade; estudo de Antônio Carlos Villaça. 80. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- : ROTHBLATT, S. *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England*. Cambridge: ACLS, 1968.
- : SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- : _____. *Together: the rituals, pleasures, and politics of cooperation*. New Haven, CT: Yale University, 2012.
- : SANTOS, Boaventura de Sousa. *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- : SHAPIN, Steven. The Ivory Tower: the history of a figure of speech and its cultural uses. *British Journal for History of Science*. N. 45(1): 1–27, March, 2012. Disponível em: <https://scholar.harvard.edu/files/shapin/files/shapin_ivory_tower_bjhs.pdf?m=1441312801>. Acesso em: 25 jun. 2016.
- : TAYLOR, Charles. *A secular age*. Cambridge: Belknap, 2007.
- : _____. *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University, 1991.
- : _____. *Modern social imaginaries*. Durham: Duke University, 2004.
- : _____. *Sources of the self*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- : TIBA, Içami. *Quem ama, educa: formando cidadãos éticos*. São Paulo: Integrare, 2007.
- : TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- : VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

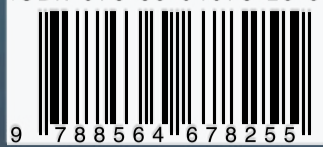
- : VELOSO, Caetano. *É proibido proibir*. Disponível em: <<https://www.letmus.br/caetano-veloso/395621/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- : VOLTAIRE, J. M. A. *Extraits des sentiments de Jean Meslier, Mélanges*. Paris: Gallimard, 1965.
- : WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. Belo Horizonte: Pioneira, 2001.

SOBRE O AUTOR

JOSÉ GARCEZ GHIRARDI

ADVOGADO FORMADO PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (1985). PROFESSOR EM TEMPO INTEGRAL DA FGV DIREITO SP, ONDE ATUOU TAMBÉM COMO COORDENADOR DE METODOLOGIA DE ENSINO. RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE, NO PROGRAMA DE MESTRADO DA FGV DIREITO SP. COORDENADOR DO OBSERVATÓRIO DO ENSINO DO DIREITO DA FGV DIREITO SP. ATUOU COMO DIRETOR DE FORMAÇÃO DOCENTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO – ABEDI E MEMBRO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MEC PARA A ÁREA DE DIREITO. POSSUI MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (1995), DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (1998) E PÓS-DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA PELA UNICAMP (2004). COMO *ADJUNCT FACULTY* EM GONZAGA LAW SCHOOL (WA, EUA), LECIONOU OS CURSOS *JURISPRUDENCE AND THE ARTS* (2010) E *POLITICAL ECONOMY OF LAW AND DEVELOPMENT* (2013). FOI PESQUISADOR VISITANTE NA WAYNE STATE UNIVERSITY (DETROIT-MI, EUA), COM BOLSA CONCEDIDA PELO CNPQ. É AUTOR, ENTRE OUTRAS OBRAS, DE *O MUNDO FORA DE PRUMO: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E TEORIA POLÍTICA EM SHAKESPEARE* (ALMEDINA, 2011) E *O INSTANTE DO ENCONTRO: QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO JURÍDICO* (FGV DIREITO SP, 2012).

ISBN 978-85-64678-25-5



LIVRE *para*

LER PARTILHAR COPIAR PENSAR