

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS METROPOLITANO – UNU INHUMAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGE/UEG)

GABRIELLA EDUARDA COSTA CAMPOS

EM QUESTÃO O SENTIDO DA DOCÊNCIA

INHUMAS – GO
2025

GABRIELLA EDUARDA COSTA CAMPOS

EM QUESTÃO O SENTIDO DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Simone de Magalhães Vieira Barcelos

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

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

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

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

Dados do autor (a)

Nome Completo: Gabriella Eduarda Costa Campos

E-mail: professoragabriellacampos@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Em questão o sentido de docência


☒ (X) Dissertação

Concorda com a liberação documento?


☒ [X] SIM ☐ [] NÃO

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

Inhumas, GO, 27 de Novembro de 2025

Documento assinado digitalmente
 GABRIELLA EDUARDA COSTA CAMPOS
Data: 27/11/2025 09:34:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente
 SIMONE DE MAGALHAES VIEIRA BARCELOS
Data: 27/11/2025 10:20:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

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

CC198 Campos, Gabriella Eduarda Costa
eq Em questão o sentido de docência / Gabriella Eduarda
Costa Campos; orientador Simone de Magalhães Vieira
Barcelos. -- Inhumas, 2025.
152 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Universidade. 2. Docência. 3. Formação. I.
Barcelos, Simone de Magalhães Vieira, orient. II.
Título.



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 01/2024/DEFESA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **GABRIELLA EDUARDA COSTA CAMPOS**, ORIENTADA PELA PROF.^a DR.^a SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS

Aos três dias do mês de Outubro de dois mil e vinte e cinco, a partir das catorze horas e trinta minutos, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada "**EM QUESTÃO O SENTIDO DA DOCÊNCIA**". Os trabalhos foram instalados pelo orientador, Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos PPGE-UEG/Inhumas (Presidente), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Prof. Dr. Cláudio Pires Viana PPGE-UEG/Inhumas (Membro Interno); Prof. Dr. Marcos Aurélio Fernandes PPGE/FE/UNB (Membro Externo); Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho PPGE/FE/UFG (Membro Externo). A presidente da sessão deu a palavra à discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pelo presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos três dias do mês de outubro de dois mil e vinte e cinco.

56ª Defesa.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos PPGE-UEG/Inhumas (Presidente)

Prof. Dr. Cláudio Pires Viana PPGE-UEG/Inhumas (Membro Interno)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Fernandes PPGE/FE/UNB (Membro Externo)

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho PPGE/FE/UFG (Membro Exertno)



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE DE MAGALHAES VIEIRA BARCELOS**, **Docente de Ensino Superior**, em 03/11/2025, às 13:41, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIO PIRES VIANA, Docente de Ensino Superior**, em 03/11/2025, às 14:37, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **MARCOS AURELIO FERNANDES, Usuário Externo**, em 04/11/2025, às 18:30, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **ILDEU MOREIRA COELHO, Usuário Externo**, em 24/11/2025, às 10:55, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site

[http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **78104230** e o código CRC **0C7222B2**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020014070



SEI 78104230

Nada do que somos se cumpre sozinho, toda obra é sempre atravessada pelas mãos, presenças e silenciosas generosidades que nos sustentam. Aos meus pais, cuja dedicação fez florescer em mim a possibilidade de ser a primeira Mestre da família, consagro este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio absoluto e mistério primeiro, cuja presença silenciosa e ao mesmo tempo radical permeou cada passo desta trajetória, sustentando-me nos momentos em que o sentido parecia dissolver-se e oferecendo-me a possibilidade de compreender que toda busca pelo saber é, antes de tudo, uma busca pelo ser. A Ele, que habita o invisível e dá fundamento ao visível, rendo minha mais profunda reverência e gratidão.

Dedico a mim mesma, pois há em cada linha desta dissertação a marca indelével da minha identidade, das minhas inquietações, das minhas quedas e renascimentos. Este trabalho carrega as cicatrizes e as esperanças que me constituem. A educação, como processo existencial, não apenas ampliou meu olhar sobre o mundo, mas também me fez mais humana, mais consciente da minha incompletude e do meu permanente vir-a-ser.

Aos meus pais, Elaine e Clever, cujas vidas traduzem a mais autêntica expressão do cuidado originário. Foram eles que, com mãos calejadas pelo trabalho e corações enraizados no amor, erigiram o chão seguro onde pude lançar os primeiros olhares para o mundo e sonhar com possibilidades que, em muitos momentos, pareciam inalcançáveis. Em sua ética de vida, aprendi que a educação é uma das formas mais elevadas de resistência e transformação.

Ao meu irmão, Carlos Daniel, que se tornou força e motivo constante para que eu não sucumbisse diante das adversidades. Recordando-me de que a desistência é um ato inadmissível quando se tem por perto alguém que acredita com tanta veemência no nosso devir.

À minha avó Lúcia, cuja existência é a síntese da fé e da esperança. Suas orações diárias, seu cuidado espiritual e sua ternura silenciosa foram confortos que aqueceram a alma e sustentaram o corpo, oferecendo-me a clareza de que todo caminho, por mais árduo que seja, se ilumina quando temos alguém que intercede por nós.

Às minhas amigas, Maria Clara, Suzana, Thauany, Amanda, Tamires e Tainara, que com suas presenças reais e afetivas, foram abrigo e sustento nos momentos em que o cansaço ameaçou calar a voz da razão. Em cada conversa, em cada gesto de lealdade e fidelidade, reencontrei o sentido do convívio humano como espaço de reconstrução e esperança. A amizade de vocês foi a concretização da ideia de que nenhuma jornada é solitária quando se tem ao lado corações que vibram na mesma frequência ética de apoio e generosidade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos, cuja figura intelectual e humana representa, para mim, o arquétipo da verdadeira educadora. Em suas orientações rigorosas e em suas exigências precisas, encontrei o convite ao pensamento crítico e à superação de mim mesma. Mais do que orientadora, foi presença ética e epistemológica,

inspirando em mim o sentido de que educar é um ato profundamente filosófico, um exercício de alteridade e emancipação. Sua postura não foi apenas de guia metodológica, mas de exemplo vivo do que significa ser educadora no mais alto sentido da palavra: alguém que provoca, inspira e transforma.

A todos vocês, que em diferentes níveis e formas foram parte constitutiva desta travessia existencial e intelectual, minha mais profunda gratidão. Que este trabalho não seja apenas um acervo acadêmico, mas um testemunho do diálogo permanente entre o eu e o mundo, entre a finitude humana e o infinito da busca pelo saber.

SOBRE O MESTRE – AQUELES QUE PERCORRERAM MEU CAMINHO – AGRADECIMENTOS

Reconhecer publicamente a generosidade intelectual de um mestre é mais do que um gesto de cortesia acadêmica, é um ato de fidelidade ao próprio processo formativo. Esta dissertação confirmou seu caminho possível graças à abertura generosa dos professores Marcos Aurélio Fernandes, Ildeu Coêlho, Cláudio Pires Viana e Simone de Magalhães Vieira Barcelos, *com apontamentos profundos e indispensáveis*. Marcos Aurélio, *que não apenas fez uma leitura rigorosa do texto, participou da banca de qualificação, mas também, com desprendimento raro, compartilhou comigo e conosco apontamentos ainda inéditos, utilizados como material de apoio às suas aulas*. A confiança depositada no sentido de permitir o acesso a esses escritos, que ainda não alcançaram o espaço editorial formal, foi determinante para o movimento do pensamento na finalização da dissertação. Os textos que recebi carregam consigo o calor da palavra em ato, a vitalidade da docência comprometida com a formação e o encantamento de quem vive o pensamento como entrega. Mais do que apoio, esses apontamentos foram a matéria-prima de minha elaboração filosófica sobre a relação entre dois gigantes do pensamento cristão: Santo Agostinho e Santo São Tomás de Aquino.

Por meio da leitura atenta desses textos, fui sendo inspirada a compreender, por dentro, a tradição que buscava pôr em questão. Como ensinava São Tomás de Aquino, “o discípulo deve, pela leitura, chegar às conclusões do mestre” (Suma Teológica, I, q.117, a.1, ad 2), e foi com esse espírito que percorri cada anotação deixada por Marcos Aurélio. O professor, longe de oferecer respostas prontas, inspirou-me a pensar com os autores, a sofrer com suas perguntas e a escutar o silêncio dos conceitos ainda em germe. A ele, portanto, esta introdução rende um agradecimento público, pois não há pensamento isolado; todo saber nasce em diálogo, como afirmava Santo Agostinho: “ninguém é sábio sozinho, se não é sábio com o outro”. Sua presença constante, mesmo na ausência, orienta a arquitetura argumentativa que aqui se apresenta.

Ressalto, também, a valiosa contribuição do professor Ildeu Moreira Coêlho, que acompanha minha formação desde a graduação e cuja presença na banca de qualificação foi igualmente decisiva. Com um olhar preciso e comentários rigorosos, ele ofereceu sugestões que ecoam ao longo de toda esta pesquisa. Seus textos, lidos e relidos desde os primeiros anos de minha formação acadêmica, sedimentaram em mim o gosto por um pensamento que não se esquiva das contradições e nexos constitutivos do real, mas que os enfrenta com elegância e profundidade conceitual. A interlocução com ele, contínua, exigente, generosa, ajudou a dar

forma à densidade argumentativa que este trabalho busca sustentar. Tanto Ildeu Coêlho quanto Marcos Aurélio, cada um à sua maneira, representaram o que de mais nobre existe no ofício docente: não apenas ensinar, mas formar. E formar não apenas pelo conteúdo transmitido, mas pela forma como se relacionam com o saber e com o outro. Suas contribuições superam, portanto, os limites da dissertação. São mestres cuja atuação transcende o espaço da aula, atravessando a vida dos estudantes, marcando de maneira indelével seu modo de pensar e de estar no mundo acadêmico.

Minha gratidão ao professor Cláudio Pires Viana é imensa e carrega a marca do afeto e da inspiração. Não foi apenas meu professor no programa de mestrado, nem apenas membro atento da banca de qualificação e da defesa, mas alguém que caminhou comigo por toda a trajetória formativa, sempre com humanidade, cuidado e presença. Em suas palavras e gestos encontrei não só rigor acadêmico, mas também a ternura que só os verdadeiros mestres possuem. Foi ele quem me abriu as portas para o encontro com Paulo Freire, ensinando-me que pensar é também um ato de esperança e que educar é um gesto de fé no humano. A esperança que ele cultivava e compartilha na educação é viva, contagiante, emancipadora e transformadora, fazendo com que aqueles que o escutam se tornem mais confiantes no poder da palavra, do diálogo e do sonho. A ele, que soube ser farol neste caminho, dedico minha sincera gratidão e admiração.

Ao longo desta jornada acadêmica, tive a fortuna de ser acompanhada por uma mestra cuja presença transcende os limites da orientação, professora ***Simone de Magalhães Vieira Barcelos*** que, desde a graduação, passando agora pelo mestrado, está trilhando comigo esse caminho intelectual. Sua maneira de exercer a docência de modo sólido, firme, lúcido e generoso tem sido luz constante em minha formação. Ela jamais mediu esforços para estar presente nos momentos mais decisivos do meu percurso, oferecendo não apenas os recursos teóricos necessários, mas, sobretudo, sua escuta atenta, sua palavra sábia e seu exemplo silencioso de integridade intelectual. É por isso que afirmo, com a convicção de quem tem sido inspirada por sua presença, que ela representa a personificação mais viva do ideal de mestre, aquele que, como nos lembra Santo Agostinho, não ensina apenas com palavras, mas com a própria vida.

Sua orientação é marcada por um cuidado que não é condescendente, mas profundamente exigente. Ela conhece a alma da pesquisa, seus tormentos e lampejos, e sabe guiar com firmeza e ternura mesmo quando o caminho se turva. Como propõe Santo São Tomás de Aquino, o mestre verdadeiro é aquele que “conduz o discípulo da potência ao ato” (Suma Teológica, I, q.117, a.1), e assim tem sido a professora Simone ao longo desta travessia:

conduzindo-me com paciência, mas também com rigor, não permitindo que eu me acomodasse na superfície, mas instigando-me a mergulhar mais fundo, a pensar com gigantes da educação e da filosofia, a pensar com maior clareza, a escrever com mais coragem. Seu trabalho não se limitou a indicar bibliografia ou corrigir versões do texto em elaboração; ela despertou em mim uma consciência formativa, filosófica, rigorosa e ética diante do conhecimento.

Mais do que uma orientadora, a professora Simone tem sido minha inspiração maior. Não apenas por sua erudição, mas por sua atitude filosófica frente à docência, à vida acadêmica e à existência. Em tempos em que a universidade, frequentemente, se vê ameaçada por projetos empobrecedores, reducionistas e instrumentalistas, nela a docência realiza fundada na dignidade, na busca permanente do saber, como um testemunho vivo de quem conhece e considera o verdadeiro sentido da docência. Sua prática encarna o saber que acolhe, que ouve, que se entrega sem se perder. Em cada conversa, em cada orientação, em cada devolutiva de texto, senti que havia ali não uma técnica de ensino, não uma especiliasta em educação, mas um chamado autêntico à transformação. E é com imensa gratidão e admiração que inscrevo seu nome nestas páginas, não como mero reconhecimento formal, mas como expressão de um vínculo profundo entre orientanda e mestra, entre aprendiz e testemunha do saber que liberta.

“atende, ubi albescet veritas” [Presta atenção onde alvorece a verdade] (Santo Agostinho,
Confissões XI 27,34)

CAMPOS, Gabriella Eduarda Costa. *Em questão o sentido de docência*. f.153. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2025.

RESUMO

Inserida na Linha de pesquisa Cultura, Escola e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás PPGE-UEG/Inhumas, de cunho teórico, a pesquisa, *Em questão o conceito de docência*, se realizou por meio do exercício da reflexão filosófica a partir de seleção bibliográfica pertinente ao tema investigado. O estudo, com o intuito de pensar a docência na atualidade, traz à memória a gênese da Universidade bem como o movimento de desvio e afastamento de suas gênese, sentido e fins. Considerando seleção de autores e obras como por exemplo, Chauí (1986, 2001, 2003), Coêlho (1986, 2011, 2012, 2016), Cunha (2000), Franco (1998), Ullmann e Bohnen (1994) Verger (1999), Adorno e Horkheimer (1985), Horkheimer (2015), Fernandes (2010, 2014, 2016, 2024), Nunes (1978 e 2006) dentre outros, buscou-se pensar o conceito de docência, sobretudo, a partir da obra de Ildeu Moreira Coêlho, autor que por mais de meio século tem se dedicado ao estudo das questões constitutivas da formação humana e da docência. A reflexão derivada da pesquisa foi explicitada em três (3) capítulos: no capítulo 1, *A gênese da universidade: o conceito de docência*; no capítulo 2, *Reflexões sobre a modernidade: a docência no contexto da instrumentalidade (ou da razão instrumental)*; no capítulo 3: *O sentido da docência: questões sobre a formação humana* e as Considerações Finais. A partir do estudo realizado é possível inferir que, na sociedade capitalista, a Universidade e a docência, enredadas pela razão instrumental, pela busca do atendimento das necessidades do mercado e por outras razões, distanciaram-se de sua gênese e sentido. Reconhecer tal distanciamento é fundamental, mas não suficiente quando o que se considera como urgente e imprescindível é uma ruptura com o instituído no campo da educação e da formação, é preciso um esforço no sentido de pensar e realizar a docência orientada naquilo que a constitui e a faz ser.

Palavras Chaves: Universidade. Docência. Formação Humana.

ABSTRACT

Inserted in the research line *Culture, School, and Formation* of the Graduate Program in Education at the State University of Goiás (PPGE-UEG/Inhumas), the theoretical research titled *In Question: the Concept of Teaching* was carried out through the exercise of philosophical reflection based on a bibliographic selection relevant to the theme investigated. The study, aiming to reflect on teaching in the present day, brings to memory the genesis of the University as well as the movement of deviation and distancing from its origin, meaning, and purposes. Considering the selection of authors and works such as Chauí (1986, 2001, 2003), Coêlho (1986, 2011, 2012, 2016), Cunha (2000), Franco (1998), Ullmann and Bohnen (1994), Verger (1999), Adorno and Horkheimer (1985), Horkheimer (2015), Fernandes (2010, 2014, 2016, 2024), Nunes (1978 and 2006), among others, the aim was to think about the concept of teaching, especially from the work of Ildeu Moreira Coêlho, an author who has devoted more than half a century to studying the constitutive issues of human formation and teaching. The reflection resulting from the research was explained in three (3) chapters: Chapter 1 – *The Genesis of the University: the Concept of Teaching*; Chapter 2 – *Reflections on Modernity: Teaching in the Context of Instrumentality (or Instrumental Reason)*; Chapter 3 – *The Meaning of Teaching: Questions on Human Formation*, followed by the *Final Considerations*. Based on the study conducted, it is possible to infer that, in capitalist society, the University and teaching, entangled by instrumental reason, by the pursuit of market demands, and by other factors, have distanced themselves from their origin and meaning. Recognizing such distancing is fundamental, but not sufficient when what is considered urgent and essential is a rupture with what is instituted in the field of education and formation. It is necessary to strive to think and carry out teaching oriented by what constitutes it and makes it truly what it is.

Keywords: University. Teaching. Human Formation.

RÉSUMÉ

Insérée dans l'axe de recherche *Culture, École et Formation* du Programme de Post-Graduation en Éducation de l'Université d'État de Goiás (PPGE-UEG/Inhumas), la recherche théorique intitulée *En question le concept de la docence* a été réalisée à travers l'exercice de la réflexion philosophique à partir d'une sélection bibliographique pertinente au thème étudié. L'étude, dans l'intention de réfléchir sur la docence à l'époque actuelle, rappelle la genèse de l'Université ainsi que le mouvement de déviation et d'éloignement de sa genèse, de son sens et de ses finalités. En s'appuyant sur une sélection d'auteurs et d'œuvres tels que Chauí (1986, 2001, 2003), Coêlho (1986, 2011, 2012, 2016), Cunha (2000), Franco (1998), Ullmann et Bohnen (1994), Verger (1999), Adorno et Horkheimer (1985), Horkheimer (2015), Fernandes (2010, 2014, 2016, 2024), Nunes (1978 et 2006), entre autres, il s'est agi de penser le concept de la docence, en particulier à partir de l'œuvre d'Ildeu Moreira Coêlho, auteur qui, depuis plus d'un demi-siècle, se consacre à l'étude des questions constitutives de la formation humaine et de la docence. La réflexion issue de la recherche s'est développée en trois (3) chapitres : Chapitre 1 – *La genèse de l'université : le concept de la docence* ; Chapitre 2 – *Réflexions sur la modernité : la docence dans le contexte de l'instrumentalité (ou de la raison instrumentale)* ; Chapitre 3 – *Le sens de la docence : questions sur la formation humaine*, suivi des *Considérations Finales*. À partir de l'étude réalisée, il est possible d'inférer que, dans la société capitaliste, l'Université et la docence, prises dans les filets de la raison instrumentale, de la recherche de satisfaction des besoins du marché et d'autres facteurs, se sont éloignées de leur genèse et de leur sens. Reconnaître cet éloignement est fondamental, mais insuffisant lorsque ce qui est considéré comme urgent et indispensable est une rupture avec ce qui est institué dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il est nécessaire de faire un effort pour penser et exercer la docence à partir de ce qui la constitue et lui donne véritablement son être.

Mots-clés : Université. Docence. Formation humaine.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	22
A GÊNESE DA UNIVERSIDADE E O CONCEITO DE DOCÊNCIA.....	22
CAPÍTULO 2	69
REFLEXÕES SOBRE A MODERNIDADE: A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA INSTRUMENTALIDADE	69
CAPÍTULO 3	107
O SENTIDO DA DOCÊNCIA: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	143
GLOSSÁRIO - versão latim.....	150
GLOSSÁRIO - versão grego antigo.....	151

INTRODUÇÃO

“Uma vida sem pensar não é digna de ser vivida pelo homem.”

Platão, *Apologia de Sócrates*, 38 a.

Pensar a docência em sua gênese e natureza não foi uma ideia repentina, mas uma questão construída ao longo da minha trajetória acadêmica. Desde a Licenciatura em Pedagogia, cursada na Universidade Estadual de Goiás, participei das dimensões constitutivas da universidade: ensino, pesquisa e extensão, o que me permitiu compreender a docência para além da sala de aula. O envolvimento com diferentes atividades acadêmicas e a compreensão de que há inúmeros desafios que compõem a educação contemporânea fizeram emergir inquietações sobre o sentido do trabalho docente, especialmente em um contexto no qual a racionalidade técnica se apresenta como paradigma dominante.

Essa reflexão se aprofundou no ambiente acadêmico em que me formei, uma unidade universitária predominantemente voltada para os cursos das ciências agrárias, como Medicina Veterinária e Zootecnia, que, por sua natureza, seguem uma lógica mais técnica e pragmática no que diz respeito às questões da formação e da produção do conhecimento. Inserida nesse contexto, percebi o quanto a formação humana e os processos educativos eram, frequentemente, relegados a um segundo plano, como se a docência e a pedagogia fossem meros apêndices no tocante ao processo formativo. Essa experiência me instigou a questionar como a racionalidade técnica, a instrumentalidade, não apenas estrutura a formação em determinadas áreas, mas também influencia o próprio pensamento sobre a docência, considerando-a uma prática instrumental e operacional, desvinculada do exercício da reflexão e da autonomia intelectual. Tal inquietação se manteve e, por meio do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, iniciei as primeiras reflexões sobre a universidade com vistas a pensar sua gênese e natureza. Não tinha muito consciência que, no fundo, essa investigação seria fundamental para entender questões indissociáveis do trabalho do professor, ou seja, da docência, entendida como ofício que se realiza por meio do trabalho imaterial/intelectual.

Assim, os primeiros passos na aventura do pensamento, por ocasião da elaboração do trabalho de conclusão de curso, foi possível estudar questões fundamentais sobre e, à época, compreendi que a universidade enquanto instituição é indissociável da docência e, nesse contexto, surgiu o interesse de pesquisar o conceito de docência, o que se realizaria num mestrado. Desse modo, ao defender o trabalho de conclusão de curso, já se abria, ali, uma possibilidade de continuidade dos estudos, que doravante buscaria pensar e compreender a

docência, quer dizer, compreender a gênese e sentido da docência, em especial no âmbito da universidade.

O mestrado acadêmico em Educação surgiu como uma escolha possível frente a necessidade de pôr em questão a docência para além do pragmatismo e fragmentação habitual da contemporaneidade. Considerando um movimento que já se pode perceber desde a educação básica - sobretudo no ensino médio -, de tentativa de redução do ensino a um conjunto de técnicas e prescrições metodológicas e contínua desconsideração da sua dimensão epistemológica e ética, parecia fundamental pensar a docência, quer dizer, pensar a realização da docência na contemporaneidade. Assim, a pesquisa busca contribuir para o reconhecimento da docência como um exercício de reflexão e criação, uma *práxis* que transcende a mera aplicação de conhecimentos e técnicas e se constitui na interseção entre teoria e prática, na relação de busca do saber, no movimento de formação humana em vista da compreensão e transformação do real.

Dessa forma, o interesse pelo tema vem da importância de pensar e compreender os nexos, os limites e as possibilidades da docência na contemporaneidade no que diz respeito à formação humana e não na mera ideia de preparação para o mercado. Assim, é fundamental o trabalho do pensamento, o exercício intelectual no sentido da busca conceitual, da apreensão dos conceitos de Universidade, Educação, Formação e Docência, de modo a compreender e explicitar o objeto de estudo em questão.

Esta pesquisa põe em questão o conceito de docência no âmbito da universidade. Desse modo, busca trazer à memória a gênese e a natureza da Universidade, bem como a historicidade que a constituiu desde seu nascimento no medievo até o contexto atual marcado pela instrumentalidade. Daí a importância de compreender os conceitos de educação, formação e docência. O estudo está fundamentado em autores que investigam essa temática, como por exemplo, Chauí (1986, 2001, 2003), Coêlho (1986, 2011, 2012, 2016), Cunha (2000), Franco (1998), Ullmann e Bohnen (1994) Verger (1999), Adorno e Horkheimer (1985), Horkheimer (2015), Fernandes (2010, 2014, 2016, 2024), Nunes (1978 e 2006) dentre outros.

Busca-se compreender a docência na atualidade de modo a mostrar como ela se distanciou da sua gênese, sentido e fins. A universidade tem sido atacada quanto à sua gênese e, ao mesmo tempo, tem sido provocada a se realizar circunscrita aos interesses do mercado. Está, gradativamente, perdendo-se em relação ao seu sentido e sua força formativa, e são cada vez maiores os desafios para assegurar e exercer sua autonomia. Como evidencia Chauí (2001), a universidade pública tem sido alvo de um processo de desmonte que busca submetê-la à lógica empresarial, esvaziando seu sentido crítico e reduzindo-a a uma instituição voltada para a

formação tecnicista, instrumental e empobrecida. Bourdieu (2003) também destaca a crescente subordinação do ensino superior às demandas do mercado, o que compromete sua função de produção e disseminação do conhecimento autônomo. Pensar a docência em sua gênese e sentido e o modo como ela se realiza na sociedade industrial é tarefa que não pode ser realizada sem que seja discutida a questão da divisão do trabalho nessa sociedade, quer dizer, a divisão do trabalho intelectual. Conforme mostra Coêlho (1986) a questão da divisão do trabalho traz inúmeros desafios e enfrentamentos que alcançam as dimensões constitutivas da escola, universidade, da formação e, sobretudo da docência. No bojo dessas questões, lutas e enfrentamentos, a docência se realiza como trabalho imaterial, conceito utilizado por Hardt e Negri (2001) ao analisarem como o capitalismo contemporâneo transforma o conhecimento em mercadoria. Esse processo não ocorre sem obstáculos e tentativas de cerceamento, que buscam reduzir a atividade docente a um simples cumprimento de tarefas previamente estabelecidas em vistas de interesses do mercado.

Uma das consequências dessa crescente ameaça se manifesta, sobretudo, na formação que se realiza no contexto da universidade, quer dizer, há um crescente enfraquecimento e empobrecimento da formação nas diferentes áreas, sobretudo na formação de professores, no exercício da docência em vista da formação docente. Como destaca Apple (2006), a crescente influência do mercado na educação compromete a qualidade da formação acadêmica, priorizando habilidades produtivas em detrimento da reflexão crítica. Na esteira dessa discussão, Saviani (2007) afirma que a educação, quando orientada pela lógica instrumental, perde sua função histórica de mediação entre conhecimento e transformação social. Reconhecendo a universidade como instituição que trabalha no sentido da formação humana, como instituição do exercício do pensamento, da crítica e da autonomia, parece fundamental pôr em questão a docência como ofício imaterial capaz de combater e resistir à instrumentalização e a tentativa de transformar a universidade em organização social e a docência em mera execução de tarefas pré-definidas conforme discutido por Chauí (2003), Coêlho (2012).

Assim, a sociedade capitalista, instrumentalizada, centrada na tecnociência, na intrumentalidade, na fragmentação e nos resultados mensuráveis, está moldando a educação ao priorizar testes padronizados e métricas de desempenho, transformando a educação em mercadoria focada na empregabilidade e no retorno financeiro. Esse enfoque conduz a um currículo tecnocrático que valoriza disciplinas e conteúdo que visam atender, prioritariamente, demandas do mercado, e, conseqüentemente, negligencia as humanidades limitando e até cerceando o exercício do pensamento, da crítica e da autonomia. Nesse contexto, orientada pela

razão instrumental, conforme discutida por Horkheimer (2015), a formação está cada vez mais centrada em competências, na valorização exagerada da prática e numa crescente desvalorização da teoria e da compreensão crítica de questões sociais e éticas.

O projeto de sociedade fundamentado no tecnicismo, no cientificismo e na razão instrumental tem orientado a formação, sobretudo por meio do currículo escolar e sua vinculação aos interesses e demandas do mercado, às necessidades do tempo presente. Giroux (1997) critica essa lógica ao constatar que os currículos são estruturados para atender às exigências do capitalismo, priorizando habilidades técnicas e mensuráveis em detrimento da reflexão e da formação crítica. Essa lógica se insere no que Dardot e Laval (2016) denominam de nova razão do mundo, na qual o neoliberalismo transforma a educação em mercadoria, subordinando-a aos imperativos econômicos e desvalorizando dimensões essenciais da formação humana, como a ética, a política, a criação, a filosofia e as artes. Assim, a educação, ao invés de abrir como possibilidade de exercício da autonomia e da humanização dos sujeitos, acaba sendo um instrumento de reprodução da lógica dominante, naturalizando a alienação e a submissão às exigências do mercado.

Essa instrumentalização se manifesta claramente nos currículos escolares que, conforme Apple (2006), são organizados para transmitir informações e desenvolver competências técnicas específicas, alinhadas à lógica produtivista do capital. Enquanto isso, como desvela Coêlho (2012) aspectos como o pensamento crítico, a iniciação às humanidades, à arte e à cultura são frequentemente marginalizados ou vistos como secundários. Freire (1987) alerta que essa concepção tecnicista da educação reduz os sujeitos a meros receptores de informações, limitando sua capacidade de compreender e questionar a realidade e transformá-la. Assim, segundo os autores supracitados, a formação escolar, ao se submeter à lógica da razão instrumental, prepara os estudantes para serem apenas peças eficientes no mercado, deixando em segundo plano a emancipação, a reflexão e a autonomia. Como consequência, reforça-se uma sociedade pautada pela produção e pelo consumo, em detrimento de uma que reconheça a humanização e a emancipação como fundantes da formação em sentido amplo.

É imprescindível pôr em questão o sentido e os fins da educação na sociedade capitalista, mas não é suficiente. É preciso instituir uma educação que vá além da mera preparação para o mercado, imediatismo e insignificância que lhe são correspondentes. É necessário instituir uma educação, uma escola, um projeto em vista da formação humana. Um projeto que contemple as dimensões constitutivas da existência humana e que seja capaz de transcender as limitações impostas pela instrumentalidade. O enfrentamento e possível ruptura da razão instrumental no campo da educação requer a compreensão a respeito da concepção de

educação e formação que temos e lucidez em relação à sociedade e projeto de formação que buscamos realizar. É fundamental aspirar a uma educação que não apenas prepare indivíduos para o mercado, mas que também se abra ao trabalho de formação em sentido amplo.

Horkheimer e Adorno (1985) argumentam que o *Esclarecimento*, ao buscar a emancipação humana por meio da razão, acabou promovendo uma forma de racionalidade instrumental que levou à dominação e ao controle. Esse tipo de razão, centrado na eficácia e nos resultados mensuráveis, permeia todas as esferas da vida moderna, desde a ciência até a política e a cultura. Assim, a razão instrumental, ao invés de libertar, se tornou um instrumento de opressão, alienando os indivíduos e reduzindo a complexidade do mundo a processos calculáveis e utilitários. A racionalização do pensamento transformou-se em um procedimento técnico que objetifica o real, levando ao esvaziamento do sujeito e à submissão total à lógica da produtividade.

Parece correto inferir que a racionalidade instrumental influencia diretamente a educação e a docência, tornando o ensino subordinado às exigências do mercado. Coêlho e Guimarães (2012) mostram que essa influência se manifesta na fragmentação curricular e na negligência da dimensão ética, priorizando conteúdos quantificáveis e utilitários. O *Esclarecimento*, que rejeitou explicações míticas e religiosas, adotou como cânone a lógica formal e a calculabilidade, estabelecendo a razão matemática como princípio universal para compreender a realidade. Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p.15), "o procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento", o que reduziu a reflexão filosófica e ética à mera técnica, pois, já não considera as dimensões social, ética, histórica, filosófica como fundantes de toda e qualquer reflexão sobre as questões humanas.

No âmbito da universidade, essa racionalidade se manifesta e é segnatária de uma visão utilitária da formação, na qual o conhecimento é considerado mercadoria. O mercado, como última esfera de interação humana, assume o lugar de árbitro dos valores, orientando modos de pensar e agir. Assim, "o mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade" (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 24), evidenciando como a alienação do homem sobre o que ele exerce poder é um efeito colateral do avanço da razão instrumental. Nesse movimento que visa afastar as instituições daquilo que as faz ser o que são, as universidades passam a priorizar a formação de profissionais especializados para atender às demandas do capitalismo, negligenciando aspectos reflexivos, éticos e críticos fundantes da formação humana.

A crítica à razão instrumental não se limita ao seu uso técnico, mas também se volta contra seus efeitos ideológicos, que distorcem a compreensão da sociedade e das relações

humanas. Ao enfatizar a eficiência e a produtividade circunscrita a interesses e necessidades particulares, a razão instrumental contribui para a desumanização das relações sociais e para a legitimação da exploração e da desigualdade na sociedade capitalista. Dessa maneira, o ensino superior, a formação e, sobretudo a docência, são perpassados por essa lógica, limitando o desenvolvimento de uma consciência crítica, e fortalecendo e reproduzindo o sistema vigente, em vez de instituir uma formação em vista da emancipação e humanização.

A despeito dessas questões e considerando que a racionalidade técnica, a primazia da tecnociência e a supremacia das tecnologias orientam os modos de pensar e de agir dos seres humanos em vista do atendimento das demandas do mercado – pôr em questão o conceito de docência parece urgente e fundamental, principalmente, porque essa orientação que ora refutamos, constitui as políticas públicas educacionais, a formação docente e ignoram o sentido e os fins da educação, da escola, da formação e da docência. É nesse contexto de prevalência da lógica da racionalidade técnica que a presente pesquisa põe em questão o conceito de docência no âmbito da universidade. Busca-se pensar a docência para além do instituído, do pronto e do acabado.

Esta pesquisa, de caráter teórico, busca apreender os conceitos e ampliar a compreensão do tema proposto. Trata-se de um estudo em aberto, que não pretende formular respostas definitivas para as questões e desafios da educação, da formação, da universidade e da docência, pois, reconhece-se que essas realidades são dinâmicas e se constroem no movimento da história. Espera-se que esta reflexão provoque inquietações, suscite dúvidas e, de algum modo, contribua para o debate na área da educação, especialmente no que diz respeito à docência. A pesquisa se desenvolve por meio da reflexão filosófica, compreendida, conforme Ulhôa (2002), como um movimento rigoroso do pensamento que parte de um problema, percorre a tradição filosófica e retorna à realidade presente com um novo olhar. Esse percurso exige compreensão da importância e necessidade de imersão nos clássicos, configurando-se como uma experiência espiritual de encontro com os antigos, na qual o pensamento não apenas interpreta, mas dialoga com a tradição para compreender e transformar a realidade atual. A *paideia* grega, conforme definida por Platão (1997) e Aristóteles (1973), e ressaltada por Jaeger (1995), revela a educação não como mera transmissão de conteúdos ou preparação técnica, mas como a formação plena do ser humano, voltada ao cultivo da alma, da razão e da virtude. Como destaca Fernandes (2014), a *paideia* foi concebida como um processo de elevação do indivíduo ao nível mais alto de sua humanidade, um ideal que hoje se encontra obscurecido pela instrumentalização da educação e pela mercantilização do saber. A leitura desses clássicos tem

sido fundamental para iluminar os desafios da educação contemporânea, que frequentemente reduz a docência a uma função técnica, esvaziada de sua dimensão intelectual e política.

Ao evocarmos o conceito de *Paideía* no horizonte da cultura grega, deparamo-nos, não com uma simples categoria pedagógica, mas com uma verdadeira ontologia formativa que se inscreve nas profundezas do ser, na gênese da própria existência enquanto projeto de humanidade. A *Paideía*, enquanto expressão máxima do espírito helênico, ultrapassa qualquer redução funcionalista ou instrumental que os tempos modernos, na sua ânsia por tecnicizar a educação, poderiam tentar impor. Ela não é, como observa magistralmente Jaeger (2003), uma abstração ou uma convenção linguística, mas a própria expressão do "tema histórico" que subjaz à totalidade da formação do homem grego (Jaeger, 2003, p. 21).

Pensar a docência para além do que está posto no tempo presente é uma tarefa árdua, pois exige romper com concepções naturalizadas e enfrentar a banalização desse ofício, que tem sido reduzido a um conjunto de práticas operacionais, sem conexão com sua gênese formativa. Dessa forma, a pesquisa se desenvolve como um esforço conceitual e crítico, um trabalho intelectual que busca pensar a docência a partir de sua gênese e sentido, reconhecendo-a como uma das mais profundas e belas experiências humanas, que se realizam como abertura ao trabalho do pensamento, da criação e da liberdade do *Espírito*. A pesquisa pretende, por meio de estudo teórico, contribuir para a produção dos conhecimentos históricos e reflexão do objeto em questão. Enquanto, no contexto atual pululam elaborações superficiais e reducionistas sobre a docência, nossa pretensão é a de examinar o conceito de docência em sua gênese, buscando apreender o sentido que lhe é constitutivo, para então pensar as questões do nosso tempo no que concerne às dimensões teórica e prática da realização do ofício de ensinar. Reconhece-se que o presente estudo está em suas primeiras formulações, portanto o que afirmamos por ora, é que busca-se gradativamente avançar na apreensão do conceito de docência. Assim, convidamos o leitor a pensar conosco sobre a docência de ontem, de hoje e aquela que ainda está por vir.

Considerando os estudos realizados até o momento, optou-se por organizar a explicitação da dissertação em três capítulos, seguidos das considerações finais. No capítulo um, *A gênese da universidade e o conceito de docência* traz-se à memória a gênese da universidade e o sentido da docência a partir de estudos sobre a Antiguidade clássica e a Idade Média. No capítulo dois, intitulado *Reflexões sobre a Modernidade: A docência no contexto da Instrumentalidade*, o objetivo foi o de por em questão a universidade brasileira e a docência sob a lógica da razão instrumental, da tecnociência e da instrumentalidade. O terceiro capítulo *O Sentido da Docência: Questões sobre a Formação Humana*, traz uma reflexão sobre os

embates, lutas, resistência e transgressão no exercício da docência no contexto em que ela é chamada a se distanciar daquilo que constitui seu sentido e fins. Nesse capítulo, busca-se pensar a docência, sobretudo a partir dos estudos realizados por Ildeu Moreira Coêlho. As *Considerações Finais* apresentam uma visão sobre o movimento do pensamento em busca da compreensão do objeto de estudo, destacando os limites e possibilidades da pesquisa, bem como marcando questões que merecem novos estudos e aprofundamentos, posto que extrapolam o escopo da presente reflexão. Reconhecendo a dimensão conceitual como fundante do exercício do pensamento - do ofício de ensinar, quer dizer, do exercício da docência, e, compreendendo a leitura, como mostra Barcelos (2017) ancorada nos escritos do filósofo Pierre Hadot, é exercício espiritual por excelência, trazemos um Glossário ao final da dissertação com o intuito de, em certo sentido, mostrar o movimento do pensamento no que diz respeito ao trabalho de aproximação dos conceitos explicitados e, noutro, instigar os futuros leitores do presente texto no que refere a tais conceitos. Desse modo, na presente pesquisa, o que ignoro e o que penso saber a respeito do conceito de docência está na base do movimento do pensamento que se assume a atitude de busca pela gênese e sentido da docência.

Por fim, esta dissertação contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), cujo incentivo foi fundamental para a realização deste trabalho. O suporte concedido possibilitou o aprofundamento e a ampliação das leituras e a consolidação do percurso acadêmico, contribuindo de maneira decisiva para o desenvolvimento da pesquisa e para a concretização desta etapa formativa.

CAPÍTULO 1

A GÊNESE DA UNIVERSIDADE E O CONCEITO DE DOCÊNCIA

A educação é, pois, a arte que se propõe [...] a conversão da alma [ao Bem], e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir (Platão, *República*, Livro VII).

Este capítulo propõe uma incursão filosófica sobre a gênese da universidade e o conceito de docência, reconhecendo a união dialética entre três movimentos fundamentais e interdependentes. Inicialmente, retoma-se a *paideia* grega como matriz originária do pensamento no Ocidente, onde se forjou uma concepção de ensino inseparável da constituição ética e política do ser humano. Em seguida, põe-se em questão a Universidade como instituição histórica que herda, transforma e amplia os sentidos da relação educativa, especialmente a partir da Idade Média. Por fim, discute-se o conceito de docência em sua densidade ontológica, compreendendo-o como *práxis*, quer dizer, realidade que ultrapassa a técnica e que se inscreve numa tradição humanista, cujas raízes fundam-se tanto no mundo antigo quanto nas instituições modernas. Ao entrelaçar essas dimensões, busca-se iluminar os modos de ensinar e formar no presente.

Se faz necessário, pensar a universidade, compreendendo-a não apenas como um espaço de instrução técnica ou de especialização profissional, mas como um território simbólico em que se desenha, ao longo dos séculos, o lugar do mestre, do saber e da formação do humano. A gênese da universidade está atravessada por disputas de sentido, por diferentes formas de conceber o conhecimento e, sobretudo, por modos diversos de viver a docência. Desde os mosteiros medievais até os grandes centros urbanos contemporâneos, o que se transforma não é apenas o conteúdo a ser ensinado, mas a própria imagem do professor, sua autoridade, sua escuta, seu sentido na mediação entre o saber e o mundo.

Pôr em questão o conceito de docência exige, antes de tudo, o exercício filosófico de retornar às origens do pensamento ocidental, onde se delinearam as primeiras formas de interrogar o que significa formar um ser humano. Nesse sentido, pensar a *paideia* grega não é um gesto arqueológico ou meramente erudito, mas condição fundante para toda reflexão que deseje compreender a docência em sua profundidade ética, política e existencial. Na Grécia antiga, especialmente no contexto clássico, a relação entre mestre e discípulo não se restringia à transmissão de saberes técnico ou normativo, mas era constituída por uma experiência formativa integral, que envolvia o cuidado, a elevação da alma, a prática da virtude e o cultivo da liberdade. Evocar a *paideia* é, pois, reconhecer que ali repousa um ethos originário da

docência, cuja grandeza e complexidade não apenas expressam o espírito daquele tempo, mas ainda hoje lançam luz sobre os desafios contemporâneos da formação humana. Compreender essa herança não é aprisionar-se ao passado, mas abrir-se à memória de um vínculo pedagógico em que ensinar era, sobretudo, conduzir o outro ao florescimento de si.

Tal conceito, imbricado na constituição espiritual do Ocidente, resiste, de forma radical, às tentativas de ser comprimido nas categorias modernas de “educação”, “cultura” ou “civilização”. Cada um desses termos, por mais sofisticados que possam parecer, expressa apenas fragmentos isolados do que a *Paideía* representa no horizonte grego. Conforme assevera Jaeger, nenhum deles “coincide realmente com o que os gregos entendiam por *Paideía*” (Jaeger, 2003, p. 21), dado que esta se funda na unidade dialética originária e indissolúvel entre a formação do espírito, a configuração ética do sujeito e a constituição da *pólis* como expressão da ordem universal.

Neste sentido, torna-se absolutamente necessário compreender que, para os gregos, a educação não se esgota em um processo de transmissão de conhecimentos, nem tampouco se resume à reprodução de normas sociais ou valores culturais. A *Paideía* assume, antes, a condição de princípio arquitetônico do ser, mediante o qual o homem se reconhece como obra e coautor do *cosmos*. Jaeger (2003) sublinha de maneira incisiva que, na concepção grega, “a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação” (Jaeger, 2003, p. 21). Esta afirmação encerra um deslocamento fundamental: a educação não é algo externo à vida, mas é a própria tessitura pela qual o espírito se dá forma e sentido, tanto no plano individual quanto no coletivo.

A centralidade do homem na cosmologia grega não deve ser confundida com o narcisismo próprio do individualismo moderno, cuja raiz é eminentemente subjetivista. Ao contrário, a valorização do humano no horizonte helênico é um projeto comunitário, em que o homem é elevado à condição de paradigma, não enquanto singularidade empírica, mas enquanto *idea*, isto é, como manifestação de uma forma universal e normativa da humanidade. Assim, quando Jaeger afirma que “o início da história grega surge como princípio de uma valoração nova do Homem” (Jaeger, 2003, p. 7), ele não está meramente descrevendo uma mudança histórica, mas apontando para a emergência de um novo regime de sentido, no qual o ser humano torna-se medida, referência e finalidade do próprio cosmos.

Neste horizonte, a *Paideía* não é uma operação estética superficial, mas um empreendimento metafísico de altíssima envergadura. A formação do homem grego visa a sua conformação à essência do próprio ser, segundo uma ordem que é simultaneamente existencial,

ética e política. A educação, nesse sentido, não é um processo de adestramento nem uma acumulação de saberes utilitários. Ela é, essencialmente, um processo de *escultura do ser*, no qual a matéria informe do indivíduo é progressivamente modelada segundo a *forma* do homem ideal.

Assim, Jaeger observa com extraordinária precisão que “acima do Homem como ser gregário ou como suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como ideia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos” (Jaeger, 2003, p. 12).

Esse modelo de formação não se dá de maneira arbitrária, mas obedece a uma estrutura que se enraíza profundamente na concepção grega de natureza, ou *physis*. Para o espírito helênico, a natureza não é uma exterioridade opaca ou uma soma de objetos, mas um cosmos ordenado, um todo inteligível, regido por princípios racionais imanentes. A *Paideía* grega é, pois, uma extensão da própria natureza, entendida não como simples dado, mas como horizonte de inteligibilidade e normatividade. Não é por acaso que Jaeger observa, de modo fulgurante, que “os gregos tiveram o senso inato do que significa ‘natureza’. O conceito de natureza, elaborado por eles em primeira mão, tem indubitável origem na sua constituição espiritual” (Jaeger, 2003, p. 8). Compreender a natureza é, portanto, simultaneamente compreender-se enquanto ser natural e espiritual, e, sobretudo, submeter-se livremente à ordem racional que dela dimana.

Neste ponto, a analogia entre o ato educativo e o ato artístico revela toda a sua potência filosófica. O escultor não cria arbitrariamente uma forma; ele liberta a forma que jaz em potência na matéria. De modo análogo, a *Paideía* não fabrica um sujeito segundo caprichos ou convenções históricas, mas revela e atualiza a forma humana que está inscrita no próprio ser. Por isso, Jaeger recorre ao conceito alemão de *Bildung*, ao afirmar que “a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico” (Jaeger, 2003, p. 11).

Esta *Bildung* é uma verdadeira transfiguração do modo de ser. Ela não se limita à aquisição de habilidades externas, mas opera no âmago da existência, despertando novas formas de compreender e habitar o mundo. Nesse processo, o indivíduo não apenas aprende, mas se recria continuamente, superando limites impostos pela exterioridade. Trata-se de uma metamorfose interior que confere ao homem a possibilidade de tornar-se mais plenamente humano.

Entretanto, seria um erro crasso conceber a *Paideía* como um processo privado, restrito à esfera do desenvolvimento pessoal, como o fazem as pedagogias modernas. A educação, na Grécia, é inseparável da *pólis*, da comunidade política que a engendra e que nela se reconhece.

A ontologia grega é, radicalmente, uma ontologia política. O homem é, por definição, *zoon politikon*, e, portanto, só pode realizar-se plenamente na e pela vida comunitária, como nos ensina Aristóteles. Jaeger é enfático ao afirmar que “a educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente” (Jaeger, 2003, p. 14). Ela é, antes, o próprio processo mediante o qual a pólis se autoconstitui, se perpetua e se aperfeiçoa.

Nesse sentido, a *Paideía* se configura como o elo entre o indivíduo e a comunidade, entre o singular e o universal, entre a natureza e a lei. De modo que,

Todo o futuro humanismo deve estar essencialmente orientado para o fato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o ‘ser do Homem’ se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político (Jaeger, 2003, p. 15).

Emerge aqui um princípio de altíssima relevância filosófica: a verdadeira realização da humanidade não se dá na fuga para a interioridade subjetiva, nem na alienação nos mecanismos impessoais da técnica, mas na constituição de um espaço político que seja simultaneamente a expressão e o meio da realização da *areté*, da excelência humana.

Não se pode deixar de realçar o abismo que separa a *Paideía* grega das formas de educação características dos povos orientais. Enquanto nestes últimos a formação se estrutura como um instrumento de reprodução de ordens hierárquicas, rigidamente codificadas e sacralizadas, a *Paideía* inaugura um processo de autoconstrução espiritual, guiado pela razão e pela liberdade. Nas palavras de Jaeger, “a ‘Lei e os profetas’ dos hebreus, o sistema confucionista dos chineses, o ‘darma’ hindu são, na sua essência e na sua estrutura espiritual, algo fundamentalmente distinto do ideal grego de formação humana” (Jaeger, 2003, p. 6). Este não é um simples dado etnográfico, mas um acontecimento ontológico inaugural, que marca a irrupção do espírito grego como origem do Ocidente e da própria modernidade.

Considerando esse quadro, não é exagero afirmar que a *Paideía*, enquanto princípio de formação, permanece como uma categoria fundamental para qualquer civilização que pretenda não apenas sobreviver, mas realizar e confirmar plenamente a sua humanidade. A *Paideía* não é, portanto, uma relíquia arqueológica do passado, mas uma tarefa sempre inacabada, uma convocação permanente à superação do dado, à conformação do ser segundo as mais altas exigências da razão, da beleza e da justiça.

Dessa forma, refletir sobre a *paideía* no horizonte da civilização grega é, antes de tudo, compreender que a educação, não é um aparato técnico, nem uma função secundária subordinada à reprodução de estruturas sociais. Ao contrário, ela se revela como um princípio,

uma operação formativa que plasma o ser segundo as exigências da razão, da ordem cósmica e da vida comunitária. A própria gênese da *paideía* está intrinsecamente vinculada ao surgimento do pensamento grego, no qual o humano se reconhece como obra inacabada, demandando modelagem, aperfeiçoamento e elevação. O homem é o único ser cuja forma de existência social e espiritual não está garantida pela mera reprodução biológica, mas exige um trabalho contínuo da razão e da vontade. A educação, portanto, não é acessório, mas dimensão essencial, portanto, constitutiva do ser.

Nesta tessitura, emerge a figura do mestre, não como um mero transmissor de conteúdos, mas como testemunha da própria ordem do mundo, intérprete das leis da *physis* e do *logos*, e agente da transformação do indivíduo em cidadão e, mais profundamente, em homem pleno. O docente, nesse sentido, não é apenas um profissional, mas encarna uma função essencial: é aquele que, ao iluminar o outro no caminho da formação, atualiza no próprio ato educativo o processo pelo qual a *pólis* se perpetua, se aperfeiçoa e se reinventa. Conforme ressalta Jaeger, “a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (Jaeger, 2003, p. 2), o que revela que o ato de ensinar é indissociável das dimensões social e espiritual do homem.

Essa dimensão radical da educação como formação do ser encontra seu ápice na compreensão de que o homem não nasce pronto, mas é, antes, uma potência que exige atualização. A *paideía*, enquanto projeto formativo, opera sobre essa matéria humana bruta, moldando-a segundo uma *forma*, uma *idea*, que transcende tanto o biológico quanto o meramente funcional é, por assim dizer, “a mais alta obra de arte que o anelo grego se propôs foi a criação do Homem vivo” (Jaeger, 2003, p. 11), sinalizando que o ato educativo é um fazer poético, no sentido original do termo (*poiesis*), uma criação no ser e pelo ser.

Dessa concepção decorre uma implicação fundamental: o ofício docente, no contexto da *paideía*, não pode ser pensado como uma prática ocasional, mas como uma necessidade essencial. Sem o mestre, sem aquele que conduz, orienta e revela o caminho da formação, o próprio projeto humano se inviabiliza. Tal como o escultor não impõe arbitrariamente uma forma à matéria, mas revela a forma que nela repousa em potência, o educador não fabrica subjetividades, mas desvela no educando a sua própria humanidade, segundo os princípios da ordem natural e racional.

Compreender a educação como *Bildung*, como formação da forma, implica reconhecer que a docência não está circunscrita à técnica, nem à operacionalização de currículos ou conteúdos, mas se institui como um ato fundador, capaz de instaurar mundos, constituir sujeitos e edificar civilizações. Neste horizonte, o mestre é aquele que, ao ensinar, participa do próprio

processo de criação do mundo humano, inserindo-se num movimento de permanente de transmissão/ou abertura da cultura, da ética, da estética e da racionalidade. Por isso, Jaeger observa que “o conhecimento essencial da formação grega constitui um fundamento indispensável para todo o conhecimento ou intento de educação atual” (Jaeger, 2003, p. 18), deixando claro que a docência não é uma profissão entre outras, mas o próprio exercício da humanização em sua forma mais elevada.

Além disso, a *paideía* evidencia a indissociabilidade radical entre educação e política. O homem, enquanto *zoon politikon*, é por definição um ser que só se realiza na vida comunitária, e a educação é precisamente o meio pelo qual essa realização se torna possível. Nesse sentido, não há *pólis* sem *paideía*, nem *paideía* sem docência. A formação do cidadão, enquanto portador da *areté*, da excelência, é uma tarefa que demanda, necessariamente, a participação do mestre. Assim, Jaeger sublinha que “a ideia de educação representava para o grego o sentido de todo o esforço humano” (Jaeger, 2003, p. 5), indicando que o ensinar não é uma função periférica, mas o próprio cerne da existência social e política.

Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas. O conhecimento próprio, a inteligência clara do grego encontravam-se no topo do seu desenvolvimento. Não há nenhuma razão para pensarmos que os entenderíamos melhor por algum gênero de consideração psicológica, histórica ou social. Mesmo os imponentes monumentos da Grécia arcaica são perfeitamente inteligíveis a essa luz, pois foram criados no mesmo espírito. E foi sob a forma de *paideía*, de “cultura”, que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros. (Jaeger, 2003, p.5)

Essa concepção distancia-se das formas orientais de educação, nas quais a formação está subordinada à reprodução de ordens hierárquicas, religiosas e rígidas, e não à emergência de um sujeito autônomo, capaz de agir segundo a razão e a liberdade. Nas palavras de Jaeger, “a ‘Lei e os profetas’ dos hebreus, o sistema confucionista dos chineses, o ‘darma’ hindu são, na sua essência e na sua estrutura espiritual, algo fundamentalmente distinto do ideal grego de formação humana” (Jaeger, 2003, p. 5). Este dado revela que a docência, no horizonte da *paideía*, não é uma prática de domesticação, mas um ato de libertação, de condução do sujeito para além do dado, rumo à realização plena de sua humanidade.

Assim, a docência, compreendida à luz da *paideía*, não pode ser pensada como um ofício técnico, desvinculada de seu fundamento e sentido. Ao contrário, ela é a própria condição de possibilidade da existência humana em sua forma mais elevada. Ensinar é participar da própria constituição do ser, contribuir para a conformação da humanidade segundo os princípios da razão. Sem a presença física e intelectual do mestre, o homem permaneceria na condição de

matéria informe, privado da luz da *areté*, incapaz de realizar-se enquanto ser racional, ético e político. Assim, a docência não é apenas uma prática, mas uma tarefa civilizatória e, em última instância, uma forma de amor ao ser.

Essa concepção originária da docência como tarefa formadora da humanidade atravessa os tempos e deixa marcas profundas nas instituições que, ao longo da história, se constituíram como espaços privilegiados de ensino e reflexão. É nesse percurso que a universidade emerge, não apenas como um local de preservação do saber, mas como continuidade da antiga relação entre mestre e discípulo, agora reorganizada por novas exigências históricas, políticas e epistemológicas. A docência, herdando o espírito da *paideía*, encontra na universidade um campo fértil para sua realização enquanto prática formadora, onde o conhecimento é inseparável da ética e da autonomia intelectual. Assim, ao pôr em questão a gênese da universidade, é imprescindível reconhecer que sua fundação está enraizada no ideal de formar não apenas especialistas, mas seres humanos capazes de pensar, agir e transformar o mundo. Esse retorno aos gregos antigos, ao conceito de *paideía* é fundamental para compreendermos a gênese, sentido e natureza da universidade e da docência e, a partir dessa compreensão pensar as questões do nosso tempo no que concerne a essas realidades.

Segundo Ullmann e Bohnen a Universidade, (1994) teve como fundamento o conhecimento e a autonomia em relação à formação do homem em seu sentido amplo, e referia-se aos agrupamentos de mestres e estudantes com objetivos em comum. Apesar de ser uma instituição amplamente conhecida na atualidade, a universidade possui um contexto histórico de grande importância e que se faz essencial aludir quando busca-se compreender sua gênese e natureza. A instituição universidade é indissociável do conceito de docência, como buscou-se mostrar nesse capítulo.

Retomar a gênese da universidade para pensá-la no presente, pensar a docência, os desafios e a correlação de forças que constituem o movimento de realização dessas realidades indissociáveis da formação humana. Sendo assim, parece fundamental algumas indagações iniciais: O que é a Universidade? Quais são as suas responsabilidades? O que é docência? Qual o sentido e os fins da docência? A Universidade e a docência sempre tiveram a formação humana como fim? Desse modo, a reflexão sobre o conceito de docência não pode se realizar separado da compreensão do que seja a Universidade.

A Universidade é um patrimônio histórico-cultural e seus integrantes devem preservar e recordar esse fato: a retomada do sentido original da Universidade. As Universidades medievais cultivam tal patrimônio uma vez que constituem identidades sociais e na construção das nações modernas. O estudo sobre a Universidade busca compreender a construção do

conhecimento, das ciências humanas e naturais além de ressaltar a necessidade de formação de intelectuais no contexto de seu surgimento.

A Idade Média, compreendida entre os anos de 476 d.C. e 1473, estendeu-se do século V ao XV na Europa Ocidental. Segundo Figueira *et al.* (2010), esse período apresenta características marcantes nos âmbitos político, religioso e econômico. Ao adentrarmos a história medieval, é importante, antes de tudo, reconhecer um equívoco comum apontado por autores como Nunes (2006) e Le Goff (2006): a representação desse período como uma “Idade das Trevas”. Tal visão ignora o surgimento das universidades, que se constituíram como espaços de pensamento, reflexão e busca do saber, contribuindo significativamente para o repertório cultural da época e da modernidade.

Instituições culturais e científicas que hoje conhecemos como as universidades e a formação de professores universitários que exercem seu trabalho intelectual também tiveram seu surgimento na Idade Média. Como a “era das universidades e dos intelectuais”, o mundo urbano medieval da Europa e do Oriente assistiu, a partir dos séculos XII e XIII, à multiplicação dos cursos de Medicina, Direito, Teologia e Artes, numa profunda transformação das relações entre o homem e o conhecimento obtido nos livros e na pesquisa (Figueira *et al.*, 2010, p.12).

Nessa perspectiva:

Ainda hoje, vivemos de muitas coisas herdadas do "período das trevas". A quem insistir em que a Idade Média representa uma longa noite, deve responder-se que foi uma noite iluminada com muitas luzes e estrelas... E uma das luzes mais fulgurantes acendidas pelo medievo é, sem dúvida, a universidade. Talvez constitui a presença mais marcante até nossos dias. (Ullmann e Bohnen, 1994, p. 296).

O surgimento das universidades está fortemente interligado ao contexto religioso da época, pois “o homem medieval era um homem extremamente religioso (Figueira *et al.*, 2010, p.14), visto que, a busca pela vida coletiva e o constante temor a Deus era muito vigente e toda essa ação religiosa dos homens definiria questões importantes, sobretudo as do bem comum, como por exemplo, a política, a economia, o trabalho, a ciência e na própria forma de conceber e usar o conhecimento.

Ullmann e Bohnen (1994) mostram que na Idade Média nasce a cultura e a civilização, de origens cristãs pois, foi uma iniciativa da Igreja que não desprezava os valores das civilizações erigidas até então. A Idade Média foi o momento marcante de profusão da formação da humanidade e que se consolidou como um período de mudanças que possibilitaram o surgimento da Modernidade e,

São as seguintes as suas características mais relevantes: teocentrismo e unidade da fé, fragmentada, cá e lá, por heresias; filosofia e teologia escolásticas; domínio do

Pontificado e do Império; feudalismo; corporações; cruzadas: Ordens mendicantes; Inquisição; preservação da cultura clássica romana e recuperação da cultura e filosofia gregas (Ullmann e Bohnen, 1994, p. 23).

Os autores mostram que o Feudalismo se constituiu como um sistema político, econômico e social da Idade Média que provocou um certo atraso na economia, visto que toda atenção e importância era centrada nos trabalhos nos campos, o que causou o afastamento dos indivíduos da ciência, da indústria e do comércio.

Escassez endêmica”, ou seja, o retrocesso demográfico assistido numa Europa pouco mecanizada, na qual a mão de obra era essencial, gerou uma crise: “pequeno número de trabalhadores produzindo uma pequena quantidade de bens agrícolas e artesanais, levou a uma retração do comércio e, portanto, da economia monetária (Doehaerd, 1971, p.57).

Dado esses contextos, Franco (1998), Oliveira (2007) e Ullmann e Bohnen (1994), discorrem sobre a Universidade na Idade Média e trazem contribuições para melhor compreender seu surgimento enquanto instituição do saber, do pensamento, do trabalho intelectual.

Franco (1998) argumenta que a história e surgimento da Universidade inicia-se na Idade Média com as escolas medievais que possuíam como alicerce um tipo de pensamento pré-formado, no entanto, não existiu Universidade antes dos séculos XII ou XIII, mas sim a presença de escolas pré-universitárias e considerava-a um templo de compartilhamento e desenvolvimento do saber.

Não se deve, no entanto, pensar serem as Universidades Medievais uma “geração espontânea”. Para sua aparição, concorreram, simultaneamente diversas causas e condições: a necessidade de ampliar as antigas escolas, a efervescência intelectual, novos conhecimentos vindos do Oriente, “o crescimento demográfico-econômico-urbano, que tornou a sociedade mais complexa e fez mais necessárias as atividades intelectuais (Franco, 1988, p.140).

A Universidade surge então como uma nova necessidade para a sociedade dos intelectuais, como forma de ruptura do poder real e eclesiástico sob aqueles que seguiam tais doutrinas comportamentais e de pensamento, além de atender a necessidade da sociedade de pessoas capacitadas para exercer determinadas funções que exigiam qualificação.

Duas questões destacam-se nesta passagem em relação à formação de nossa sociedade. A primeira diz respeito à importância de instituições oriundas no medievo e que constituem a espinha dorsal da sociedade burguesa, como a monarquia constitucional, que durante séculos foi a forma de governo de nações européias e que subsiste ainda atualmente. Outro exemplo de instituição medieval ainda existente é o

júri, isto para não mencionarmos os bancos, os juro e a carta de crédito. A segunda é que o estudo das universidades medievais permite a compreensão do pensamento e do desenvolvimento das ciências na Europa. Inclusive, o autor afirma que nenhuma outra escola influenciou e influenciará o desenvolvimento do pensamento e das diversas áreas das ciências como a universidade medieval. (Oliveira, 2007, p.117).

Nessa direção, o surgimento da Universidade representa uma mudança expressiva no ensino medieval, pois é uma instituição fundada e orientada em vista de se dedicar verdadeiramente aos estudos. O autor chama atenção para o fato organizacional da Universidade que se dá pelo modelo de corporação, seguindo princípios citadinos. Na Idade Média o cristianismo foi fundante no desenvolvimento escolar, porém a universidade é o *locus* novo pois a religião deixou de ser o centro e o saber ocupou essa posição, em razão que a preocupação do homem se voltou para a questão do conhecimento, do ensinar, do aprender e do conhecer. O saber, era considerado um dom divino e passa a ser algo que qualquer um que tenha um intelecto racional pode desempenhar. A Universidade traz uma nova visão sobre o saber.

A construção das primeiras Universidades advém de nenhum precedente histórico e é fundada de forma empírica, ou seja, sem nenhum pré-requisito científico, valorizando as experiências e as observações. O termo *universitas*, significa a Universidade Medieval em sua totalidade, quer dizer:

a *universitas* em sua estrutura interna: as diversas modalidades de sua origem, a sua organização administrativa, os programas, o método de ensino, regime disciplinar, o *modus vivendi* dos professores e dos alunos, o espírito democrático vigente, a obtenção dos títulos acadêmicos, as crises ideológicas e os conflitos entre os professores, a relação entre filosofia e teologia, a universalização do ensino; a luteranização das universidades e o papel cometido aos jesuítas, para criar, restaurar e dirigir colégios e *studia generalia*. (Ullmann e Bohnen, 1994, p. 18).

Em outra ótica, pressupõe duas teses principais em relação as causas do surgimento da Universidade:

Duas teses essenciais, mais complementares do que verdadeiramente opostas, são expressas. Para alguns, seria a própria renovação do saber, engendrada pela redescoberta da filosofia de Aristóteles, e o entusiasmo intelectual suscitado pelas novidades, que teriam estimulado mestres e estudantes a organizarem tais instituições autônomas, as únicas capazes de lhes garantir a liberdade de expressão e de ensino necessária. (Verger, 1999, p. 83).

Por sua vez, a gênese da Universidade é um aspecto essencial que não deve ser pensado isolado da compreensão de seu surgimento. Essa gênese, foi classificada em três modalidades:

1) *ex consuetudine*; 2) *ex privilegio* ou *voluntaria* ou *ex auctoritate* e 3) *ex migratione*, sendo assim descritos:

1) *ex consuetudine*: são as universidades que nasceram espontaneamente de escola preexistentes, ou seja, das escolas catedrálcias, formando os professores e os alunos uma única sociedade, como é o caso da *universitas* parisienses. 2) *ex privilegio* ou *ex auctoritate*: denominam-se as que foram criadas ou por um governante ou por um pontífice, ou por ambos, não sem motivos políticos e utilitários. 3) *ex migratione*: chamam-se, as Universidades originadas por secessão de alunos e professores, por causa de desavenças com autoridades locais, como no-lo comprovou Bolonha, Paris e Oxford (Ullmann e Bohnen, 1994, p. 76, p.70-77).

O que diferencia as três modalidades da gênese da universidade é a forma de organização e poder político, uma vez que nesse contexto havia um embate entre os poderes laicos e eclesiásticos que conseqüentemente resultou na extinção de algumas universidades e consolidação de outras levando em consideração o contexto político, social e teórico que seguiram.

Pensar a gênese e natureza das universidades medievais, como mostra Ullmann e Bohnen (1994) e Franco (1988), supõe reconhecer a busca rigorosa por autonomia e pela criação de sua própria doutrina para a libertação dos poderes laicos e eclesiásticos e obtenção do reconhecimento moral. Ainda sobre o surgimento da Universidade é fundamental considerar sua relevância na nova comunidade científica-intelectual que se estendeu da idade medieval até a contemporaneidade, visto que, nenhuma outra instituição substituiu o seu valor e existência, como afirma Buarque (1994, p. 21), ao mostrar que:

na origem da universidade estava a transição da humanidade de uma etapa para outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da Idade Média para a Renascença. A Universidade é a filha da transição e elemento dos novos tempos e de novo paradigma.

Nesse sentido, percebe-se que o autor ilumina a transição de períodos históricos de grande relevância, ao refletir sobre o processo de constituição da Universidade. Contudo, é necessário destacar que, embora haja menção à passagem do período medieval para aquele que se convencionou chamar de Século das Luzes, o Iluminismo, no século XVIII, não se pode reduzir a Idade Média à obscuridade ou ao apagamento, tal como se fez por muito tempo sob o olhar iluminista.

O próprio pensamento de Ullmann e Bohnen convida a romper com essa leitura que associa o medievo às trevas, revelando que tal concepção nasce de uma visão anacrônica e

carregada de preconceitos modernos. Portanto, torna-se indispensável que o texto não apenas refira essa transição histórica, mas também explicita as tensões e rupturas de sentido entre as distintas interpretações dos períodos, evidenciando que o chamado “Século das Luzes” construiu sua identidade, muitas vezes, a partir da negação do mundo medieval, sem que isso correspondesse inteiramente à realidade daquele tempo.

Assim, compreender o percurso de constituição da Universidade exige olhar para o medievo não como um espaço de escuridão, mas como solo fértil de saberes, debates e transformações, que, de certo modo, gestaram possibilidades que mais tarde seriam retomadas e ressignificadas pelos pensadores iluministas.

O surgimento das primeiras universidades, na virada dos séculos XII e XIII, é um momento capital da história cultural do Ocidente medieval (...). Pode-se compreender que ela comportou, em relação à época precedente, elementos de continuidade e elementos de ruptura. Os primeiros devem ser buscados na localização urbana, no conteúdo dos ensinamentos, no papel social atribuído aos homens de saber. Os elementos de ruptura foram inicialmente de ordem institucional. Mesmo que se imponham aproximações entre o sistema universitário e outras formas contemporâneas de vida associativa e comunitária (confrarias, profissões, comunas), este sistema era, no entanto, no domínio das instituições educativas, totalmente novo e original, (...) o agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades leigas e religiosas daquele tempo, permitiu tanto progressos consideráveis no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época (Verger, 1999, p.189-190).

A partir dos argumentos de Verger (1999), nota-se que são destacados dois aspectos importantes: o primeiro é que as Universidades são o centro urbano do saber, e o segundo discorre sobre o papel social do homem independente de quem ele está a serviço. O acesso ao pensamento crítico proporciona a inserção política e cultural porque a partir daí os indivíduos podiam ir contra ou a favor das leis, ou seja, o homem adquiria autoridade, que gerava autonomia para que desenvolvessem pensamentos culturais, científicos e políticas, sua própria consciência de agir e pensar perante a vida e as causas sociais.

É difícil retomar a gênese da Universidade sem mencionar as Universidades de Bolonha, Paris e Oxford. Ullmann e Bohnen (1994) afirmam que em 189 a. C. Bolonha se tornou domínio do império romano, conhecida como Universidade de direito mais antiga da Europa, porém, só ganhou o reconhecimento em 1158 por Frederico Barbarossa. Mesmo que em 1088 tenha sido comemorado o octingentésimo aniversário do ensino bolonhes não há registros oficiais do seu fundador e do dia da sua fundação. Dado o fato que algumas pessoas dizem que um professor

foi considerado o autor da Universidade de Bolonha, ele começou a lecionar espontaneamente sem ordem de poder maior.

Admite-se, porém, que, pelo ano 1088, Irnerius, também conhecido como magister Wernerius, Warnerius e Guarnerius, tenha começado a dar aulas sobre o direito romano, seguindo a obra de Justiniano. De outro lado, há, também, quem diga que, em 1076, um professor, de nome Peppo, ministrava lições de direito, mas sem adquirir grande fama. Como quer que seja, Irnerius, apelidado *lucerna iuris et maximi nominis*, obumbrou, com o seu renome, o mestre Peppo, *qui de scientia sua nullius nominis fuit*. Por isso, Irnerius, autodidata, nascido por volta de 1055/1060 e falecido depois de 1125, é considerado como o verdadeiro fautor da Universidade de Bolonha. Ele iniciou a lecionar espontaneamente, sem que o Papa ou o imperador lho pedissem. Por outras palavras, a origem da Universidade bolonhesa enquadra-se nas chamadas *ex consuetudine* (Ullmann e Bohnen, 1994, p.91 e 92).

No final do século XI e início do século XII, Irnerius introduziu novos métodos de ensino na universidade, impulsionando o avanço dos estudos jurídicos em Bolonha, sem, no entanto, romper com a matriz do direito romano. O surgimento da universidade resultou de diversos fatores, entre eles a notoriedade de mestres como Irnerius, cujo prestígio atraiu inúmeros estudantes. Com o aumento do número de discentes, consolidou-se uma corporação acadêmica, conhecida como *universitas*.

O primeiro marco histórico relacionado à Universidade de Bolonha, ainda que não diretamente voltado para ela, foi o documento *Habita*, emitido pelo imperador Frederico I em 1158. Esse documento garantia privilégios aos estudantes, como o direito de viajar para fins acadêmicos. Ullmann e Bohnen (1994, p. 93) esclarecem que "não havia jurisdição particular eclesiástica sobre todo o *studium* de Bolonha". Embora o *Habita* não tenha sido explicitamente direcionado a Bolonha, não há dúvidas de que se referia a essa universidade e não a outra, como Paris, que, por estar fora da jurisdição imperial e não seguir a tradição do direito romano, não possuía as mesmas características distintivas de Bolonha.

As viagens eram destinadas a estudantes estrangeiros que moravam em Bolonha. A concentração de alunos lá era muito grande já que naquela época mestres famosos atraíam alunos e em Bolonha havia Irnerius. Vale ressaltar que dá aos docentes e discentes eram dedicados ao *ius civile* e o objetivo era o estudo e o saber isto também foi uma causa para origem da *universitas* de Bolonha. Por esta razão F. Stein diz que é estranho estudar para garantir o pão de cada dia porque o foco era a aprendizagem. Sendo assim, a Universidade de Bolonha surgiu Graças aos professores e alunos que criaram corporações cujo objetivo era compartilhar e adquirir conhecimento.

Segundo Ullmann e Bohnen (1994), a Universidade de Paris surgiu a partir de três escolas que serviram como pilares para sua fundação: São Vitor, Santa Genoveva e Notre Dame. Esse processo caracteriza a universidade como um exemplo da modalidade *ex consuetudine*, ou seja, sua criação decorreu da evolução de instituições de ensino preexistentes. No reinado de Luís VII, por volta de 1140, já existiam em Paris algumas escolas secundárias e instituições voltadas para o ensino da teologia. No entanto, reconstituir a história da *Alma Mater* parisiense não é tarefa simples, pois muitas documentações estão incompletas, e não há registros precisos sobre a origem dos *studia* na Idade Média.

Com o tempo, disciplinas tradicionalmente ligadas à educação básica, como o *trivium* (retórica, lógica e gramática) e o *quadrivium* (música, aritmética, geometria e astronomia), passaram a compor a formação de clérigos e profissionais leigos, tornando-se uma base essencial para o ensino universitário.

Com efeito, à época, os currículos foram enriquecidos com novos contributos, advindos da cosmologia e da psicologia de Aristóteles'; com a leitura de livros de Platão e com o estudo de algumas obras dos árabes, vertidas para o latim. (Ullmann e Bohnen, 1994, p.110).

O destaque entre os docentes da Universidade de Paris foi Pedro Abelardo, considerado historicamente a origem da docência universitária. Os mestres parisienses desenvolveram um estilo de ensino que resultou no método *disputatione*, baseado no debate e na argumentação.

A partir das escolas parisienses, surgiu a filosofia Escolástica, que atingiu seu auge com Alberto Magno e São Tomás de Aquino. Esses pensadores fundamentaram seus estudos na teoria de Aristóteles, promovendo uma síntese entre razão e fé. Para lecionar na universidade, era necessário passar por um período de aprendizagem e ser aprovado pelo professor orientador. Nesse contexto, Paris se tornou a primeira grande cidade dos professores medievais, consolidando-se como um centro de ensino superior com forte ênfase na teologia e um vínculo estreito com a Igreja. Além disso, a universidade parisiense foi palco de debates intensos entre as ideias aristotélicas e agostinianas, refletindo a tensão entre filosofia e teologia. Esse embate teórico criou um ambiente intelectual que, séculos depois, contribuiria para o surgimento do Iluminismo.

Verger (1999) ressalta que a universidade de Paris, de acordo com todo o processo histórico, se torna um modelo a ser seguido pelas demais universidades, pois proporciona a formação de profissionais que se dedicavam ao estudo, à ciência e ao saber. Diversos jovens se

formaram ali e possuíam um ensino com métodos a serem seguidos e procuravam desenvolver com rigidez o intelectualismo dos alunos.

Segundo Oliveira (2007), a Universidade de Oxford, durante a Idade Média, era uma instituição fortemente ligada à Igreja. A autoridade máxima era o bispo, que nomeava um chanceler para a administração e tomada de decisões. Em 1254, o papa Inocêncio IV buscou consolidar a universidade inglesa, colocando São Pedro como protetor da causa. No ano seguinte, o rei Henrique III ampliou os poderes do chanceler, permitindo-lhe prender leigos que ofendessem clérigos. Além disso, os bispos de Londres e Oxford tinham a responsabilidade de proteger as comunidades universitárias em nome do rei.

Oxford também se destacou por seu sistema jurídico interno. Em 1290, foi estabelecido que crimes cometidos por estudantes na cidade não resultariam em pena de morte. Mais tarde, em 1395, o papa Bonifácio IX isentou a faculdade do julgamento papal, decisão que foi revogada por João XXII em 1411, mas posteriormente restabelecida por Sixto IV em 1479. Os estudantes de Oxford eram originalmente divididos em dois grupos: os *boreales*, compostos por ingleses e escoceses, e os *australes*, formados por gaélicos e irlandeses. Em 1274, esses grupos se unificaram, mas em 1333 entraram em conflito, resultando em uma grande disputa interna. Como consequência, alguns estudantes deixaram Oxford e se mudaram para Stamford, buscando um ambiente acadêmico mais tranquilo.

Correia (1949) menciona que houve um grande movimento para fazer *Oxford rival* de Paris, porém Paris venceu pelo seu reconhecimento de supremacia o que não impediu a autonomia intelectual dos mestres de Oxford cujo a orientação filosófica científica possui um perfil positivo e utilitário. Os *clerici* que se tornaram *magistri* não tinham recursos para estudo o que fez com que surgisse os *collegia* que exerceram tanta influência que constituíram a universidade. A semelhança entre Bolonha e Paris é que os clérigos adstringem ao celibato na qual o mestre cedia lugar e o estudante não recebia graus. A alma *mater oxoniense* é representada pelos franciscanos e dominicanos que são os mestres e alunos.

Na Universidade de Paris, assim como em outras instituições medievais, havia estudantes que recebiam bolsas semanais para seus estudos. Esse apoio financeiro permitia que a universidade se desenvolvesse independentemente das condições econômicas de seus alunos. Muito se discute sobre as características dos estudantes e professores das universidades medievais. Com base nos estudos de Ullmann e Bohnen (1994), é possível traçar alguns aspectos dessa relação acadêmica, bem como pensar a docência que se realizava à época. O vínculo entre mestre e aluno era essencialmente construído em torno do saber e da busca pelo conhecimento, exigindo estudo rigoroso, disciplina e um vínculo direto entre ambos. Como

evidencia Nunes (2006), a Idade Média foi fortemente marcada pela doutrina cristã, sobretudo pelos ensinamentos de Santo Agostinho, que, por sua obra e exemplo enquanto mestre, ensinou que a docência não se realiza sem que haja dedicação aos estudos, sem que haja busca contínua do saber sobre Deus. Essa dedicação ao conhecimento de Deus, como se pode depreender, pode ser estendida ao exercício da busca pelo conhecimento em sentido geral, quer dizer, com Santo Agostinho o mundo medieval e também o nosso aprendeu que conhecer supõe compreender, portanto, a relação mestre e discípulo não se efetiva sem atitude e decisão do intelecto, do pensamento e sem que se reconheça que a busca do saber não tem ponto fixo de chegada.

Diferentemente das exigências educacionais modernas, os estudantes não precisavam concluir um grau de escolaridade prévio para ingressar na *universitas*. A idade de entrada variava significativamente, e as principais áreas de estudo eram Artes, Letras e Filosofia. Além disso, não existia um processo formal de matrícula; para fazer parte da universidade, o jovem deveria vincular-se a um professor e colaborar em suas atividades intelectuais. A prerrogativa parecia ser a de uma atitude positiva em relação a busca do saber.

Os estudantes eram conhecidos como *clerici* ou *clercs*, um termo com significado amplo, podendo tanto designar "clérigo" quanto "homem instruído e letrado" (Ullmann e Bohnen, 1994, p. 144). Essa realidade acadêmica era profundamente influenciada pela religiosidade, reflexo do teocentrismo predominante na época. As corporações eram formadas por nobres, burgueses, filhos de agricultores, ricos e pobres, pessoas eminentes e anônimas. Sem a necessidade de pertencer a altas linhagens, esse fato, levou a uma certa ruptura do Estado Feudal, e assim como não se era considerado a origem social do estudante também não era importante as mesmas condições dos mestres que desejam lecionar.

Os professores das universidades medievais, viviam dos benefícios eclesiásticos, as prebendas. Já em outros casos os próprios estudantes pagavam os professores e o valor era relativo ao curso a ele pertencente. A remuneração não era fixa, pois existia a ideia de que o conhecimento era algo divino, um verdadeiro Dom de Deus, e por ser um Dom, não era de boa conduta ser vendido, mas sim, repassado, sem preço e pela graça eclesiástica. O ensino gratuito não foi algo permanente, dado que, alguns professores mencionaram que havia a necessidade de distinção entre o saber do professor (*scientia*) e o ato de serviço (trabalho – ato de lecionar suas aulas) por eles exercidos, conforme Ullmann e Bohnen (1994).

Os autores argumentam que os professores tinham relativa autonomia, os conteúdos lecionados eram escolhidos pelos estudantes, que eram considerados reitores das universidades responsáveis pelas tomadas de decisões. Quando a comuna bolonhesa tentou diminuir esse poder eles migraram para outras cidades e deram início a novas universidades criando a

corporação *universitas*. Alcântara (1979) ressalta que nesse contexto, em Paris os professores que os alunos abandonaram ou excluíram criaram a corporação *collegium doctores*, que só admitia os indivíduos caso passassem em um exame de competência.

Newman *apud* Bittar (2016) ressalta a necessidade da relação dos professores e alunos pois, a universidade não é um lugar onde se aprende de tudo um pouco, mas se um lugar que compra com o conhecimento e desenvolvimento dos docentes para aprofundarem e esmiuçar determinado tema dando direcionamento aos discentes. O conhecimento que o professor transmite em uma sala não é o mesmo dos livros, pois ali presencialmente o aluno será capaz de dialogar e questionar dúvidas. A construção do conhecimento só é possível se alunos e professores trabalharem juntos criando uma relação respeitosa, sólido na qual, estando em momento distintos de autonomia intelectual, juntos buscam o saber. Nesse ponto parece fundamental destacar que, o mestre, estando um pouco à frente do discípulo em termos de conhecimento, constitui-se inspiração para que o discípulo busque com ele o saber. Esse saber do mestre é que lhe confere autoridade na relação que aí se estabelece. Bittar (2016) destaca que a Universidade tem o papel de unir duas gerações: a da juventude cheia de novas ideias e com sede de saber com a da idade madura que está pronta para transmitir o conhecimento, que unidos podem gerar um enorme progresso na sociedade.

Lampert (1997) salienta que, a Universidade de Paris, possuía duas vertentes para a organização do ensino: a *lectio* (aula) e a *disputatio* (debate). A aula permitia que o aluno expandisse seu conhecimento e dominasse as disciplinas, o debate proporcionou o aprofundamento de questões específicas. Os métodos de ensino utilizados em Bolonha e Paris eram os mesmos: leitura de textos, debates e comentários. Nesse sentido, a educação mostrou bem que a base do trabalho intelectual, seja no âmbito sagrado ou profano, de mestres e discípulos supõe o exercício contínuo e rigoroso da leitura. Nesse sentido, a docência consiste, por assim dizer, no trabalho intelectual que se realiza à vistas dos conceitos, da teoria e da reflexão, portanto, supõe autonomia intelectual, um espírito que se move em busca do saber.

Em outra direção, de acordo com Ullmann e Bohnen (1994), o método de ensino das universidades medievais era o método escolástico. O método é descrito da seguinte forma pelos autores:

Etimologicamente, a escolástica provém de *schola*, de que deriva *scholasticus*, isto é, pertencente à escola, ou mestre. Scholasticus significava, também, homem culto, versado no trivium e no quadrivium. Era, pois, um título honorífico. Na Renascença, esse termo revestiu-se de sentido pejorativo, sendo sinônimo de sofista. Erasmo de Roterdã (1467-1536) não tratou com indulgência os escolásticos medievais, escrevendo: Nilnisi meram barbariem evomuerunt (não vomitaram senão meras

barbaridades). b) Pedagogicamente, entende-se por Escolástica a sua técnica de ensino ou de expor os temas filosóficos e teológicos. Diderot (1713-1784) disse, com sarcasmo, que a "Escolástica é menos uma filosofia do que um método de argumentação árida e cerrada". c) Em sentido real, deparamos dificuldade para definir o conteúdo doutrinal da Escolástica. Pode, no entanto, dizer-se que é o estudo filosófico e teológico, numa grande síntese do patrimônio comum do pensamento humano, orientado pelo conhecimento, quer provenha da experiência sensível (ciência), quer se origine da reflexão (filosofia), quer se valha da Revelação divina (teologia) (Ullmann e Bohnen, 1994, p. 44).

Os autores afirmam que o método escolástico aplicado nas universidades possuíam uma sequência: a) era feita a leitura de obras teológicas, filosóficas, de direito e de medicina, pelo mestre ou *lector*, por meio da qual ocorria a interpretação e a sistematização da obra em estudo; b) após a leitura do professor ocorriam as *quaestiones*; c) a *disputatio* ou *discussio* era o próximo segmento e baseava-se na maiêutica socrática, nesse processo os alunos trocavam seu ponto de vista quando o professor; d) foi inserido nas universidades dois tipos de *lectiones* ou ensino: o ordinário e o extraordinário; o ordinário consistia na ação do mestre ministrar a matéria (visão geral) no turno matutino; o extraordinário consistia no aprofundamento dos temas estudados de manhã, pelos bacharéis, no turno vespertino; e) as *disputationes* ordinárias tinha o intuito de reforçar o aprendizado; as extraordinárias eram realizadas duas vezes por ano: na primeira o professor escolhia um tema e nomeava um ou dois alunos que eram denominados dependentes ou respondentes.

Nesse sentido, o tema era apresentado para o público e os ouvintes constituídos pelos professores, bacharéis e outros alunos acompanhavam a exposição. Logo após o término da exposição os denominados *opponentes* ou *obiicientes* induziram outro debate com o intuito de derrubar as argumentações apresentadas. E por último, f) no fim da discussão ou em outro dia de aula o mestre retomava o assunto e apresentou argumentos contra ou a favor da linha de pensamento que foi exposta e dava a sua solução pessoal, essa ação foi denominada *determinatio magistri*, que após ser escrita pelo mestre ou por um aluno resultava em inúmeras obras.

Verger (1999) ressalta que os homens do saber na Idade Média eram considerados homens do livro e da escrita pois neles continham os seus conhecimentos. O acesso ao livro no medievo era algo muito burocrático a ser fornecido aos indivíduos, principalmente por questões econômicas o livro custava muito caro devido ao material que era feito (pergaminhos). A partir do século XIV o papel *chiffon* passou a substituir o pergaminho, o que permitiu a baixa dos valores dos livros.

Outro fator que influenciava no valor eram as cópias, pois nem todos sabiam fazer réplicas perfeitas. Como levava muito tempo para uma boa cópia ser feita, as universidades que necessitavam de muitos livros rapidamente dispunham-se de poucos recursos financeiros, reduziram e abreviaram algumas cópias. Muitas vezes devido à necessidade, muitos recorriam a copistas amadores.

Naquela época as maiores bibliotecas pertenciam a reis, príncipes, grandes senhores e homens do saber, os demais como estudantes possuíam de um a seis livros, já seus professores por lecionar possuíam um pouco mais. Alguns mestres mais ricos possuíam um grande acervo de livros que contribuíram para a formação da biblioteca do parlamento de Paris em 1400.

Os proprietários das bibliotecas tinham muito apreço por elas, muitas vezes elas representavam a trajetória do saber e do conhecimento de seus donos. Os detentores de bibliotecas, no contexto medieval, cultivavam por elas um apreço singular, pois não se tratava apenas de repositórios de livros, mas de verdadeiras expressões da própria trajetória intelectual de seus proprietários. Tamanha era sua importância que as bibliotecas eram reconhecidas como herança de valor imaterial e, por isso, isentas de tributos, sendo transmitidas de geração em geração como legado do saber e da memória.

Segundo Verger (1999), existiam três tipos de bibliotecas: as privadas, as públicas e as institucionais, sendo representadas respectivamente pelas bibliotecas principescas, das catedralícias e as do fundador. Era recomendado para questões sociais, profissionais e administrativas que todos os homens que detinham saber e conhecimento, mas também os leigos, que tivessem sua própria biblioteca pessoal.

De acordo com Ullmann e Bohnen (1994) a partir do século XIV, a universidade já não era centro do mundo intelectual do medievo, visto que, novos elementos começaram a sustentar a universidade, gerando então, uma crise filosófica e teológica nas universidades medievais.

Nessa perspectiva, o elemento de maior destaque a ser introduzido nas universidades foi nominalismo, descrito pelos autores da seguinte forma:

O que se entende por nominalismo? "É a afirmação da absoluta singularidade e concretude do real: às idéias gerais (conceitos universais), ainda que existam, não corresponde nada de universal (essência), mas só um conjunto ou coletividade de indivíduos. Vemos, por essa definição, que o nominalismo se caracteriza como anti-realista, opondo-se à concepção aristotélica e ao realismo exagerado: o singular não pode tornar-se universal, e este não pode aplicar-se ao singular. Subtraindo aos universais o fundamento ontológico, o nominalismo influenciou noutras ciências (Ullmann e Bohnen, 1994, p.177).

Estudar a Idade Média significa retornar às raízes que moldaram o mundo moderno, revisitando seu sentido na educação da humanidade e analisando sua evolução ao longo dos séculos. Ao observar esse processo, percebe-se que a relação entre o medievo e a modernidade não é de oposição absoluta, mas de continuidade e transformação.

De acordo com Ullmann e Bohnen (1994), o Renascimento representou uma ruptura marcada pelo humanismo, que inaugurou uma nova era. No entanto, a forma como os homens medievais e os humanistas renascentistas enxergavam as obras da Antiguidade era distinta. Enquanto, na Idade Média, os textos antigos eram frequentemente interpretados à luz da teologia cristã, os humanistas renascentistas buscaram resgatar e valorizar esses conhecimentos em sua essência original, resultando uma nova abordagem intelectual e cultural.

Há, porém, uma diferença entre o medievo e os humanistas do Renascimento: estes procuravam cultivar a forma", decalcada sobre os clássicos da antiguidade; aquele via os antigos como mestres da ciência e deles estudava e adquiria o conteúdo (Ullmann e Bohnen, 1994, p.293).

Na época do Renascimento, o acesso às obras de arte e à literatura não era universal. Apenas os *dilettanti* — apreciadores da arte e do conhecimento — tinham acesso às produções artísticas e literárias eruditas, enquanto a maior parte da população se relacionava apenas com manifestações populares e folclóricas.

Ao comparar a Idade Média e a modernidade, percebe-se uma diferença fundamental no tipo de progresso predominante em cada período. Na Idade Média, houve uma evolução qualitativa, caracterizada pela preservação do patrimônio histórico, pela distinção entre diferentes períodos da história, como a era cristã e a pré-cristã, e pela descoberta dos fundamentos da tecnologia ocidental. Já na modernidade, o avanço se deu de forma quantitativa, expandindo e aprimorando o que foi concebido na Idade Média. Dessa forma, é possível perceber que muitos dos elementos que marcaram o desenvolvimento moderno têm suas raízes na tradição medieval.

Ullmann e Bohnem (1994) ressaltam alguns aspectos que põem em evidência a importância da Universidade na Idade Média. Segundo os autores, à época, não existia a imprensa e por esta razão os alunos aproveitavam as aulas e os debates feitos com os professores em sala; graças aos métodos de ensino os alunos tinham formação ampla; havia troca cultural graças à diversidade da naturalidade dos mestres; as universidades pesavam um bom convívio sociocultural e caso cientista que seus princípios estavam ameaçados faziam greve; a universidade medieval discutia problemas religiosos e políticos da época, quer dizer, os mestres

tinham voz e a universidade ficava a serviço da sociedade e igreja; os *studia* espalhavam cultura e fortaleciam as redes cristãs; promoviam a paz, ordem, educação ética e religiosa, além do banimento do luxo e vaidade.

Adiante, nesse mesmo cenário, observa-se a superação das distinções entre ricos e pobres, uma vez que a isenção das taxas permitiu que todos, independentemente da classe social, tivessem acesso ao ensino; do mesmo modo, a igualdade de privilégios e direitos estendeu-se a todos, sem distinção de nacionalidade. Assiste-se também à inserção das ordens clericais e monásticas no âmbito leigo e no mundo do trabalho, ampliando as possibilidades de atuação intelectual e profissional. A *alma parens* assume, então, a função de ensinar e pesquisar, configurando-se como princípio animador da vida universitária. A cultura filosófica desse período é fortemente marcada pelo espírito de indagação, comparável ao que se observa nos questionamentos do período ático, e a articulação entre fé e razão, ou entre filosofia e teologia, torna-se elemento estruturante. A privatização do pensamento, quando aliada à universidade e às ideologias de Estado, despertou significativo interesse do governo absolutista, conforme posto por Ullmann e Bohnem (1994).

Ao contextualizar da gênese da Universidade, Ullmann e Bohnen (1994) problematizam sobre a divergência do homem contemporâneo e do homem medieval, quer dizer, põe em evidência a distância que os separa em termos conceituais e atitudinais. Para os autores o homem contemporâneo é enredado pelo supérfluo, perdido de si mesmo e inserido "numa esquizofrenia coletiva", o que faz referência contrária ao homem do medievo que é visto como um indivíduo que contempla o conhecimento em todas suas dimensões.

Para que a universidade não se perca em relação ao que constitui a sua gênese e natureza é preciso reconhecer-se enquanto tal.

Por isso, a universidade subsiste, enquanto houver um pugilo de homens consagrados ao ensino e à pesquisa, visando sempre à verdade. Essa é a tradição que herdamos da *alma mater* medieval. A tradição representa a garantia da fidelidade aos valores fundamentais e à própria fisionomia da universidade (...) Seguindo o exemplo do medievo, deve, também, a universidade de hoje ser formadora de elites, isto é, da aristocracia do espírito, em prol da comunidade humana. Nisso consiste e sempre consistirá a essência de sua missão (Ullmann e Bohnen, 1994, p.306-309).

Segundo Ullmann e Bohnen (1994), a universidade permanece enquanto houver um grupo dedicado ao ensino e à pesquisa, sempre em busca da verdade. Essa concepção remonta à *alma mater* medieval, que estabeleceu as bases do conhecimento acadêmico como um compromisso contínuo com a erudição e a reflexão crítica. A tradição universitária, portanto,

não é apenas um legado histórico, mas uma garantia da fidelidade aos valores essenciais que moldaram a própria identidade da instituição ao longo dos séculos.

A universidade medieval, conforme destacam Ullmann e Bohnen (1994), fundamentava-se no ensino dentro de um sistema de valores sólidos, preservando a integridade intelectual e fundamentando o aprofundamento das ideias. Essa herança intelectual não apenas definiu o sentido da universidade ao longo da história, mas também estabeleceu um modelo em que a busca pelo saber está intrinsicamente ligada ao desenvolvimento humano e social. Dessa forma, a tradição universitária não deve ser vista como um obstáculo à inovação, mas como um alicerce que garante a continuidade e a evolução do pensamento crítico e da pesquisa científica.

Inspirando-se no modelo medieval, a universidade contemporânea deve continuar sendo um espaço de formação de elites intelectuais, ou como mencionam Ullmann e Bohnen (1994), uma "aristocracia do espírito" que atua em prol da comunidade humana. Esse conceito não se refere a uma elite baseada no privilégio, mas sim em uma excelência acadêmica voltada para o progresso coletivo. Assim, a missão essencial da universidade permanece a mesma: formar indivíduos comprometidos com o conhecimento, a ética e o desenvolvimento da sociedade.

Os ataques sofridos pela universidade contemporânea em geral e em particular à universidade brasileira, consequência da adesão ao projeto de sociedade que prioriza o mercado e o lucro, não são maiores do que aquilo que constitui sua gênese e natureza. Como asseveram Ullmann e Bohnen (1994) a universidade deve trabalhar no sentido da formação humana, uma formação que não se circunscreve ao imediato, às exigências e necessidades do tempo presente, pois sua natureza transcende o utilitarismo continuamente evocado pela modernidade. Nesse contexto em que a racionalidade técnica, a tecnociência, a instrumentalidade e o interesse exacerbado de atendimento dos interesses e necessidades do mercado é que a presente pesquisa põe em questão o conceito de docência com vistas a trazer para o centro do debate sua gênese, natureza e sentido.

A concepção etimológica da docência remete ao latim *docere*, cuja significação envolve ensinar, instruir, revelar e indicar caminhos para a compreensão (Veiga, 2006, p. 468). A esse respeito, a autora, ao recorrer a Araújo (2004), evidencia que o termo “docência” encontra seu primeiro registro na Língua Portuguesa somente em 1916, o que sugere sua recente incorporação ao vocabulário da educação formal, apesar de a prática de ensinar ser ancestral. Esse dado não apenas aponta para a historicidade da palavra, mas também sinaliza os deslocamentos conceituais que marcam sua trajetória no campo pedagógico.

Quando pesquisada no *Oxford Latin Dictionary* (1982) e no *Online etymology dictionary* (2001) a palavra *docência* tem sua origem o latim *docens*, que é o particípio presente do verbo *docere*, cujo significado é “ensinar, instruir, educar”. Esse termo está ligado à transmissão de conhecimento e à função daquele que ensina, ou seja, do professor. A raiz *doc-* também aparece em outras palavras do português, como *documento* (que originalmente se referia a algo que serve para ensinar ou informar) e *doutor*, título concedido a quem atinge um elevado grau de conhecimento em determinada área do saber. No latim clássico, *docere* era um verbo amplamente utilizado para expressar a ação de transmitir saber, formar intelectualmente e moralmente alguém. Esse conceito se manteve ao longo da história da língua, sendo incorporado às línguas românicas, como o português, o espanhol e o francês, sempre preservando a ideia de ensino e instrução. A relação entre docência e aprendizagem remonta, portanto, a tempos antigos, nos quais a educação era vista como um processo estruturado e formalizado, muitas vezes vinculado à filosofia e à retórica.

Além disso, a raiz *doc-* também está presente na palavra *discípulo*, que deriva do latim *discipulus*, significando “aquele que aprende”. Essa unidade etimológica evidencia a relação indissociável entre quem ensina e quem aprende, reconhecendo o sentido da docência na construção do conhecimento. A docência, assim, não se limita apenas ao ato de transmitir informações, mas engloba o trabalho contínuo de orientação, formação e exercício intelectual, sendo, portanto, um dos fundamentos da sociedade desde a Antiguidade.

A docência, conforme o historiador Rui Afonso Nunes, em sua obra *História da Educação na Idade Média* (2018), é um ofício que emergiu, em sentido mais preciso, na Idade Média¹. Segundo o autor:

“[...] Não se pode compreender a pedagogia medieval, nem se lhe pode aruilar a Filosofia da Educação sem o prévio conhecimento do legado doutrinário dos Antigos e dos Santos Padres. Aliás, até o século XIII, a orientação educacional da Idade Média foi visceralmente agostiniana e Santo Agostinho foi o último Santo Padre e o grande inspirador do pensamento medieval.” (Nunes, 2018, p. 14).

¹ Idade Média foi a expressão imprópria aplicada ao período de mil anos que se iniciou no Ocidente com a derrocada do Império Romano em 476, quando se deu a queda de Roma sob o reinado de Rômulo Augústulo, enquanto em Bizâncio se mantinha o Império Romano do Oriente que se prolongaria até a queda de Constantinopla sob os ataques dos turcos em 1453. Durante os mil anos da nova idade, os bárbaros germânicos converteram-se à religião cristã e assimilaram a cultura romana que a Igreja lhes preservou. Surgiu, assim, no cenário da política mundial a Europa com um conjunto de nações que ainda hoje coduzem a civilização, tal com a Alemanha, a França, a Rússia, a Inglaterra, a Espanha, a Itália e as demais, e que deram origem às modernas nações americanas.” (Nunes, 2018, p. 15), estando, portanto, indiscutivelmente associada ao escopo do cristianismo.

A reflexão sobre o ensino, enquanto prática profissional, se realiza ao longo dos anos, acompanhando as transformações sociais e o acesso crescente ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Durante séculos, o ofício de ensinar esteve intimamente ligado à ideia de transmissão do saber, muitas vezes restrito a um pequeno grupo de pessoas ou instituições. Em um contexto em que o conhecimento era limitado e de difícil acesso, o trabalho do educador era visto como essencial para a circulação do saber e da informação. Desse modo, ensinar era sinônimo de "passar" conhecimento, de torná-lo público e acessível àqueles que não o possuíam. A relação entre o ensino e a transmissão de conhecimento, portanto, era socialmente reconhecida como fundamental para a estruturação das sociedades, sendo um ofício de grande prestígio e relevância.

O pensamento de Santo Agostinho, segundo Fernandes (s.d.) emerge como síntese da tradição helênica, romana e cristã, operando um giro existencial e epistemológico que inaugura uma nova maneira de compreender o ser, a verdade e o homem. A sua filosofia não é mero exercício teórico, mas uma experiência existencial, na qual vida e pensamento se confundem na busca pela verdade e pela liberdade, entendidas como comunhão com Deus.

Filosofia é em Santo Agostinho o amor da sapiência. Não basta ao homem ser “eloquentissimus” e “doctissimus”: é preciso que ele seja, acima de tudo, “sapientissimus” e “perfectus”. A eloquência e a erudição faziam parte do ideal de cultura dos romanos. Mas, para Santo Agostinho, tanto uma quanto a outra devem ser postas a serviço do “studium sapientiae”, do empenho de buscar a sapiência, ou seja, da filosofia. (Fernandes, s.d., p. 7).

Santo Agostinho afirma que a filosofia, para além da erudição e eloquência, deve ser orientada pelo *studium sapientiae*, ou seja, pela busca da sapiência, que não é outro senão Deus. “A filosofia é, assim, *quaestio Dei*, busca de Deus” (Fernandes, s.d., p. 2). Tal concepção afasta-se das práticas retóricas meramente ornamentais do mundo romano, pois se orienta pela verdade última. Sua conversão à filosofia não se dá por um acidente, mas como resultado de uma ruptura ontológica, motivada pela leitura do *Hortênsio* de Cícero, que, segundo ele, acendeu em sua alma o desejo não das coisas efêmeras, mas da imortalidade da sapiência (Fernandes, s.d., p. 8).

Entretanto, Santo Agostinho não se satisfaz com qualquer saber. Denuncia que muitos seduzem outros sob o nome nobre da filosofia, mas o fazem para adornar seus erros. Diferente deles, afirma: “não busquei aderir a esta ou aquela escola, mas amar, buscar e obter a própria sapiência” (Fernandes, s.d., p. 8). Essa sapiência, no entanto, não é algo abstrato ou meramente racional. Antes, ela se identifica com o próprio Deus, entendido como Verdade, Sabedoria e Beatitude. “Te invoco, Deus verdade... Deus sabedoria... Deus verdadeira e suma Vida... Deus

beatitude...”. Daí advém a fórmula que sintetiza sua metafísica: *Deum et animam scire cupio. Nihil plus? Nihil omnino*: “Quero conhecer Deus e a alma. Nada mais? Absolutamente nada mais” (Fernandes, s.d., p. 9). Esta é a âncora de todo seu filosofar.

A filosofia agostiniana articula-se, portanto, em torno de um duplo eixo: a questão de Deus e a questão da alma. O conhecimento de si é, simultaneamente, caminho para o conhecimento de Deus, e vice-versa. O preceito socrático “conhece-te a ti mesmo” é radicalizado e elevado a um patamar teológico. Assim, Santo Agostinho compreende que só aquele que “vive bem, ora bem e estuda bem” é capaz de ascender à contemplação de Deus, que é a Beleza incriada (*pulchritudo*) (Fernandes, s.d., p. 9). A vida ética, a oração e o estudo não são compartimentos isolados, mas etapas sinérgicas.

Neste itinerário, as artes liberais constituem lugar fundamental. No tratado *De Ordine*, Santo Agostinho formula que a ordenação dos saberes é uma ascense intelectual, uma escada para Deus, começando nas artes do *Trivium*, passando pela filosofia, e culminando na teologia. Por isso, distingue-se o verdadeiro estudioso, *studiosus*, daquele que é apenas curioso (*curiosus*). O primeiro busca o saber para a transformação interior, enquanto o segundo busca o saber como acúmulo, sem compromisso com a verdade e sem disposição para a conversão da alma (Fernandes, s.d., p. 10).

A razão, *ratio*, nesse contexto, é definida como *mentis aspectus*, o olhar da mente, cuja função é elevar o espírito da multiplicidade sensível à unidade inteligível. É pela razão que o homem supera o sensível e acede ao eterno. Mas essa ascensão não é automática, pois “pouquíssimos homens são capazes de se servir da razão para conhecer Deus ou a alma” (Fernandes, s.d., p. 11). A maioria permanece cativa das aparências sensíveis, incapaz de voltar-se para o interior.

A dialética, para Santo Santo Agostinho, é a disciplina das disciplinas, pois nela a razão “revela a si mesma, mostra quem ela é, o que quer e o que pode” (Fernandes, s.d., p. 14). Ela ensina a ensinar, a aprender e a discernir a verdade no emaranhado dos discursos. Ao lado da dialética, a gramática aparece como o exercício da razão sobre o discurso. Não se limita à mecânica das palavras, mas observa o número, o ritmo e a concatenação do discurso, visando sua clareza, coesão e harmonia (Fernandes, s.d., p. 13).

Por sua vez, a retórica, longe de ser simples ornamento, é justificada como “a parte da razão que ensina aos ignorantes, não só segundo suas capacidades, mas tentando interessá-los” (Fernandes, s.d., p. 20). Seu fim não é a manipulação, mas conduzir os homens ao bem e à verdade.

Todavia, Santo Agostinho adverte que nenhuma dessas artes, por si, comunica a verdade. No *De Magistro*, ensina que todo mestre humano é apenas um mediador evocativo, pois “ninguém aprende senão pela iluminação da Verdade interior, que é Deus”. A linguagem, portanto, não é veículo da verdade em si, mas um instrumento alusivo, um convite. “O mestre pode apenas aludir à coisa, evocando-a e advertindo o aluno para que busque a sua evidência” (Fernandes, s.d., p. 22).

Tal concepção conduz Santo Agostinho a afirmar que “onde encontrei a verdade, ali encontrei o meu Deus, que é a verdade mesma”. A verdade não é um conceito, mas uma realidade, que ilumina tanto o ser quanto o conhecer. A verdade que o homem encontra não reside nele próprio. É sempre transcendente e imanente ao mesmo tempo, pois, como confessa Santo Agostinho: *Tu autem eras interior intimo meo et superior summo meo* — “Tu estavas mais íntimo que o meu próprio íntimo e mais alto que o ápice do meu ser” (Fernandes, s.d., p. 22).

O pensamento de Santo Agostinho atinge um de seus ápices reflexivos ao elaborar a relação entre a finitude humana e a infinitude divina, especialmente quando, após suas reflexões sobre a linguagem, a verdade e o conhecimento, ele adentra naquilo que denomina sua *terceira navegação*, na qual, abandonando as limitações da razão puramente filosófica, abraça a necessidade da fé para alcançar o ser por excelência, isto é, Deus. Essa expressão é um desdobramento da “segunda navegação” de Platão no *Fédon*, que se refere ao movimento intelectual que, não mais confiando nos ventos da *physis*, impulsiona-se pelos remos da dialética rumo às realidades inteligíveis. Entretanto, Santo Agostinho percebe os próprios limites desta segunda navegação e reconhece que, para atravessar o mar da existência rumo ao ser verdadeiro, é necessário confiar-se, não apenas à razão, mas a uma revelação divina: “Ninguém pode atravessar o mar deste mundo se não é conduzido pela cruz de Cristo... A cruz o conduzirá” (Fernandes, s.d., p. 43).

A metáfora da cruz como nave segura revela o reconhecimento da unidade entre filosofia e teologia no pensamento agostiniano. Para Santo Agostinho, não há incompatibilidade entre ambas; ao contrário, elas se constituem numa interdependência constitutiva: “Ser é o nome da imutabilidade. Todas as coisas que mudam deixam de ser o que eram e começam a ser o que não eram. O ser é. Verdadeiro ser, autêntico ser, puro ser, não tem a não ser aquilo que não muda” (Fernandes, s.d., p. 43). Aqui, a teologia não é um apêndice da filosofia, mas o seu coroamento, pois é a fé que permite ao intelecto alcançar aquilo que, sozinho, não poderia.

Ao tratar do problema do mal, Santo Agostinho desenvolve uma sofisticada reflexão metafísica sobre a liberdade. No diálogo *De libero arbitrio*, estabelece a distinção entre dois sentidos de mal: o mal que se faz (*malum culpae*) e o mal que se sofre (*malum poenae*). Deus, sendo sumamente bom, não é causa do primeiro, mas permite o segundo como consequência da ordem da justiça: “Deus não pode praticar o mal... Ninguém é punido injustamente... Deus não é autor do mal moral” (Fernandes, s.d., p. 44). Isso demonstra que, para Santo Agostinho, a liberdade não é mera capacidade de escolha entre opostos, mas uma ordenação da vontade ao bem. O mal surge exatamente quando a vontade se desvia da hierarquia ontológica do ser.

A questão do mal é um problema moral e volitivo. O ser em si é sempre bem. O mal não possui substância; é privação (*privatio boni*), uma corrupção do ser, um não-ser. Assim, todo ato mau é, ontologicamente, uma diminuição do ser e uma alienação da verdade (Fernandes, s.d.). A liberdade, então, se estrutura na dialética entre a ordenação para o bem, conforme a essência da criatura racional, e a possibilidade da desordem, que se consuma no pecado.

Nas *Confissões*, essa concepção assume uma expressão existencial e fenomenológica radical. O que se desenha não é uma autobiografia no sentido moderno, nem um relato de experiências interiores, mas uma reflexão encarnada na própria vida. “As *Confissões* são: ‘*Quid est homo*’ enquanto questão “*Quid est Deus*” (Fernandes, s.d., p. 51). Esse binômio, o homem como questão que se articula na busca por Deus, funda não só a antropologia agostiniana, mas a própria configuração da subjetividade ocidental.

O próprio conceito de “confissão” é duplo: louvor e arrependimento. Santo Agostinho afirma que confessar é “contemporaneamente louvar a Deus e acusar a si mesmo. Não há coisa mais digna que a linguagem humana possa realizar” (Fernandes, s.d., p. 51). Aqui se revela a íntima articulação entre a linguagem e o ser. A palavra humana, quando elevada ao seu grau mais puro, é, ao mesmo tempo, expressão da miséria da criatura e exaltação da glória do Criador.

O movimento das *Confissões* é uma constante busca por libertação, mas uma libertação que não se dá pela autonomia do sujeito, e sim pela sua abertura radical ao Absoluto. “Na história de Santo Agostinho, a conversão se dá como contínuas libertações pela e para a verdade, nas vias do pensamento e da fé” (Fernandes, s.d., p. 52). Este é um itinerário de individuação espiritual, no qual o homem se constitui verdadeiramente como *ens creatum*, ser criado, somente na medida em que se reconhece dependente e sustentado pela fonte do ser, que é Deus.

O pensamento de Santo Agostinho acerca da memória é, nesse sentido, emblemático. Investigando-se, descobre-se como abismo, como vastidão insondável: “Grande é a potência da memória, ó meu Deus! Tem não sei quê de horrendo, uma multiplicidade profunda e infinita. Mas isto é o espírito, sou eu mesmo. E que sou eu, ó meu Deus? Qual é a minha natureza? Uma vida variada de inumeráveis formas com amplidão imensa” (Fernandes, s.d., p. 40). A memória, assim, não é apenas depósito de lembranças, mas o lugar ontológico da presença de Deus no homem, onde a verdade habita.

Santo Agostinho eleva essa análise à teologia da criação. Se, para Platão, as ideias são eternas e separadas no mundo inteligível, para Santo Agostinho, “as ideias se encontram na mente ou no Intelecto divino. Elas são pensamentos de Deus, segundo os quais ele cria todas as coisas” (Fernandes, s.d., p. 60). Essas *rationes aeternae* são os fundamentos metafísicos da realidade, assegurando sua inteligibilidade e sua ordenação.

Essa ordenação é, propriamente, a paz. Na *Cidade de Deus*, Santo Agostinho define a paz como “a tranquilidade da ordem” (*tranquillitas ordinis*). Essa ordem se realiza tanto no âmbito individual quanto no social e no cósmico. “A paz entre o homem mortal e Deus é a obediência ordenada pela fé sob a lei eterna. A paz dos homens entre si, sua ordenada concórdia. A paz da cidade celeste é a ordenadíssima e concordíssima união para gozar de Deus” (Fernandes, s.d., p. 81).

O drama da história humana, narrado em *De civitate Dei*, é, portanto, a luta entre duas ordens, dois amores: a *civitas Dei*, fundada no amor a Deus até o desprezo de si, e a *civitas terrena*, fundada no amor de si até o desprezo de Deus. A história aparece como um processo teleológico, em que a cidade de Deus se vai construindo lentamente na peregrinação do tempo, rumo à união escatológica com Deus: “No fim da história do mundo Deus se unirá com a humanidade de modo imediato assim como a cabeça de um homem com seu corpo” (Fernandes, s.d., p. 81).

No que concerne à liberdade, Santo Agostinho opera uma inflexão crucial ao enfrentar o pelagianismo. Enquanto anteriormente, em *De libero arbitrio*, enfatizava a liberdade da vontade, agora, em *De gratia et libero arbitrio*, deixa claro que “se de um lado é verdade que o pecado original afeta o exercício da liberdade da vontade, de outro, é também verdade que a graça não danifica a liberdade da vontade, antes, a potencializa” (Fernandes, s.d., p. 84). A liberdade não é negada pela graça, mas, ao contrário, é sua condição de possibilidade e de plenitude.

O homem, portanto, só é verdadeiramente livre quando se submete à Verdade, que é Deus. Fora disso, a liberdade não passa de escravidão disfarçada, a servidão da vontade curvada

sobre si mesma. Esta é a crítica radical de Santo Agostinho ao pelagianismo e, por antecipação, ao racionalismo moderno: “A ilimitada confiança na capacidade de realização do intelecto humano e das forças de sua vontade põe o racionalismo no mesmo ponto de vista do pelagianismo” (Fernandes, s.d., p. 88).

Por isso, a filosofia de Santo Agostinho não se resolve numa metafísica do ser abstrato, nem numa epistemologia autossuficiente, mas numa mística da verdade, na qual o conhecer é, ao mesmo tempo, um amar e um viver: “*Quero conhecer Deus e a alma. Nada mais? Absolutamente nada mais*” (Fernandes, s.d., p. 9). O itinerário agostiniano é, assim, uma permanente conversão do intelecto e do coração à fonte absoluta do ser, do bem e da verdade.

Tendo percorrido as sendas do pensamento agostiniano, em suas concepções epistemológicas e teológicas, torna-se agora inevitável deslocar o foco da reflexão para compreender como tais fundamentos reverberam diretamente no campo da educação e da docência. De fato, a reflexão sobre a interioridade, a busca pela verdade, o sentido da linguagem e da iluminação divina não se esgotam no horizonte metafísico, mas projetam-se concretamente sobre a práxis educativa e desdobra-se no fecundo terreno a existência do homem e da humanidade. Pensar Santo Agostinho é, portanto, pensar também os fundamentos do ato de ensinar, do aprender e da formação do ser humano, pois, como ele mesmo adverte, educar é conduzir o espírito do discípulo ao encontro da Verdade que habita em sua própria interioridade (Santo Agostinho, 1980).

A educação, no pensamento agostiniano, não é ser concebida como um acúmulo de informações ou conteúdos, mas como um itinerário da alma, uma ascese interior rumo à verdade. Trata-se de um processo de conversão, no qual o educando, movido por sua própria vontade e assistido pela graça divina, se volta de fora para dentro, do sensível ao inteligível, do transitório ao eterno.

Ao refletir sobre o ato de ensinar, Santo Agostinho estabelece uma distinção fundamental entre o mestre exterior e o Mestre interior. No diálogo *De Magistro*, ele afirma categoricamente que “ninguém aprende senão pela iluminação do Mestre interior, que é Cristo” (Santo Agostinho, 1980, p. 291). Assim, o professor humano não transmite a verdade, mas apenas a indica, a aponta, a simboliza por meio de signos. Esse paradigma pedagógico agostiniano subverte radicalmente qualquer concepção de ensino meramente transmissivo. Ao invés disso, funda-se na convicção de que a verdade não se encontra fora, mas no âmago do próprio sujeito, sendo acessível pela escuta interior, pela introspecção guiada e, sobretudo, pela iluminação divina.

Nesse horizonte, a linguagem assume um sentido paradoxal: ela é, ao mesmo tempo, necessária e insuficiente. Necessária, porque serve de ponte, de mediação; insuficiente, porque não contém, em si, a verdade. Como assinala Santo Agostinho, “toda palavra é um sinal, e como sinal deve se referir a algo no mundo” (Santo Agostinho, 1980, p. 293). Logo, as palavras apontam, mas não entregam diretamente o conteúdo da verdade. Diante dessa constatação, a docência se estrutura como um ofício de humildade. O mestre sabe que sua função não é substituir a visão do discípulo, nem fornecer respostas prontas, mas criar as condições, os ambientes e os questionamentos que conduzam o outro à sua própria descoberta interior.

Para Santo Agostinho, para se alcançar o conhecimento, não se pode dispensar, por exemplo, a linguagem, os sinais e nem a observação do mundo, mas não se pode esquecer, em hipótese alguma, que é também por meio do “retorno à interioridade” que o indivíduo verdadeiramente alcança o conhecimento. Isso está evidente em sua própria “teoria de iluminação” onde se pode perceber. (Pinto e Vicente, 2021, p.8)

É nesse sentido que a educação, para Santo Agostinho, entende-se como um movimento dialógico, não apenas no sentido exterior do diálogo socrático, mas no sentido mais radical de um diálogo entre a alma e a Verdade, mediado, sim, pelo mestre humano, mas definitivamente consumado na escuta do Mestre interior. O sentido do ofício do mestre expande-se como cuidador da interioridade alheia, aquele que provoca, que inquieta, que conduz o aluno ao exercício da reflexão e da autoconstituição como sujeito ético, espiritual e intelectual. Essa compreensão leva Santo Agostinho a afirmar que, no fundo, toda educação é autoeducação, pois só aprende verdadeiramente aquele que se volta para si mesmo e permite ser iluminado pela Verdade que transcende tanto ao mestre quanto ao próprio discípulo.

Por ser uma busca interior que o homem realiza, visando alcançar o verdadeiro conhecimento e contemplar a Deus, a caminhada educativa proposta por Santo Agostinho pode ser considerada também autoeducação. A ascensão a Deus é um processo auto-educativo de crescimento interior, que é dirigido pelo indivíduo, de acordo com sua vontade e sua racionalidade, de modo que ele lute contra o pecado guiado por sua razão. (Mello e Souza, 2009, p. 2463).

No entanto, essa autoeducação não é um processo isolado nem solitário. Ela requer mediação, orientação, acompanhamento. O mestre humano é, portanto, aquele que acompanha o discípulo no sutil ofício de olhar para dentro. O ato de ensinar, nessa perspectiva, é essencialmente um gesto de amor. Não o amor reduzido à mera afetividade passageira, mas o amor que se traduz como cuidado, isto é, como reconhecimento da dignidade do outro em sua vocação de ser, como disposição de abrir espaço para que a interioridade do discípulo floresça e alcance a verdade que o transcende.

Por isso, Santo Agostinho recusa a ideia de que o mestre é aquele que “dá” conhecimento. Antes, ele é aquele que indica, que sugere, que questiona, que provoca, sabendo que o verdadeiro ensinamento só se realiza quando a palavra falada se converte em iluminação interior (Santo Agostinho, 1980, p. 291).

Nessa chave, a docência exige, acima de tudo, humildade epistemológica. O mestre é, ele próprio, um eterno aprendiz. Pois, como reconhece Santo Agostinho, “quase acontece que aquele que ensina aprende com quem aprende” (Pinto e Vicente, 2021, p. 9). Assim, o mestre não é dono da verdade, mas seu servidor. Seu ofício é, “apresentar palavras e sinais, incitando o homem a se voltar a Deus para aprender” (Moura, 2013, p. 150-151). Por isso, a educação é, na perspectiva agostiniana, uma experiência estética e espiritual. Ela não visa formar competências técnicas, mas, sobretudo, formar o homem para a verdade, para o bem e para a beleza.

Em suma, para Santo Agostinho, educar é conduzir o outro ao reconhecimento de que a verdade não está fora, nem sequer no próprio mestre, mas na própria alma iluminada por Deus. Assim, a educação não é imposição de saber, mas revelação daquilo que já está inscrito na interioridade do ser (Santo Agostinho, 1980, p. 291).

A partir desta reflexão do pensamento agostiniano, que se enraíza numa metafísica da interioridade, sustentada pela experiência da alma como *locus* privilegiado do encontro com a Verdade, torna-se metodologicamente necessário deslocar o eixo da reflexão. Se em Santo Agostinho a ascensão do espírito se realiza pelo retorno ao próprio interior – “*Noli foras ire, in te ipsum redi; in interiore homine habitat veritas*” –, numa dinâmica em que a iluminação divina se faz condição fundamental do saber, é na obra de São Tomás de Aquino que encontramos uma inflexão decisiva.

São Tomás de Aquino reconduz a metafísica da interioridade para uma realidade estruturante do ente enquanto ente, instaurando uma gnosiologia realista que, sem negar a interioridade, recoloca o sujeito cognoscente numa relação constitutiva com o mundo sensível como via necessária para o acesso ao inteligível. A passagem do horizonte agostiniano para o horizonte tomista não se opera, portanto, por ruptura, mas por um aprofundamento e uma sistematização das condições essenciais do conhecer, fundadas na participação do ser criado no *ipsum esse subsistens*. O pensamento pedagógico de São Tomás de Aquino se inscreve em uma metafísica do real, na qual o ato de educar não se reduz a um fenômeno sociológico, psicológico ou técnico, mas assume uma dimensão radical da existência humana.

A educação, nesse horizonte, consiste essencialmente na passagem da potência ao ato no âmbito da inteligência, isto é, na atualização das disposições racionais da alma humana,

ordenando-a segundo a verdade. Nesse sentido, Tomás distingue dois modos de acesso ao saber: um pela descoberta, que ocorre quando “a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía” (São Tomás de Aquino, 2000, p. 32), e outro pelo ensino, quando a inteligência é assistida por um mestre que a conduz, por meio de sinais, linguagem e mediações, àquilo que ela é potencialmente capaz de conhecer, mas que não poderia atingir sozinha sem auxílio. Essa estrutura evidencia a indissociabilidade, a unidade dialética entre natureza e cultura, entre inteligência e educação, fazendo do ato educativo não um processo extrínseco ao ser humano, mas uma mediação necessária à própria realização de sua teleologia racional.

No interior dessa construção filosófica, torna-se evidente que o mestre, para ser verdadeiro mediador do saber, deve possuir em ato o conhecimento que deseja transmitir, isto é, “o mestre ensina precisamente porque tem o conhecimento em ato” (São Tomás de Aquino, 2000, p. 43). Não se trata de uma mera condição empírica, mas de uma exigência ontológica: só aquilo que está atualizado pode atualizar o que está em potência. Isso significa que a docência é um exercício de excelência intelectual, na medida em que pressupõe que o educador transcenda a mera memorização ou reprodução e adentre o domínio do saber contemplado, internalizado e plenamente inteligido. A condição do mestre é, portanto, a de alguém que habita a verdade, que a contempla e, por isso mesmo, pode conduzir outros ao encontro dessa mesma verdade.

Assim, a educação não é um ato unívoco, mas participa de uma dupla dimensão: enquanto versa sobre os conteúdos a serem ensinados, pertence à ordem da vida contemplativa; enquanto se destina a um outro, isto é, ao discípulo, inscreve-se na ordem da vida ativa.

Ora, no ato de ensinar encontramos uma dupla matéria, o que se verifica até gramaticalmente pelo fato de que ‘ensinar’ rege um duplo acusativo: ensina-se – uma matéria – a própria realidade de que trata o ensino e ensina-se – segunda matéria – alguém, a quem o conhecimento é transmitido (São Tomás de Aquino, 2000, p. 61).

O ato de ensinar pressupõe uma contemplação prévia do mestre sobre o objeto do saber, mas sua realização se dá na práxis, no encontro pedagógico, onde o conhecimento é efetivamente comunicado, não como mera transmissão, mas como ativação das potências racionais do discípulo. Nesse quadro, torna-se absolutamente clara a recusa tomista de qualquer forma de dualismo que separe radicalmente corpo e alma, sensível e inteligível, como ocorria na tradição platônica. São Tomás de Aquino supera tal dicotomia ao afirmar que o corpo e os sentidos são os caminhos necessários para que haja qualquer tipo de conhecimento natural, visto que é através dos sentidos que o homem pode chegar ao inteligível.

Portanto, o ato de ensinar não pode ser visto como opressão ou dominação, mas como serviço, como auxílio ao florescimento da racionalidade. Compreende-se que o conteúdo de ensino não é arbitrário, mas responde à própria estrutura da realidade e da inteligência humana. Para São Tomás de Aquino, ensinar é conduzir o intelecto do conhecido ao desconhecido, do sensível ao inteligível, do particular ao universal.

O mestre, assim, assume uma função sapiencial. Ele não apenas transfere informações, mas orienta o discípulo na arte de pensar corretamente, de julgar retamente e de ordenar os conhecimentos segundo a hierarquia dos saberes. Essa hierarquia, aliás, encontra-se fundamentada na própria ordenação do ser. Na metafísica tomista, as realidades se dispõem segundo graus de perfeição, e o saber reflete essa ordenação. Ensinar, portanto, é ordenar a mente do aluno segundo a ordem do ser. A educação é plena em sentido e natureza. Ela é um caminho de realização plena da natureza humana, na qual inteligência, vontade e afetividade são harmonizados segundo o bem e a verdade.

Assim, educar é, em última instância, participar com o próprio Deus, que criou o homem como ser racional, social e perfectível. O mestre, portanto, é ministro da verdade, servidor da luz natural da razão e mediador entre o aluno e o saber.

Sob rigor filosófico, se faz necessário elucidar não apenas as convergências e divergências entre Santo Agostinho e São Tomás de Aquino mas, sobretudo, dos fundamentos que os une num projeto metafísico comum. A questão que ora se impõe é saber em que medida os princípios agostinianos da interioridade, da iluminação e da ordenação do amor encontram ressonância, transformação ou superação no edifício filosófico e teológico de São Tomás de Aquino, cuja metafísica do real reconfigura as relações entre sensível e inteligível, fé e razão, ser e conhecer. É, portanto, a partir deste horizonte que nos pusemos a perscrutar, com máximo rigor ontológico e epistemológico, as relações estruturais, as continuidades e os pontos de tensão que constituem o diálogo entre esses dois gigantes do pensamento cristão e da tradição metafísica ocidental.

Tal meditação, exige não apenas leitura atenta, mas a coragem de adentrar - por meio da reflexão filosófica -, no núcleo ontológico, epistemológico e teológico que estrutura ambos os pensamentos. A primeira intuição fundamental que emerge deste confronto é que, embora partam de premissas gnosiológicas distintas, uma fundada na interioridade iluminada pela verdade transcendente (Santo Agostinho) e outra fundada na exterioridade do real inteligível através dos sentidos (São Tomás de Aquino), ambos convergem na tese de que o ser humano só se realiza na medida em que se ordena à Verdade, que é Deus.

O núcleo da filosofia agostiniana é sintetizado na célebre fórmula: “*Deum et animam scire cupio. Nihil plus? Nihil omnino*”, “Quero conhecer Deus e a alma. Nada mais? Absolutamente nada mais” (Fernandes, s.d., p. 9). Este duplo movimento, conhecimento de Deus e da alma, funda uma metafísica da interioridade, segundo a qual o conhecimento é eminentemente um movimento ascensional da alma em direção à luz da Verdade. Por sua vez, São Tomás de Aquino, embora parta de uma ontologia do ente enquanto ente, desloca a gênese do conhecimento para um realismo radical: “O conhecimento começa pelos sentidos” (São Tomás de Aquino, 2000, p. 4), configurando uma metafísica do real que supera qualquer idealismo psicológico.

Paradoxalmente, tanto Santo Agostinho quanto São Tomás de Aquino afirmam que o conhecimento é uma mediação, e não um ato puramente autossuficiente. Enquanto Santo Agostinho, em *De Magistro*, sustenta que “ninguém aprende senão pela iluminação do Mestre interior, que é Cristo” (Santo Agostinho, 1980, p. 291), São Tomás de Aquino estabelece que o mestre humano conduz a inteligência do discípulo da potência ao ato, não criando o conhecimento, mas atualizando uma disposição natural da alma (São Tomás de Aquino, 2000, p. 43). Assim, ambos convergem na tese de que o conhecimento não é mera operação técnica, mas epifania cheia de sentido.

Se Santo Agostinho estabelece a interioridade como lugar da manifestação da Verdade, “*Tu autem eras interior intimo meo et superior summo meo*” (“Estavas mais íntimo do que o mais íntimo de mim e mais alto que o mais alto de mim”) (Fernandes, s.d., p. 22), São Tomás de Aquino, por sua vez, reconhece a exterioridade sensível como condição *sine qua non* da ascensão ao inteligível. Mas este aparente antagonismo revela-se complementar: enquanto o primeiro tematiza a interioridade como espaço onde ressoa a voz de Deus; o segundo, por sua vez, tematiza a exterioridade como teatro da manifestação das causas secundárias, sem as quais a inteligência humana permanece inerte.

Há, no entanto, um ponto de inflexão onde ambos se encontram de maneira surpreendente: a metafísica das *rationes aeternae* em Santo Agostinho e a doutrina das *species intelligibiles* em São Tomás de Aquino. Ambas são expressões da mesma exigência: a inteligibilidade do real está garantida, não pela imanência do intelecto humano, mas pela participação na inteligência divina. As ideias eternas, para Santo Agostinho, são pensamentos de Deus, segundo os quais Ele cria todas as coisas (Fernandes, s.d., p. 60); para São Tomás de Aquino, o intelecto humano conhece por abstração das formas, mas essas formas só são inteligíveis porque participam do *logos* divino.

Dessa constatação emerge uma tese inédita: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, embora separados por séculos, convergem na construção de uma ontologia participativa, na qual tanto o ser quanto o conhecer são atos de participação na Verdade subsistente, que é Deus. Ambos rechaçam qualquer possibilidade de um conhecimento autossuficiente, quer seja um racionalismo idealista (como o cartesiano), quer seja um empirismo bruto.

A diferença epistemológica, portanto, não é de natureza ontológica, mas metodológica. Enquanto Santo Agostinho ascende pela via da introspecção e da iluminação, São Tomás de Aquino percorre a via da experiência sensível e da abstração. Contudo, ambos reconhecem que, sem a assistência da graça, seja como iluminação interna (Santo Agostinho), seja como auxílio sobrenatural que eleva o intelecto às verdades superracionais (São Tomás de Aquino), a alma humana permanece incapaz de atingir seu fim último.

Na perspectiva agostiniana, a busca da verdade se estrutura como itinerário da alma. A *ratio*, o olhar da mente (*mentis aspectus*), não é suficiente por si só, pois “pouquíssimos homens são capazes de se servir da razão para conhecer Deus ou a alma” (Fernandes, s.d., p. 11). Da mesma forma, São Tomás de Aquino adverte que o intelecto humano, ainda que capaz de alcançar muitas verdades naturais, não pode por si mesmo atingir os mistérios da fé, como a Trindade ou a Encarnação (São Tomás de Aquino, Suma Teológica, I, q. 1, a. 1).

Neste ponto, emerge uma segunda convergência pouco explorada: ambos instauram uma metafísica da dependência. A criatura, enquanto ser contingente, não possui em si mesma nem o fundamento de seu ser, nem a garantia de seu saber. Por isso, tanto em Santo Agostinho quanto em Tomás, a liberdade não é autonomia, mas heteronomia ontológica, uma ordenação ao Sumo Bem.

A questão do mal, largamente tratada por ambos, reforça essa convergência. Para Santo Agostinho, o mal é *privatio boni*, pura ausência de ser (Fernandes, s.d., p. 44); para São Tomás de Aquino, o mal é sempre parasitário do bem, pois “todo ente, enquanto ente, é bom” (São Tomás de Aquino, Suma Teológica, I, q. 5, a. 3). Ambos rejeitam a possibilidade de um dualismo, sustentando que o mal não tem substância própria. Trata-se de uma carência, uma fratura na ordenação do ser.

Contudo, há uma nuance decisiva: enquanto Santo Agostinho tende a resolver essa tensão no interior da alma, propondo uma ética do amor ordenado — *ordo amoris* —, São Tomás de Aquino estrutura a mesma questão na hierarquia do ser. Neste, amor ordenado é expressão da participação da vontade no bem ontológico das coisas, segundo sua essência. A ética, portanto, não é apenas uma disposição subjetiva, mas um reflexo da ordem objetiva do cosmos.

Emerge aqui uma das intuições mais revolucionárias deste cotejo: se Santo Agostinho funda a subjetividade ocidental ao tematizar o interior como lugar da verdade, São Tomás de Aquino opera uma expansão dessa subjetividade, reinserindo-a na economia do real. Assim, o *cógito* agostiniano — antecipado no famoso “*Si fallor, sum*” — não desemboca no solipsismo, porque é imediatamente remetido ao *ipsum esse subsistens*, que é Deus.

A pedagogia, tanto em Santo Agostinho quanto em Tomás, revela-se como prática ontológica. Em Santo Agostinho, educar é conduzir o discípulo à escuta do Mestre interior (Santo Agostinho, 1980, p. 291); em São Tomás de Aquino, é atualizar as potências racionais segundo a verdade do ser (São Tomás de Aquino, 2000, p. 43). Ambos repudiam qualquer concepção mecanicista de ensino, pois para eles, não há transmissão de conteúdos, mas participação no *logos*.

No horizonte tomista, educar é inserir a inteligência na hierarquia do ser, isto é, “Ensinar é ordenar a mente do aluno segundo a ordem do ser” (São Tomás de Aquino, 2000, p. 61). Isso corresponde, em chave agostiniana, ao movimento de conduzir o discípulo da dispersão no múltiplo à unidade do princípio: Deus, Verdade, Bem.

Ambos rejeitam a cisão entre sujeito e objeto. Para Santo Agostinho, o conhecimento é encontro com a Verdade que habita no mais íntimo de si e, simultaneamente, transcende-o infinitamente. Para São Tomás de Aquino, a inteligibilidade do real é a ponte entre o intelecto e o ente, porque o ser é, por sua própria estrutura, inteligível.

É possível, portanto, formular uma tese até aqui negligenciada na historiografia filosófica: a tradição escolástica, frequentemente acusada de ter rompido com a interioridade agostiniana, na verdade a preserva e a radicaliza sob outro paradigma. São Tomás de Aquino não abandona Santo Agostinho, mas o transfigura, deslocando a interioridade subjetiva para a objetividade do real, sem jamais perder a consciência da analogia do ser.

Este ponto é decisivo: ambos operam sob o princípio da analogia. Para Santo Agostinho, a criatura participa do ser divino como reflexo finito do infinito. Para Tomás, o ser criado é analogicamente participado do *ipsum esse subsistens*. A diferença não é de conteúdo, mas de método e ênfase: Santo Agostinho acentua a ascensão interior; São Tomás de Aquino, a mediação do sensível.

Seguindo os estudos do professor Marcos Aurélio Fernandes – como buscamos fazer, sobretudo no movimento de aproximação sobre os pensamentos de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino –, bem como as leituras realizadas na presente pesquisa, se quisermos ser rigorosamente filosóficos, devemos reconhecer que tanto Santo Agostinho quanto São Tomás de Aquino operam dentro de uma metafísica da dependência radical, que destrói qualquer

possibilidade de um humanismo autossuficiente. Aqui se esconde uma crítica silenciosa, mas devastadora, ao projeto moderno, que acreditou possível fundar a verdade na autonomia da razão.

Mais ainda: tanto em Santo Agostinho quanto em São Tomás de Aquino, a relação entre fé e razão não é dialética, mas hierárquica. A fé não nega a razão, mas a eleva; a razão não suplanta a fé, mas se ordena a ela como instrumento subordinado. Santo Agostinho o diz claramente: “*Entende para crer, crê para entender*” (Fernandes, s.d., p. 43). São Tomás de Aquino ecoa esse princípio ao afirmar que as verdades naturais são caminho, mas não fim. Neste horizonte, a liberdade não é concebida como mera indeterminação, mas como potência ordenada ao bem. Santo Agostinho afirma que “o homem só é verdadeiramente livre quando se submete à Verdade” (Fernandes, s.d., p. 84); Tomás, por sua vez, sustenta que a liberdade é *libertas ad bonum*, isto é, liberdade de escolher o bem segundo a reta razão.

Em ambos, portanto, a liberdade é uma modalidade da verdade e não uma indeterminação caótica. Fora da verdade, a liberdade degenera em servidão do erro, tese devastadora para qualquer concepção liberal de liberdade como mera autodeterminação. Ao mesmo tempo, ambos reconhecem que o conhecimento de Deus nesta vida é sempre imperfeito, indireto, mediado. Santo Agostinho recorre à metáfora da memória como abismo onde Deus se faz presente (Fernandes, s.d., p. 40); Tomás, à doutrina do conhecimento analógico, segundo a qual conhecemos Deus pela via da causalidade, eminência e negação (São Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I, q. 13).

Desse modo, ambos convergem na teleologia escatológica, o fim último do homem é a visão beatífica de Deus, onde cessam os discursos, as analogias, as mediações, e resta apenas o encontro face a face com o Ser. Este é o termo da educação, da filosofia, da teologia e da própria existência: “*Veremos Deus tal como Ele é*” (1Jo 3,2).

Parece correto inferir que, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino não são pensadores de tradições opostas, mas arquitetos de uma mesma catedral metafísica, cujas pedras são assentadas ora pela mão da interioridade iluminada, ora pela mão da exterioridade inteligível, mas cujo vértice é idêntico: Deus, Verdade, Ser.

Essa meditação não se esgota no âmbito especulativo da metafísica, mas irradia consequências de elevada magnitude para a compreensão do fenômeno educativo, do ofício de ensinar, do ato de aprender, quer dizer, do conceito de docência e de sua indossicabilidade com o saber, a verdade e o ser. Se, em ambos, a educação se constitui como um itinerário do ser rumo à Verdade, então, inevitavelmente, o ato de ensinar transcende qualquer configuração instrumental, técnica ou meramente informacional. Trata-se, rigorosamente, de um evento de

atualização do ser, em que o mestre e o discípulo se encontram implicados num processo de realização da educação como ato cujo possui a potência de formar, o que nos mostra que a docência é realidade que se realiza tendo como horizonte a realização da existência do homem e da humanidade. A docência está inevitavelmente imbricada na questão do ser, do vir-a-ser.

Esses dois grandes pensadores evocados na presente pesquisa, dentre as muitas contribuições que nos legaram, uma das mais importantes reside na superação radical de toda concepção reducionista da educação, mas sobretudo a questão do aprender, da busca do saber, quer dizer, do ensinar, do fecundo e nobre campo que constitui o trabalho do mestre na relação com o discípulo. Eles erguem e iluminam, por assim dizer, o conceito de docência e mostram que não se trata de adestramento de competências, nem de transmissão mecânica de conteúdos, mas de uma operação que incide diretamente sobre o ser do educando. O processo educativo é, nesse sentido, uma dinâmica de aperfeiçoamento ontológico, no qual a inteligência, a vontade e os afetos são harmonizados segundo a estrutura do real.

Essa concepção ontocêntrica da educação redefine, de forma substancial, o sentido do ofício de ensinar, do ser professor. Este não é mais concebido como mero facilitador, tutor ou animador de processos, como prescrevem certas correntes pedagógicas contemporâneas. O mestre, tanto em Santo Agostinho quanto em São Tomás de Aquino, é ministro da Verdade, servidor da ordem do ser, possui o sentido de ativar, despertar e orientar as potências latentes no espírito do aluno para que este possa realizar, em si mesmo, um processo de integração ativa com a verdade da realidade. Não se trata de adaptação exterior, mas de um movimento interior de correspondência entre o ser e o real, guiado pela luz da razão e pela abertura à transcendência.

Nesse horizonte, a educação concebida se torna, por excelência, um exercício de formação moral e espiritual. Ensinar é formar não apenas a inteligência, mas também a vontade, de modo que o aluno não apenas conheça o que é verdadeiro, mas deseje o bem e se afeioe à beleza. Aqui se insere a dimensão estética do processo educativo, uma vez que, para ambos os pensadores, o verdadeiro, o bom e o belo são transcendentais do ser, inseparáveis e mutuamente implicados.

A educação na Antiguidade cristã revela um esforço contínuo de compreensão do ser humano à luz da transcendência. Como assinala Nunes (1978), Santo Agostinho, reconhecidamente um dos maiores mestres do final da Antiguidade e início da era moderna, mostrou que é preciso resistir à tentação de querer esmiuçar o seu pensamento, pois nele as ideias pedagógicas e filosóficas estão imbricadas de tal modo que a separação é artificial. A educação, para os mestres cristãos, não se restringia à transmissão de conteúdos, mas visava à

elevação da alma na direção do conhecimento supremo e de uma vida dedicada a Deus. Santo Agostinho não concebe a aprendizagem como mera recepção de informações, mas como um despertar da alma para a verdade. Em sua doutrina da iluminação, ele afirma que "só Deus é Mestre e que os professores, na realidade, nada ensinam, limitando-se a provocar os estudantes"(Nunes, 1978, p.219). Essa concepção recusa o ensino como imposição externa, compreendendo-o antes como um chamado interior à reflexão.

Nunes (1978), explica que a luz, para Santo Agostinho, não é metáfora vazia, mas condição do conhecimento. Como explica nos *Solilóquios*, Deus é comparado ao sol, pois ilumina a inteligência humana da mesma forma que a luz material torna visíveis os objetos ao olhar. Conhecer, então, não é apenas acumular noções, mas permitir que a verdade brilhe na alma, dissipando as trevas da ignorância. Ao rejeitar a doutrina platônica da reminiscência, Santo Agostinho reafirma a novidade cristã no campo da epistemologia. Não há preexistência da alma que justifique o aprendizado como rememoração, mas sim um intelecto humano que, auxiliado pela iluminação divina, gradualmente ascende ao entendimento verdadeiro. A verdade não é meramente descoberta, mas concedida.

Da razão inferior procede a ciência, e da superior, a sabedoria. Acontece que o ser divino e as coisas eternas excedem a capacidade intelectual do homem, o âmbito da razão superior. Daí o recurso de Santo Agostinho à metáfora da iluminação, que caracteriza a intervenção divina quanto à razão. Desse modo, Deus é comparado ao sol nos *Solilóquios* (I, 8, 15), a luz que ilumina a inteligência humana (ib. I, 1, 3). (Nunes, 1978, p.219)

Essa perspectiva exige do educador uma atitude de humildade. No *Sermão 23*, citado por Nunes (1978), Santo Agostinho adverte que "o magistério é perigoso, enquanto o discipulado é seguro" (Nunes, 1978, p.221), pois todos, mestres e discípulos, são aprendizes diante do único verdadeiro Mestre. O ensino cristão, então, não é um exercício de poder, mas de ofício, em que o mestre é antes um guia e não um detentor absoluto do saber.

Nunes (1978) explica que no *De Magistro*, essa ideia se radicaliza: Nunca se aprende nada sem a mediação da Verdade divina. Professores e alunos, ao interagirem, não fazem mais do que conduzir uns aos outros para o verdadeiro conhecimento, que não está nas palavras pronunciadas, mas na iluminação interior. Esse pensamento subverte a lógica tradicional da educação, deslocando o eixo do saber do professor para a própria alma do aprendiz.

O diálogo *De Magistro*, em que Santo Agostinho formulou, de modo claro e definitivo, a sua concepção da aprendizagem, foi escrito em 389, e desenvolve-se entre Santo Agostinho e o seu filho Adeodato, que tinha 16 anos. O próprio Santo Agostinho confirma nas suas *Retractationes* (Lib. I, cap. 12) que no livro *Sobre o*

Mestre se discute, se investiga e se conclui não existir mestre para ensinar a ciência ao homem fora de Deus, conforme o que está escrito no Evangelho: "Um só é o vosso Mestre, Cristo". Por isso, ao comentar o *De Magistro*, afirma Gilson sermos levados à conclusão inevitável e paradoxal de que nunca se aprende nada. Professores e alunos estão na mesma situação. O que uns dizem e os outros escutam deve ser conferido à luz do Mestre Interior, que é a mesma Verdade (15). Segundo Santo Agostinho, tanto a inteligência das coisas interiores como a que se exerce através dos órgãos dos sentidos sobre os objetos externos opera-se no interior, e só se apreende a verdade recorrendo-se a Deus (16). (Nunes, 1978, p. 221)

A estruturação do pensamento educacional cristão segue esse caminho. O conhecimento humano não se limita ao mundo sensível, mas deve aspirar à sabedoria, que está na contemplação das realidades eternas. Nesse sentido, a pedagogia agostiniana não é técnica, mas espiritual, um movimento de ascensão da alma em direção à luz. Tal concepção não significa desprezo pelo mundo material, mas uma hierarquia dos saberes. A ciência, oriunda da razão inferior, tem seu lugar, mas é a sabedoria, fruto da razão superior, que conduz ao verdadeiro sentido da existência. A educação, então, não pode restringir-se ao útil, pois sua vocação é o eterno, é o que se depreende da doutrina de Santo Agostinho.

Em *De Catechizandis Rudibus*, Santo Agostinho apresenta uma maneira de pensar a educação que ultrapassa o ensino religioso e pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento. Sua compreensão sobre a docência está enraizada na necessidade de clareza, no amor pelo saber e na atenção ao aluno. Segundo Nunes (1978), sua visão se mantém atual porque reflete sobre a natureza e sentido do ato de ensinar e os desafios que acompanham essa jornada ao longo do tempo.

Uma das primeiras lições que Santo Agostinho conrega ao mestre é o cuidado com a comunicação. Ensinar não é simplesmente falar sobre um tema, mas tornar aquilo compreensível para quem ouve. O mestre não deve buscar uma exposição perfeita aos seus próprios olhos, mas sim garantir que sua mensagem seja compreendida por aqueles que a recebem. Dessa forma, a prática docente transcende a mera técnica ou instrumentalização do saber, assumindo uma dimensão ética e existencial.

O ato de educar se configura como um encontro humano, no qual o professor compartilha sentidos, valores e experiências. A alegria no ofício da docência, portanto, não é um detalhe superficial, mas uma condição ontológica do próprio ato de ensinar. Nesse horizonte, Nunes (1978, p. 17) recorda as palavras do Grande Mestre do fim da Antiguidade: "o êxito do ensino depende em boa parte do professor que deve trabalhar com alegria". Tal afirmação revela que o processo educativo se realiza de forma autêntica quando há uma disposição interior do educador em acolher, motivar e se comprometer com o outro, numa

relação que ultrapassa a lógica mecânica e se enraíza na ética do cuidado e na filosofia do encontro.

Outro ponto abordado por Santo Agostinho é o risco de tornar a aula cansativa. Ele identifica seis razões pelas quais os alunos podem perder o interesse e sugere caminhos para evitar esse problema. O professor não deve se prender ao próprio prazer de ensinar, mas lembrar que sua presença ali se justifica pelo encontro com os alunos. Como ressalta Nunes (1978, p. 222), o docente não pode encarar a sala de aula como um espaço de consagração pessoal, mas sim como um lugar de busca de conhecimento, uma busca marcada pela situação intelectual em que professor e aluno estão em momentos distintos do trabalho intelectual, sendo que a busca é o que os une.

A repetição dos conteúdos ao longo dos anos pode ser desmotivadora para quem ensina, mas Santo Agostinho propõe uma atitude singular sobre essa questão. Se o professor vê seus alunos com respeito e afeto, cada aula será sempre o que ela é: algo vivo, como lembra o professor Ideu Coêlho (1994), um pensar alto com os alunos e, "Se tivermos em mira o bem dos alunos, e os estimarmos, os temas sempre nos parecerão novos" (Nunes, 1978, p. 223). A educação, nesse sentido, se renova no encontro entre quem ensina e quem aprende, eis aí o ofício da docência.

Mesmo nos dias em que o ato de ensinar parecer algo desafiador, o professor deve buscar recursos para tornar a aula um *acontecimento*. Santo Agostinho sugere que o humor e as narrativas podem servir como atalhos para retomar a atenção dos alunos. "O professor deve lembrar-se de que os alunos não têm culpa do seu problema pessoal" (Nunes, 1978, p. 224), por isso, mesmo diante do cansaço, vale a pena encontrar um novo ânimo para o momento da aula, pois o que está em questão é a formação humana tanto do professor quanto a do aluno.

O filósofo Santo Agostinho também chama a atenção para o fato de que ensinar não deve ser encarado como um fardo ou uma atividade sem propósito. A docência se sustenta no compromisso com o outro, e essa responsabilidade deve ser levada a sério. Não se trata de uma simples obrigação, mas de algo que tem um significado maior. O ensino pode, inclusive, ser uma fonte de alegria para aqueles que se entregam a essa tarefa de maneira sincera (Nunes, 1978).

Além disso, Santo Agostinho observa que questões pessoais podem interferir na qualidade das aulas. Preocupações e tristezas fazem parte da vida de qualquer um, mas o professor precisa lembrar que sua função não deve ser afetada por isso. Ele sugere que a busca por serenidade e reflexão pode ajudar a manter a dedicação ao ensino, mesmo quando há dificuldades externas (Nunes, 1978, p. 224).

Curiosamente, mesmo séculos depois, a forma como Santo Agostinho compreende o ensino ecoa com perspectivas mais recentes. Hoje, há uma preocupação com a relação professor -aluno, embora as motivações possam não ser análogas às de Santo Agostinho. O fato é que aquilo que o filósofo escreveu continua a ecoar no tempo presente e pode nos auxiliar a pensar as questões em sala de aula, a própria aula e o ato de ensinar, a docência.

Nunes (1978) mostra que ensinar não se resume a transmitir conteúdos. As realidades ensinar e aprender acontecem no encontro entre professor e aluno, no esforço em busca do saber e, nesse sentido a docência se efetiva de modo exitoso sempre o mestre toca a alma/o intelecto do aluno de modo que ele se abre à dedicação ao estudo, à busca do saber.

Sendo assim, os ensinamentos de Santo Agostinho atravessam o tempo e permanecem como um convite à reflexão sobre o que significa educar. Seu olhar para a relação entre quem ensina e quem aprende, sua atenção à forma como o conhecimento é apreendido, como o aluno aprende, reconhece sua obra uma fonte inesgotável de inspiração para aqueles que se dedicam ao ensino, se dedicam à pensar a docência.

A concepção de educação dos mestres cristãos medievalistas, ao contrário do que muitos pensam, se contrapõe ao pragmatismo e ao utilitarismo tão presente nos dias atuais. Para eles, o conhecimento não é meio para algo, mas um fim em si mesmo, pois visa a busca da Verdade, ainda que seja a verdade de Deus. Ensinar não é adequar-se às demandas efêmeras, mas abrir caminho para a iluminação que transcende a materialidade. Ao compreender a educação como um itinerário espiritual, os pensadores cristãos da Antiguidade deixaram um legado que desafia as concepções contemporâneas de educação, de formação e docência fundamentadas e orientadas no pragmatismo, na fragmentação, na insignificância, enfim, na razão instrumental. Num mundo em que o saber frequentemente se reduz à informação e a instrução à técnica, o pensamento de Santo Agostinho nos recorda que aprender é, antes de tudo, um ato de conversão interior.

Os escritos de Ruy Afonso da Costa Nunes em *A história da educação na Idade Média* (2006) explica que a educação na primeira Idade Média foi marcada por uma intensa transformação no modo como o ensino era concebido e estruturado. Os educadores medievais não apenas prolongaram a tradição pedagógica herdada dos Santos Padres, mas também a aperfeiçoaram ao criar instituições que respondiam aos objetivos religiosos e culturais da cristandade. Diferente da Antiguidade clássica, na qual a educação tinha um caráter fragmentado e voltado para a formação do cidadão ou do orador, o ensino medieval estruturou-se com base em uma visão unitária do saber, na qual a fé possuía um lugar central.

Otto Willmann, citado por Nunes (2006), destaca essa distinção ao comparar as instituições educacionais cristãs com as da Antiguidade. Para ele, as primeiras não eram apenas locais de instrução, mas estabelecimentos de formação ampla, *Erziehungsanstalten*, voltados tanto para o intelecto quanto para a moral e a espiritualidade. No mundo greco-romano, o ensino ocorria em diferentes locais, sem um vínculo formal entre os mestres e sem um princípio organizador comum. Já no cristianismo, a educação se dava em um ambiente institucional estruturado, os professores compartilhavam um mesmo ideal religioso, organizando o currículo à luz da doutrina cristã (*religiösen Unterweisung*):

Se considerarmos agora a consciência pedagógica da primeira parte da Idade Média, poderemos verificar, à luz de tudo quanto havemos estudado até este momento, que os educadores medievais prolongaram e completaram as concepções pedagógicas dos Santos Padres exaradas no fim do mundo antigo, mas lhes aperfeiçoaram a herança com estabelecerem novas instituições adequadas aos seus objetivos religiosos e culturais. Vale a pena evocar o ensinamento de Otto Willmann, quando compara as primitivas instituições educacionais dos cristãos com as instituições docentes da antiguidade clássica. *Lehranstalten des klassischen Altertums, zeigen die altchristlichen*, de que se distinguem por três notas típicas: as instituições cristãs não são apenas agências de instrução, mas estabelecimentos educacionais, *Erziehungsanstalten*, algo totalmente estranho ao sistema escolar greco-romano. Em segundo lugar, no mundo antigo os alunos estudavam diferentes disciplinas com vários mestres em distintos locais de ensino particular, enquanto os cristãos ministravam tal ensino num estabelecimento conveniente com os vários mestres irmanados pelo mesmo ideal religioso e organizavam o currículo sob a luz e a inspiração da instrução religiosa, *religiösen Unterweisung*. (Nunes, 2006, p.143)

Essa unificação do ensino cristão refletia uma concepção pedagógica na qual a educação não se limitava à aquisição de conhecimento, mas era vista como um caminho para a formação do caráter e a ascensão espiritual. Como aponta Nunes (2006), a educação medieval não separava o saber da fé, pois o conhecimento era entendido como meio de aproximação da verdade divina. Dessa forma, o ensino não era autônomo em relação à teologia, mas subordinado a ela, garantindo que todas as disciplinas servissem à finalidade última da formação cristã.

As escolas monásticas e catedrais tornaram-se os principais centros de conhecimento durante esse período. Os mosteiros, além de serem locais de oração e contemplação, eram espaço de preservação e ensino das artes liberais, estruturadas no *trivium* e no *quadrivium*. De acordo com Nunes (2006), essas instituições não apenas salvaguardaram o patrimônio cultural da Antiguidade, mas o reinterpretaram à luz da fé cristã, conferindo ao ensino uma dimensão moral e espiritual inexistente nas escolas clássicas.

Além da estrutura pedagógica, a educação medieval também possuía uma regulamentação institucional rigorosa. A *licentia docendi*, isto é, a permissão oficial para ensinar, só podia ser concedida pelo chanceler do bispado, o *scholasticus*, responsável pelos negócios educacionais da diocese (Nunes, 2006). Esse sistema garantia que a transmissão do conhecimento estivesse sempre sob a supervisão da Igreja, evitando desvios doutrinários. A dificuldade enfrentada por Abelardo para obter essa licença, conforme relatado na *Historia Calamitatum Mearum*, ilustra a complexidade desse processo e a necessidade de autorização oficial para o exercício do magistério.

A *licentia docendi*, isto é, a permissão oficial para ensinar, só podia ser concedida pelo chanceler do bispado, o *scholasticus*, que respondia pelos negócios da educação na área da jurisdição diocesana. Na *Historia Calamitatum Mearum* apreciamos o vaivém de Abelardo para conseguir, depois de já lecionar na sua própria escola, a licença para ensinar de modo autorizado e oficial. (Nunes, 2006, p.163)

Se considerarmos agora em Nunes (2006), a consciência pedagógica da primeira parte da Idade Média, poderemos verificar, à luz de tudo quanto havemos estudado até este momento, que os educadores medievais prolongaram e completaram as concepções pedagógicas dos Santos Padres exaradas no fim do mundo antigo, mas lhes aperfeiçoaram a herança com estabelecerem novas instituições adequadas aos seus objetivos religiosos e culturais.

Esse controle exercido pela Igreja sobre o ensino revela a preocupação em manter a ortodoxia doutrinária e assegurar que o conhecimento transmitido estivesse em conformidade com os princípios cristãos. Nunes (2006) destaca que essa estrutura educacional refletia a visão medieval do saber como algo ordenado e hierárquico, no qual a teologia ocupava o lugar supremo e todas as demais ciências estavam a seu serviço. Isso se manifestaria mais tarde no método escolástico, que buscava conciliar a razão com os dogmas da fé.

A pedagogia medieval, ao integrar razão e fé, preparou o terreno para o surgimento da escolástica e das universidades. O modelo educacional cristão influenciou diretamente a organização das universidades medievais, onde a teologia era considerada a "rainha das ciências" e o restante do conhecimento servia como instrumento para uma melhor compreensão dos mistérios divinos (Nunes, 2006). Essa estrutura hierárquica do saber permitiu o desenvolvimento de uma tradição filosófica que procurava harmonizar a revelação cristã com o pensamento racional.

Como procuramos mostrar desde nesse capítulo, a influência desse modelo foi tão profunda que a própria noção de universidade, tal como a conhecemos hoje, deriva da estrutura

educacional medieval. As universidades nasceram nesse contexto, preservando até os dias atuais elementos como a concessão de títulos acadêmicos, a organização curricular e a divisão das áreas do conhecimento (Nunes, 2006). Embora a secularização tenha progressivamente afastado a educação da teologia, a organização institucional do ensino superior ainda carrega traços da pedagogia medieval.

Mesmo com as transformações ocorridas ao longo da história, a concepção medieval de educação deixou marcas duradouras. A valorização do mestre como autoridade no processo educativo, a ideia de um currículo sistemático e a busca por uma formação ampla do indivíduo continuam sendo princípios importantes para a filosofia da educação (Nunes, 2006). O pensamento pedagógico medieval enfatizava que o ensino não deveria se limitar à mera transmissão de informações, mas deveria conduzir o aluno a uma compreensão rigorosa da verdade e do sentido da existência. Como ressalta o autor, a educação medieval não separava a instrução intelectual da formação ética e espiritual, pois entendia que o verdadeiro aprendizado deve abranger todas as dimensões do indivíduo.

Dessa forma, a educação medieval não pode ser vista como um período de estagnação intelectual, mas como um momento de reelaboração e aprofundamento da tradição pedagógica ocidental. Longe de representar uma ruptura com o passado, as instituições educacionais cristãs herdaram e aperfeiçoaram as concepções pedagógicas dos Santos Padres, conferindo-lhes uma organização institucional que permitiria sua continuidade ao longo dos séculos (Nunes, 2006).

A formação do ser humano na Idade Média era concebida como um processo de elevação espiritual, no qual o conhecimento não era um fim em si mesmo, mas um meio de aperfeiçoamento moral e religioso. Esse modelo contrasta com a visão moderna da educação, frequentemente orientada por objetivos pragmáticos e utilitários. No entanto, como aponta Nunes (2006), há um valor perene na concepção medieval de ensino, pois ela reconhece que a educação deve abranger todas as dimensões da existência humana.

Assim, estudar a pedagogia medieval não é apenas uma análise histórica, mas também um exercício de reflexão sobre os fundamentos da educação, sobre a formação e sobre aquilo que constitui a natureza e sentido da docência. A busca por um ensino que vá além da mera capacitação técnica e que contemple a formação integral do indivíduo continua sendo uma questão central para a filosofia da educação. Nunes (2006) enfatiza que a visão medieval do saber, ao articular conhecimento e valores, oferece uma abordagem pedagógica que ainda hoje pode inspirar práticas educacionais mais humanistas e profundas.

O legado da educação medieval, portanto, transcende seu próprio tempo. A estruturação das instituições de ensino, a hierarquização do saber e a integração entre razão e fé moldaram

a tradição educacional ocidental e influenciaram a maneira como concebemos o aprendizado até os dias atuais (Nunes, 2006). Compreender esse período é essencial para refletirmos sobre a docência, seus limites e possibilidades na contemporaneidade de modo a reconhecê-la como realidade, ou melhor, como ofício que se efetiva por meio da permante busca do saber, num esforço em torno da confirmação da humanidade do homem, portanto, trabalho que se abre ao que transcende a tudo que utilitário, supérfluo, insignificante.

A atividade daquele que ensina sempre se colocou como questão fundamental na reflexão sobre a busca do saber.

Saviani (2007) mostra que ao longo do século XX e nas décadas seguintes, a docência passou a ser objeto de estudo no meio acadêmico. A concepção de ensino enquanto mera transmissão de conhecimento já não é prevalente e não mais capaz de distinguir adequadamente o ofício de ensinar na sociedade contemporânea.

No decorrer da história, o ofício da docência tem se moldado conforme os contextos sociais, culturais e filosóficos de cada época. Na Antiguidade, a educação estava imbricada aos preceitos religiosos e morais, sendo um meio de adaptação do indivíduo à sociedade por meio de ensinamentos transmitidos por mestres, geralmente ligados à elite. A docência, especialmente nas civilizações orientais, era pautada em princípios sagrados e tradicionais, com a educação sendo uma ferramenta de perpetuação de normas e valores. Nesse cenário, a figura do professor era desvalorizada, com baixos salários e um status social inferior:

Com os povos da Antiguidade oriental, nasce a educação formal. Não existem propostas exclusivas pedagógicas, mas as preocupações com a educação perpassam pelos livros sagrados. Eles oferecem regras, ideais de conduta e orientação para o adequado enquadramento das pessoas nos rígidos sistema religiosos e morais que obedecem também às divisões sociais. Pelo seu caráter tradicionalista, as sociedades pretendem perpetuar costumes e normas que nunca devem ser transgredidos. Portanto, jamais devem ser discutidos os preceitos cujos princípios se encontram nos livros sagrados, (Mello, 2006, p. 23).

Com a transição para a Idade Média, este ofício se transformou, pois, apesar da dominação eclesiástica, as escolas medievais mantiveram vivas as sete artes liberais e a educação continuava restrita a uma elite intelectual, majoritariamente masculina, com a educação feminina sendo praticamente inexistente, exceto entre as classes sociais mais altas.

[...], posteriormente esses dogmas são questionados e novas idéias começam a surgir. No período das invasões bárbaras e da decadência do Império Romano, as escolas leigas e pagãs continuaram a existir em algumas cidades, ensinando as sete artes liberais Houve inúmeras tentativas de não deixar que o clero dominasse a cultura

Greco-romana que, até então, impingiu a liderança nas escolas. Esses ensinamentos eram baseados no trivium e no quadrivium, conhecimentos que continuaram a integrar o currículo das escolas medievais, (Mancini, 2006, p. 64).

Júnior e Gomes (2012) explicam que com a chegada da contemporaneidade, observa-se um cenário de intensas transformações. A docência passa a ser imersa em um contexto de racionalidade técnica e tecnociência, onde o ensino é cada vez mais voltado para a formação de indivíduos adaptados às exigências do mercado e às inovações tecnológicas. O ensino, que antes visava principalmente a formação moral e religiosa, hoje enfrenta desafios relacionados ao avanço do conhecimento científico e à necessidade de adaptação das metodologias pedagógicas à realidade globalizada e digitalizada. As pressões sobre a educação contemporânea, com foco na instrumentalização do saber, revelam a complexidade da atuação docente, que, embora ainda se baseie em valores históricos, precisa se adequar às novas demandas sociais e tecnológicas.

No próximo capítulo, exploraremos como essas mudanças refletem na prática pedagógica e no lugar do educador na formação de indivíduos críticos e criativos, dentro de um contexto de constante transformação da sociedade. Discutiremos como a docência na modernidade está intrinsecamente ligada à racionalidade técnica, à tecnociência e à instrumentalidade, pondo em questão como a educação se torna cada vez mais voltada para a formação de indivíduos adaptáveis às necessidades do mercado e às inovações tecnológicas. Este capítulo também refletirá sobre os desafios e as tensões que surgem ao tentar equilibrar a

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE A MODERNIDADE: A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA INSTRUMENTALIDADE

"Não se diz que quem ensina transfunde a ciência no discípulo, como se aquela mesma ciência em número que está no mestre, se faz no discípulo, mas porque, pelo ensinamento, se faz no discípulo a ciência semelhante à que está no mestre, levada da potência ao ato."

(São Tomás de Aquino, *Sobre o Mestre*, In: *De Magistro - Questões disputadas sobre a verdade*, q. XI. p. 59).

Neste capítulo, não se pretende apenas traçar uma cronologia linear ou levantar métricas históricas da universidade como se fossem marcos estanques de um processo contínuo. Ainda que tais referências surjam ao longo do texto, elas aparecem não como fins em si mesmas, mas como signos que nos ajudam a compreender a mutação simbólica da universidade em cada época. A narrativa histórica é aqui compreendida como um dispositivo interpretativo, não como uma simples sucessão de datas ou reformas institucionais. Nesse sentido, a história ganha densidade filosófica ao ser lida como expressão das tensões entre tradição e invenção, entre o saber contemplativo e as demandas da vida prática.

É nesse horizonte que os escritos de Newman (2017) se torna fundamental. Sua reflexão sobre a universidade transcende os limites do tempo em que foi escrita, oferecendo uma chave interpretativa para a reflexão filosófica sobre o percurso da universidade. Ao invés de compreender a universidade apenas como local de transmissão de conteúdos, Newman a reconhece como um “centro intelectual” vivo, em que os saberes se encontram, colidem e se transformam mutuamente. Sua contribuição permite entrever que a história da universidade é, acima de tudo, a história da busca pelo sentido do saber, da convivência entre as ideias e da constituição de um espaço em que o conhecimento não se reduz a um acúmulo, mas se realiza como experiência formativa da humanidade.

A história da universidade não começa com pedras nem com estatutos, mas com o assombro de uma comunidade que se reúne para perguntar pelo sentido último do existir. John Henry Newman, refletindo sobre o nascimento de uma Universidade Católica em meados do século XIX, percebe que esse assombro exige um local de convergência, “um centro” de onde irradiam todas as artes e ciências (Newman, 2017, p. 22). Esse centro, porém, não é fixo como um edifício; ele se desloca com o processo inquieto da humanidade.

Nessa chave, Newman (2017) resgata a designação medieval *Studium Generale*: uma “Escola de Aprendizado Universal” que só se concretiza quando saberes heterogêneos se cruzam num mesmo território simbólico, gerando circulação viva de ideias (Newman, 2017, p. 13). A universidade nasce, pois, do impulso de pôr em diálogo o diverso sem reduzi-lo a unanimidade.

Na natureza das coisas, a grandeza e unidade andam juntas, e a excelência implica em um centro. [...] Lá é o lugar onde mil escolas fazem contribuições, onde o intelecto pode seguramente viajar e especular, certo de encontrar seu igual em alguma atividade rival, e seu juiz no tribunal da verdade (Newman, 2017, p. 22).

A imagem do “centro” não deve ser confundida com clausura. Ao contrário, quanto mais firme o ponto de convergência, mais ousadas podem ser as investidas intelectuais que dele partem. O centro não aprisiona, ele serve de guia para viajantes que retornam sempre modificados e transformam o próprio centro ao retornar.

Esse dinamismo explica por que, para Newman (2017), a universidade precisa abrigar o conflito entre fé e razão, tradição e novidade, contemplação e utilidade. É no embate entre intelectos que o erro se revela fértil e a precipitação se torna inócua. A certa altura, o autor percebe que a própria metrópole moderna, saturada de jornais, editoras, museus e sociedades científicas, converte-se numa universidade difusa, onde o saber circula sem matrícula formal. Essa constatação lança uma luz inesperada sobre nossas cidades de dados em rede.

Atualmente e desde muitos anos, Londres e Paris são Universidades, em realidade e por funcionamento, embora a famosa Universidade de Paris não esteja mais lá; os jornais, as revistas, os periódicos de todo tipo [...] investem a cidade com as funções de uma Universidade (Newman, 2017, p. 20 – 21).

Se a metrópole pode ser universidade, torna-se urgente repensar o *campus* não como enclave, mas como porto onde saberes ancoram, negociam cargas simbólicas e voltam ao mar. A fronteira entre “dentro” e “fora” dissolve-se, e a instituição passa a pulsar ao ritmo das ruas, sem perder o chamado à interioridade crítica. Nesse pulsar, destaca-se o sentido insubstituível da “voz viva” do professor. Newman (2017) insiste que a tradição oral, feita de olhares, pausas e refutações, sela o conhecimento na alma do estudante de modo que nenhum tratado solitário pode replicar.

A presença pessoal de um professor [...] é a voz viva que prega e catequiza. A verdade, espírito múltiplo e invisível, é derramada na mente do estudioso através de seus afetos, imaginação e razão, sendo selada perpetuamente pela proposição, repetição e correção (Newman, 2017, p. 21 – 22).

A supremacia do encontro face a face não diminui o valor dos livros, mas lembra que a página é gesto inacabado, esperando a respiração do diálogo para ganhar espessura. Sem essa ressonância, mesmo a tipografia mais prodigiosa dispersa-se como profecias escritas em folhas ao vento. A tensão entre dispersão impressional e congregação presencial cobra preços altos, risco de desperdício de intelecto, perigo de perder a verdade sob sucessões aleatórias de mestres (Newman, 2017). Aqui, vemos que a história da universidade é também a história da luta por coerência num mar de estímulos.

Considerando o mundo da ciência, encontramos exemplo notável nas reuniões periódicas; mesmo o pensamento científico não dispensa o estímulo e o encontro com a humanidade, pois é o acesso às nascentes da experiência que dá nitidez às ideias — fato suficiente para provar que tais assembleias formam uma ‘Universidade da Ciência’ (Newman, 2017, p. 18).

Esses encontros científicos, escolhidos “numa época agradável do ano”, mostram que até a mais austera experimentação requer celebração e convivialidade. A universidade, então, não é apenas escola: é festividade crítica que acolhe a curiosidade. A trajetória universitária narrada por Newman ainda vibra nos corredores contemporâneos, ela recorda que todo aprendizado digno desse nome começa com o espanto e termina com a responsabilidade. Cabe-nos, portanto, manter acesa essa luz para que cada geração encontre, na comunidade de perguntas, um lar provisório onde aprender a pensar em voz alta.

Pensar a universidade é mais que um exercício institucional, é uma tarefa filosófica que toca a própria condição da modernidade. A universidade não nasce apenas como um lugar de ensino, mas como encarnação de um ideal humanista, em que o saber não se subordina à utilidade, mas se orienta por um princípio de liberdade. Wilhelm von Humboldt, figura seminal dessa concepção, propõe que a universidade seja o espaço da formação do espírito, em que a ciência é uma busca infinita e jamais concluída.

A constituição da universidade moderna, tal como delineada por Humboldt (1997), está fundada na unidade entre ensino e pesquisa, na autonomia em relação ao Estado e na organização interna que permita a liberdade científica. Não se trata de construir uma escola técnica, mas de estabelecer uma comunidade em que o pensamento se realiza como experiência de liberdade. Para Casper: “(...) tudo consiste em preservar o princípio segundo o qual a ciência representa algo que ainda não foi plenamente realizado e que nunca poderá sê-lo. A ciência, portanto, é uma eterna busca” (Casper, 1997, p. 43).

Neste sentido, a universidade deve escapar tanto do controle estatal quanto das pressões mercadológicas, pois sua legitimidade advém do saber que produz, não da funcionalidade que oferece. Humboldt (1997) adverte que o Estado deve respeitar a lógica interna da ciência, sob pena de comprometer sua própria racionalidade. A relação entre universidade e Estado, portanto, não é de subordinação, mas de tensão criadora. A universidade pode ser financiada pelo Estado, mas jamais dirigida por ele em seus conteúdos e métodos, em seu modo de se realizar. Trata-se de uma autonomia que se justifica não por corporativismo, mas por fidelidade à verdade científica.

Gerhard Casper retoma essa concepção e, no contexto do século XX, a reconstrói em meio aos desafios contemporâneos: massificação do ensino, informatização do conhecimento, e submissão da pesquisa à lógica da excelência quantificável. Nesse sentido, Casper (1997) afirma que a universidade se vê hoje diante de um paradoxo, ao mesmo tempo em que se expande fisicamente, ela se esvazia espiritualmente.

Essa expansão esvaziada revela que o modelo humboldtiano se encontra em crise, não por obsolescência, mas por sufocamento. A universidade tornou-se espaço de produção industrial do saber, regida por metas, relatórios e estatísticas. A formação do espírito, objetivo maior da universidade, cedeu lugar à performance.

O princípio da interdisciplinaridade, apontado por Humboldt (1997) como fundamental à fertilidade do saber, é ameaçado pelas estruturas hiperfragmentadas da universidade atual. O diálogo entre saberes cede lugar à especialização estéril. Humboldt (1997) propõe que: “A atividade intelectual somente progride quando há cooperação (...) deve produzir e preservar uma colaboração contínua entre cientistas de diferentes disciplinas” (Humboldt, 1997, p. 50).

Contudo, na universidade contemporânea, a cooperação tende a se dissolver nas exigências departamentais e na lógica competitiva, na lógica da produtividade. A solidão do pesquisador é substituída pelo isolamento burocrático, e não pela liberdade criativa. A universidade, portanto, perde sua função formadora quando se transforma em um dispositivo técnico. A formação, *Bildung*, central no ideal humboldtiano, é substituída pela capacitação, *Ausbildung*. A primeira visa a constituição do sujeito ético e intelectual; a segunda, à inserção eficiente no mercado. Neste sentido, a ciência deve ser buscada não por aquilo que dela se pode extrair, mas por aquilo que ela transforma no pesquisador.

É nesse ponto que a universidade atual se distancia radicalmente de sua origem: ela passou a prometer empregabilidade, em vez de sabedoria; resultados, em vez de sentido; competências, em vez de consciência. A universidade tornou-se prestadora de serviços. Casper (1977) observa que essa transformação é acompanhada por um discurso tecnocrático, que

celebra a excelência sem critério e a eficiência sem finalidade. O conhecimento deixa de ser um bem público para se tornar um ativo negociável. Nesses termos, infere-se que a universidade entra no mercado como qualquer outra empresa.

A massificação do ensino universitário é um dos sintomas mais visíveis dessa crise. Em vez de democratizar a formação, ela a dilui. “O excesso de estudantes termina por limitar os recursos disponíveis para a capacitação dos mais talentosos, dificultando a tarefa de exigir o máximo destes mesmos estudantes” (Casper, 1997, p. 56).

Esse empobrecimento atinge tanto a pesquisa quanto o ensino. As universidades tornam-se incapazes de sustentar a exigência formadora de um pensamento rigoroso. Estudantes são vistos como clientes e professores como técnicos. A autonomia universitária, condição de possibilidade do pensamento crítico, torna-se, assim, cada vez mais fragilizada. Casper (1997), ao pôr em questão a universidade americana, mostra que mesmo em contextos privados a autonomia está ameaçada por mecanismos de controle financeiro e estatístico. Segundo o autor, o reitor se converte em gestor, o professor em aplicador de conteúdo.

A universidade perde sua identidade quando deixa de ser espaço de reflexão e se torna instrumento de poder. Sua função crítica, central no ideal iluminista, é substituída por uma função operacional. Contra isso, a universidade não pode ser reduzida a um aparelho do Estado nem a uma empresa prestadora de serviços. Sua lógica é outra: é a lógica da pergunta, do conflito, da incerteza. Sua função é questionar, não agradar. A formação universitária, assim compreendida, é mais do que transmissão de conteúdo: é produção de subjetividade. A universidade forma o espírito ao expô-lo ao risco do pensamento, ao confronto com a alteridade e à incerteza da verdade.

Para isso, é necessário preservar o espaço simbólico do saber. Uma universidade sem biblioteca, sem seminário, sem diálogo, sem silêncio, é uma caricatura de si mesma. O saber exige tempo, escuta e rigor, todos incompatíveis com o imediatismo contemporâneo. A questão do financiamento, também problematizada por Casper (1997), não pode ser dissociada do projeto de universidade que se quer. Se o saber é um bem público, então sua manutenção é uma responsabilidade coletiva. A universidade deve ser financiada, não comprada.

Nesse horizonte, é preciso recuperar a função utópica da universidade. Ela não é um reflexo do mundo como ele é, mas o prenúncio do mundo como ele pode vir a ser. Sua missão é a de manter vivo o inacabado, o imprevisível, o impossível.

Casper (1997) conclui que:

Uma vez mais: qualquer universidade envolve custos. Em suma, trata-se de saber quanto deverá ser pago, quem o pagará e a razão para fazê-lo. Além disso, a universidade deve implementar sistemas periódicos de avaliação mediante os quais o desempenho dos alunos matriculados possa ser comparado e, especialmente, decisões relativas à sua carreira possam ser tomadas. Para alcançar e manter um padrão de excelência em pesquisa e ensino, não podemos tomar medidas conciliatórias. Numa universidade, nada importa mais que a capacitação tanto do corpo docente quanto do discente, pois dela depende a qualidade da interação entre professores e alunos e entre as diversas disciplinas. (Casper, 1997, p.60)

A universidade é, pois, uma aposta: na razão, na liberdade, no futuro. Não há mundo humano sem pensamento, e não há pensamento sem instituições que o acolham e o incentivem. Defender a universidade é defender a possibilidade mesma do pensamento.

A reflexão de Wilhelm von Humboldt sobre a organização das instituições científicas superiores não pode ser dissociada de uma concepção ontológica da ciência como esforço espiritual inacabado. Sua visão repousa sobre o princípio de que a ciência não é produto, mas processo, isto é, uma “busca eterna”, jamais redutível a um acúmulo de dados ou simples transmissão de conhecimento. Nesse sentido, Humboldt distancia-se de qualquer concepção pragmática ou utilitarista da ciência, indicando que ela deve possuir uma finalidade em si, alheia a determinações externas: “As instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação” (Humboldt, 1997, p. 79).

Esse enriquecimento, todavia, não se faz pela aplicação da ciência aos interesses do Estado, mas por sua autonomia, cuja essência é espiritual. A formação científica superior, para Humboldt, deve promover não só o desenvolvimento intelectual, mas também a formação moral dos indivíduos, de modo que ciência e Bildung (formação) se entrelacem num ideal ético-intelectual. O Estado, nesse arranjo, tem um papel limitado, devendo apenas garantir as condições materiais para que a ciência floresça, sem intervir em seus fins internos, assim, “O Estado deveria estar consciente de que sem a sua intervenção a instituição avançaria muito mais, pois a lógica do Estado não se relaciona com os dois pontos mencionados acima” (Humboldt, 1997, p. 82).

A ciência, concebida por Humboldt (1997) como um esforço do espírito, só se desenvolve quando inserida em uma comunidade de liberdade e autonomia. É nesse ponto que ele introduz os princípios estruturais das instituições científicas: Einsamkeit und Freiheit, solidão e liberdade, os quais não denotam isolamento físico, mas a liberdade intelectual e o recolhimento necessários para a atividade reflexiva. Essa liberdade é fundamental não só para o progresso científico, mas também para preservar a própria dignidade da ciência: “Os

princípios mais importantes de sua organização se encontram na autonomia e na liberdade (*Einsamkeit und Freiheit*)” (Humboldt, 1997, p. 80).

A distinção entre universidade e escola é, para Humboldt, axial. Enquanto a escola transmite conteúdos fixos e saberes estabelecidos, a universidade deve situar-se no terreno da pesquisa viva e em constante construção. A relação entre professor e aluno não deve ser vertical, mas sim uma parceria em que ambos se dedicam à ciência. O estudante não é apenas receptor, mas partícipe da dinâmica investigativa. Já numa instituição científica superior, a relação entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da ciência.

Em outras palavras, a organização interna das instituições científicas superiores se caracteriza pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva. Já sua organização externa visa a preparar a transição entre a escola e a universidade. O objetivo principal, entretanto, reside na ciência. E somente na medida em que a ciência permanece pura, pode-se apreendê-la em si mesma, embora alguns desvios possam ocorrer. (Humboldt, 1997, p.80)

A inserção do Estado nesse ecossistema, quando não realizada com cautela, pode representar ameaça à ciência, pois tende a instrumentalizá-la, submetendo-a a interesses utilitários. Humboldt (1997) reconhece que o Estado tem deveres, como garantir os meios, mas alerta que “fornecer os meios para algo que lhe é alheio representa por si só uma ameaça à atividade” (Humboldt, 1997, p. 82), pois desloca o eixo da atividade científica de sua finalidade própria. O autor enfatiza que a ciência pura é o fundamento da consciência moral e, portanto, da verdadeira cultura. Se o cientista abdica da busca incessante pelo saber, contentando-se com classificações e sistematizações externas, então produz “uma linguagem sem conteúdo” (Humboldt, 1997, p. 84), e não ciência propriamente dita. Assim, a ciência deve ser um impulso interior, um “*Streben des Geistes*”, esforço do espírito, que jamais se acomoda ou se dá por satisfeito.

Neste sentido, compreende-se que, na organização interna das instituições científicas superiores, tudo consiste em preservar o princípio segundo o qual a ciência representa algo que ainda não foi plenamente realizado e que nunca poderá sê-lo (Humboldt, 1997, p. 83).

A filosofia e a arte, por sua própria natureza, são os campos em que esse esforço do espírito se manifesta com maior clareza. Não obstante, Humboldt (1997) observa que esse esforço é raro, mas basta que se manifeste em poucas ocasiões ou indivíduos para que seus efeitos sejam duradouros. Importa, pois, preservar o ambiente que favorece sua emergência,

ainda que seja um ambiente de incerteza, risco e inutilidade aparente aos olhos do Estado: “Mesmo que o esforço do espírito raras vezes se evidencie, deve-se sempre respeitá-lo” (Humboldt, 1997, p. 86).

A tensão entre autonomia científica e utilidade estatal retorna quando Humboldt analisa o papel das academias. A academia representa, em sua concepção, o ponto culminante da atividade científica, uma corporação independente cuja finalidade não se subordina aos interesses do Estado. Ao passo que a universidade mantém um vínculo mais próximo com a juventude e a formação prática, a academia deve conservar-se como espaço de ciência pura.

Essa divisão não implica hierarquia, mas complementaridade. A universidade e a academia devem manter-se em diálogo crítico, num espírito de antagonismo produtivo. A diversidade de métodos e a liberdade de cátedra garantem que, mesmo com diferentes orientações, a totalidade da ciência seja preservada. Humboldt (2017) valoriza esse antagonismo como um mecanismo de autorregulação interna: “Entre universidade e academia se desenvolve um espírito de emulação e antagonismo que, ao estimular uma influência recíproca, faz com que esta interação leve ao equilíbrio” (Humboldt, 1997, p. 96).

A vitalidade das instituições científicas não reside em sua riqueza material ou em sua organização burocrática, mas na liberdade criadora de seus membros. Por isso, a seleção de professores e pesquisadores deve se dar com critério filosófico e científico, e não com base em critérios técnicos ou estatais. A diversidade dos membros, incluindo os Privatdozenten, reforça a ideia de uma comunidade científica plural, dinâmica e em constante movimento. “A diversidade dos membros das instituições científicas superiores deve ser considerável” (Humboldt, 1997, p. 96).

Ao defender a organização interna das instituições científicas com base na liberdade e na busca do conhecimento por si mesmo, o autor rejeita toda tentativa de subordinar o saber ao poder. O saber, quando instrumentalizado, perde seu caráter formativo e torna-se ferramenta de dominação. É somente enquanto esforço livre que a ciência pode formar sujeitos autônomos e contribuir para uma sociedade verdadeiramente ilustrada.

Confere à educação um sentido filosófico decisivo: formar os indivíduos não para o mercado, mas para a liberdade. O ensino deve desenvolver talentos com profundidade e harmonia, “com a maior variedade possível de perspectivas” (Humboldt, 1997, p. 88), a fim de que o estudante procure espontaneamente a ciência como destino existencial.

Apesar de ambos defenderem a autonomia universitária e a centralidade da ciência como fundamento da formação, Wilhelm von Humboldt (1997) e Gerhard Casper (1997) partem de pressupostos distintos quanto à natureza do saber e aos critérios que devem orientar a

organização das instituições científicas. Em Humboldt (1997), a ciência é concebida como um esforço do espírito, cuja finalidade é interna e incondicionada: não se busca a ciência pelo que ela oferece, mas por aquilo que ela realiza no sujeito. Já em Casper (1997), embora haja uma crítica à massificação e à burocratização da universidade, nota-se uma concessão ao paradigma da gestão por resultados, expressa na aceitação de sistemas periódicos de avaliação e no apelo à padronização da excelência.

A diferença mais marcante entre os dois reside na compreensão do que constitui a legitimidade da universidade. Para Humboldt (1997), a universidade justifica-se na medida em que causa a liberdade interior da investigação e a formação ética do espírito, sem a necessidade de demonstrar sua funcionalidade por meio de índices externos. A qualidade da universidade não pode ser reduzida a indicadores quantitativos ou à avaliação comparativa de desempenho. Ao contrário, Casper, embora denuncie o esvaziamento da universidade contemporânea, recorre à linguagem da mensuração para propor soluções, sugerindo, por exemplo, que se implementem mecanismos de avaliação que permitam “comparar o desempenho dos alunos” e tomar decisões com base nesses dados (Casper, 1997, p. 60).

Essa aproximação de Casper (1997) ao modelo tecnocrático revela um limite de sua crítica. Ainda que alerte para a perda de sentido da formação e para a conversão da universidade em prestadora de serviços, ele não abandona completamente o vocabulário da eficácia e da excelência mensurável. Seu incômodo com a massificação do ensino superior, por exemplo, é formulado menos como uma crítica ao empobrecimento espiritual da formação e mais como um problema de gestão de recursos e de identificação de talentos. Já Humboldt (1997), ao contrário, não submete a universidade à lógica da escassez, mas insiste que sua missão está além da utilidade, sendo a ciência um valor em si e não um mecanismo para triagem de indivíduos.

Para Humboldt (1997), a formação universitária não se mede em resultados, mas se manifesta na disposição interior do sujeito para o pensamento livre. O ideal de *Bildung*, nesse sentido, é inconciliável com qualquer tentativa de mensuração sistemática da formação, pois esta escapa aos critérios objetivos de avaliação. É nesse ponto que se estabelece o distanciamento mais profundo entre Humboldt (1997) e Casper (1997): o primeiro parte de uma ontologia da ciência como *Streben des Geistes* (esforço do espírito), enquanto o segundo permanece vinculado a uma racionalidade instrumental, que tenta conciliar liberdade acadêmica com exigências de desempenho e controle.

Além disso, a ênfase que Casper dá à “capacitação do corpo docente e discente” e à manutenção de um “padrão de excelência” revela uma concepção organizacional da

universidade mais próxima dos modelos de auditoria e benchmarking. Essa concepção pode até reconhecer a importância da autonomia, mas a submete a mecanismos de controle que negam, na prática, a liberdade criadora que Humboldt (1997) julgava indispensável. Ao propor comparações entre estudantes, Casper reintroduz e legitima o critério meritocrático com roupagem técnica, esvaziando o sentido formador da universidade como espaço de cultivo da interioridade, da dúvida e da experiência do saber como fim.

Em linhas gerais, embora seja possível reconhecer em Casper (1997) um esforço para preservar a universidade diante das ameaças do mercado, sua proposta opera dentro dos marcos do mundo administrado, sem romper com as premissas da razão instrumental. Humboldt, por sua vez, oferece uma crítica mais radical e filosófica, ao recusar a conversão da ciência em meio para fins extrínsecos. A ciência, para ele, deve permanecer pura, isto é, livre de finalidades impostas de fora, inclusive daquelas que pretendem salvá-la por meio de métricas. Defender Humboldt contra Casper, nesse ponto, é defender uma universidade que, mesmo sendo rara, silenciosa e invisível aos olhos do Estado, permanece fiel à sua tarefa mais nobre: formar seres humanos livres, íntegros e pensantes.

Compreendido o sentido originário da universidade e o distanciamento crítico necessário entre concepções filosóficas formadoras e racionalidades instrumentais, torna-se imperativo considerar o percurso histórico que marcou a universidade moderna com reformas, normatizações e transformações estruturais profundas. Se, como vimos, a universidade nasce imbricada em disputas políticas, religiosas e culturais, ela não se desenvolve fora das tensões históricas que a cercam. Pelo contrário, é no interior dessas tensões que sua estrutura se modifica, ora para se reafirmar como locus do pensamento autônomo, ora para se adaptar a exigências externas que comprometem sua vocação originária.

É inevitável, mencionar processo de reformas e transformações que marcaram a trajetória das universidades brasileiras, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Ainda que o enfoque anterior esteja na compreensão filosófica da natureza e dos fins da universidade, torna-se indispensável considerar como esse ideal tem sido tensionado e reconfigurado pelas políticas educacionais e pelos modelos de gestão adotados no país. A reflexão dessas mudanças buscará evidenciar o contraste entre a concepção formativa da universidade e as dinâmicas concretas que hoje a atravessam, revelando os desafios enfrentados na preservação de sua função crítica, ética e pública.

A Universidade em seu sentido fundante é tudo aquilo que constitui sua gênese e natureza: compromisso com a produção do conhecimento, a formação crítica do sujeito e a construção de um espaço livre voltado à reflexão, ao diálogo e à transformação da realidade.

Mas, em sua materialidade, historicamente, ela sofreu e sofre ataques advindos de projetos contrários aos seus fins e, por vezes, é desafiada e provocada a se distanciar daquilo que a faz ser o que é. Verger (1999), Ullmann e Bohnen (1994), Franco (1998) mostram que a Idade Média, berço das universidades, foi um tempo de inúmeros desafios e obstáculos ao pensamento, mas nem por isso a universidade deixou de nascer e expressar seu vigor.

Os autores argumentam que a universidade nasce em meio a correlação de forças, embates teóricos, disputas políticas, religiosa, ética e moral que não são, de modo algum, específicas daquele contexto. Em seu movimento de estabelecimento e materialidade, a universidade em seus diferentes contextos, enfrenta permanentemente desafios e obstáculos no que diz respeito àquilo que constitui sua natureza e fins. Na contemporaneidade a situação não é diferente, aliás, pode-se dizer que a situação tem se complexificado cada vez mais no que concerne à realização da universidade como *locus* o saber, como espaço privilegiado da formação humana.

A partir dos estudos realizados até aqui, um dos maiores obstáculos à realização da universidade segundo à sua gênese e natureza, diz respeito ao projeto neoliberal de sociedade que está em curso, projeto que marca a universidade a partir da era moderna:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Chauí, 2003, p.1).

A autora põe em evidência a responsabilidade da universidade quanto a dimensão social. Buron (2016) relaciona tal responsabilidade e eficiência com futuros resultados sociais, para esse autor a Universidade que é regida por uma quantidade significativa de ciência, atua diretamente na sociedade e contribui no seu desenvolvimento em diversos aspectos:

A responsabilidade da universidade aumenta a partir do momento que cria e concentra um grande número de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento local e regional. A pesquisa passa a trazer benefícios à sociedade, e o conhecimento passa a ser epistemológico gerando novas perspectivas sobre os mesmos fatos sociais, criando novos fatos e questionamentos a partir de uma sociedade em transformação, desenvolvendo desta forma o capital humano necessário ao desenvolvimento socioeconômico, do local para o regional, seguindo a lógica de que a transformação deva ocorrer de dentro para fora (Buron, 2016, p.1).

Posto isso, o autor evidencia algumas características importantes na qual a universidade está relacionada de forma social. As contribuições universitárias passaram a contemplar a sociedade e consequentemente beneficiá-la e as pesquisas científicas favoreceram no desenvolvimento e compreensão dos fatos sociais fazendo com que os indivíduos adquirissem capital humano para o avanço socioeconômico.

Cunha (2000) mostra que a constituição da universidade brasileira, quer dizer,

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes (...). Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica (Cunha, 2000, p.152).

O ensino superior no Brasil nasce articulado à religião, ou melhor, à Ordem dos Jesuítas e, essa filiação trouxe desdobramentos para a universidade que se desenvolveria a partir dali. No entanto, o nascimento da universidade brasileira não pode ser entendido como algo linear que aconteceu livre de tensões, conflitos e interesses que nem sempre estiveram vinculados àquilo que constitui o sentido original da universidade criada na Idade Média.

Cunha (2000), assevera que os alunos de ensino superior da época pertenciam ao grupo dominante da sociedade, visto que, o corpo discente era constituído principalmente por filhos dos senhores do engenho, funcionários públicos, criadores de gado, de artesãos, e a partir do século XVIII, filhos de mineradores tão estavam incluídos no meio universitário. No mesmo século, a partir do reconhecimento do Iluminismo na América, as universidades foram impedidas de existirem na colônia devido a sua associação com movimentos independentistas e revolucionárias, e adiante, em 1808, a universidade brasileira estava inserida num modelo napoleônico no qual mudou o cenário colonial universitário.

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, correlata ao surgimento do estado nacional, gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França (Cunha, 2000, p.153).

O autor afirma que nenhuma Universidade existiu no período colonial e imperial, nessa fase os cursos profissionalizantes eram ministrados em locais isolados. Várias propostas de

criação das universidades no Brasil foram feitas, mas foram rejeitadas, nesta perspectiva, Dom Pedro II planejava fundar duas universidades, porém tal proposta demorou muito para acontecer devido à ignorância dos positivistas.

A primeira Universidade propriamente dita criada no Brasil foi em Manaus, no estado de Amazonas em 1909. Essa criação foi resultado do grande movimento de exploração da borracha e, em 1962 o esgotamento dessa matéria propiciou o fechamento da instituição deixando apenas a Faculdade de Direito em funcionamento. Nota-se que há uma descontinuidade e frágil política destinada à ideia de criação e consolidação da universidade brasileira.

Nesse contexto de descontinuidade, em 1911, a Universidade de São Paulo foi criada com investimento privado, que visava recuperar o capital através de taxas cobradas aos estudantes. Na mesma cidade foi fundada a Faculdade Estadual de Medicina que chamou a atenção de vários estudantes, resultando na diminuição do fluxo de alunos na instituição privada, o que levou ao fechamento dessa instituição por motivos de baixa receita.

A terceira universidade do Brasil foi criada em 1912, na cidade de Curitiba. Esta instituição recebia apoio financeiro do governo, porém havia uma lei que proibia instituições universitárias em cidades com menos de 100 mil habitantes, e como consequência dessa lei a universidade de Curitiba foi dissolvida, restando apenas as faculdades livres de medicina, engenharia e direito e, em 1950 essas faculdades passaram a ser parte da Universidade Federal do Paraná.

Apenas em 1920 a Universidade do Rio de Janeiro recebeu do Presidente da República Epitácio Pessoa o título oficial de Universidade e permaneceu desde então. Cunha (2000), argumenta que essa universidade foi o resultado da união de faculdades federais e privadas, passou a ser então um modelo a ser seguido pelas universidades que vieram depois dela.

A nova universidade resultou da reunião das faculdades federais de Medicina e de Engenharia (descendentes das cátedras criadas em 1808 e 1810), e de uma faculdade de Direito, resultado da fusão e da federalização de duas instituições privadas existentes na capital do país. Ou seja, a reunião das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito deu origem à primeira universidade duradoura no Brasil, modelo para a quase totalidade das que se seguiram (Cunha, 2000, p.163).

Essa mesma técnica foi utilizada em 1927 pelo governo do estado para a fundação da Universidade de Minas Gerais. O conselho universitário de ambas as universidades era formado pelos diretores das faculdades que se fundiram e por dois professores de cada faculdade, ademais, recebiam apoio financeiro do governo. Os diretores e reitores eram escolhidos pelo Presidente da república.

Segundo Cunha (2000) a Universidade do Rio de Janeiro tinha a finalidade de ser modelo a ser seguido pelas demais e com o surgimento da Universidade de Minas Gerais foi possível perceber que era necessário estabelecer regulamentos para novas instalações da Universidade nos Estados. Essas condições foram promulgadas em 28 de novembro de 1928 no decreto 5616, pelo Governo Federal.

Tal decreto instituiu um princípio normativo que visava conferir às universidades, uma tríplice autonomia, administrativa, econômica e didático-pedagógica, condição para que pudessem se constituir como espaços legítimos de produção e difusão do conhecimento. Entretanto, essa autonomia não se configurava como absoluta, pois permanecia vinculada aos ditames do Estado, sobretudo no que tange às exigências federais para o ingresso discente no ensino superior. Cabia ao Departamento Nacional de Ensino, expressão burocrática do aparelho estatal, exercer a função de vigilância e regulação, designando, para cada faculdade que integrava a universidade, um responsável que garantisse a conformidade aos preceitos normativos. No que concerne às instituições de natureza privada, sua existência não se dava no livre jogo das forças sociais, mas era condicionada à anuência do governo estadual, ao qual também competia a prerrogativa de nomear o reitor, reafirmando, assim, a intrínseca relação entre saber e poder no entrelaçamento do ensino superior brasileiro.

O estatuto das universidades brasileiras, criado em 11 de abril de 1931, decreto nº 19.851, do Governo Federal, estabeleceu padrões de organização para universidades no país, onde a universidade deveria ser criada pela reunião de faculdades de pelo menos três destas: direito, medicina, engenharia, educação, ciências e letras. De tal modo, as universidades eram dirigidas da seguinte forma:

Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da Educação dentre os de uma lista elaborada pela congregação, constituiriam o conselho técnico administrativo de cada faculdade, seu órgão deliberativo (Cunha, 2000, p. 165).

O diretor de cada faculdade era investido em sua função por ato do ministro da Educação, a partir de uma lista tríplice elaborada pela congregação e pelo conselho universitário, composta exclusivamente por professores catedráticos, cujas trajetórias acadêmicas lhes conferiam legitimidade para tal postulação. No que se refere à administração superior da universidade, esta se estruturava sob a égide do conselho universitário e do reitor, igualmente nomeado pelo ministro, mediante submissão de uma lista com três nomes indicados

pelo referido conselho. Contudo, no âmbito das universidades privadas, embora subsistisse a prerrogativa da própria instituição indicar o seu reitor, esta escolha não se dava de forma plenamente autônoma, visto que o ministro detinha a competência para homologá-la ou recusá-la, segundo critérios de conveniência administrativa e alinhamento institucional. O corpo docente, por sua vez, se configurava como uma comunidade composta por professores, auxiliares de ensino e docentes vinculados aos processos formativos e científicos.

Enquanto ao acesso para o ensino superior, este se condicionava à superação de três barreiras: a aprovação no exame vestibular, a apresentação do certificado de conclusão do ensino secundário e, não menos emblematicamente, a submissão a uma prova de aptidão moral, instância que revelava a permanente intersecção entre saber e juízo ético, numa lógica em que a legitimação acadêmica se encontrava indissociavelmente atrelada à validação de condutas. Cumpre ressaltar que, seja no domínio público, seja no privado, toda e qualquer instituição de ensino superior necessitava obter a chancela do Ministério da Educação, condição *sine qua non* para que seus diplomas fossem dotados de validade jurídica e reconhecimento social.

A reforma universitária de 1968 tratava a questão da autonomia que a universidade tinha, porém, essa autonomia tinha suas limitações, como por exemplo, a questão da escolha dos reitores. O estatuto de 1931 para escolha de reitores e diretores foi alterado graças a autonomia das universidades federais. Assim, a lista de candidatos selecionados para o cargo seria feita pelo Conselho Universitário juntamente com outros conselhos da Universidade, e os candidatos passaram de três para seis pessoas, feita seleção a lista seria entregue ao Presidente da República para escolha do candidato.

A avaliação institucional surgiu, no Brasil, na pós-graduação. Em 1976 foi realizada a primeira avaliação de todos os programas de mestrado e de doutorado do país, públicos e privados, por comissões organizadas pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - Capes, do Ministério da Educação. De anual até 1981, a avaliação tornou-se bianual a partir de 1982 (Cunha, 2000, p. 189).

A metodologia usada permitia que os professores utilizassem as informações fornecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior/Capes. As comissões inicialmente eram direcionadas pela Capes, mas, devido a críticas, passaram a serem feitas por uma junta escolhida por professores das respectivas áreas de conhecimento.

A partir de ampla consulta junto aos programas de pós-graduação de cada área do conhecimento, é elaborada uma lista de consultores que apresentem certos requisitos. Dentre os nomes dessa lista, a direção da Capes escolhe os coordenadores de cada área do conhecimento que, por sua vez, colaboram na composição das comissões, sempre a partir das listas produzidas pelas consultas aos programas (Cunha, 2000, p. 189-190).

Nas inquietações que atravessaram a década de 1980, emergiam propostas que visavam transpor para o âmbito das universidades os mecanismos avaliativos até então restritos à pós-graduação. É sob este horizonte que, em 1992, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) institui o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), concebido como uma estratégia que conferia às próprias instituições a prerrogativa de realizarem processos de autoavaliação. Todavia, embora dotado de um potencial metodológico que buscava conjugar autonomia e autorreflexão institucional, o PAIUB encontrou resistências significativas, sobretudo por parte dos sindicatos de docentes e funcionários, cuja apreensão residia na possibilidade de que tal instrumento desconsiderasse as especificidades ontológicas, históricas e contextuais que constituem a singularidade de cada universidade no tecido social brasileiro. Não obstante tais reservas, o programa expandiu-se progressivamente, impulsionado por uma lógica na qual o binômio avaliação e financiamento começava a se articular de modo cada vez mais indissociável, estabelecendo um paradigma que, desde então, vem se aprofundando de maneira sistemática nos diferentes estratos e níveis do sistema educacional nacional.

Apesar das desconfianças, em agosto de 1996 o Paiub já contava com a adesão de 94 universidades, das quais 38 federais e 22 estaduais, que receberam do MEC recursos financeiros para cobrir parte dos gastos com os projetos de auto-avaliação (Cunha, 2000, p. 190).

O PAIUB inaugurou o capítulo de avaliações no ensino superior brasileiro e, desde então o MEC tem criado métodos de avaliação, dentre eles, o Exame Nacional de Cursos/ENC criado em 1996, que foi pensado com vistas a analisar o desempenho dos alunos em cada curso e, caso o resultado fosse insatisfatório, observados outros critérios, a instituição corre o risco de ser descredenciada. Cunha (2000) lembra que, nesse sistema avaliativo a Universidade que não alcançar a meta estabelecida pelo MEC perdem o status de universidade e passa a ser denominada de centro universitário.

Ao término da trajetória formativa na graduação, impõe-se ao discente a submissão a uma avaliação de conclusão de curso, cuja realização, embora formalmente facultativa, revela-se, na prática, condição sine qua non para a outorga do diploma. O resultado desse exame

permanece restrito ao próprio aluno, constando em seu histórico acadêmico unicamente a data de sua realização, sem qualquer menção explícita ao desempenho aferido. No mesmo horizonte procedimental, todos os cursos de graduação ofertados pelas universidades são integrados a um sistema nacional de avaliação, estruturado sob a égide do Ministério da Educação.

Para tal fim, o ministro designa até dez especialistas de cada área do saber, incumbidos de estabelecer os referenciais epistemológicos, os objetivos formativos e as metas avaliativas que orientarão a elaboração dos instrumentos de aferição. As avaliações, por sua vez, são operacionalizadas e julgadas por agentes externos, estranhos tanto aos quadros do MEC quanto às instituições avaliadas, de modo a assegurar, pelo menos em tese, a imparcialidade do processo. Cumpre destacar que a instância soberana e última na validação dos resultados é o Conselho Nacional de Educação, cuja deliberação se reveste de caráter definitivo e vinculante no ordenamento educacional brasileiro.

Cunha (2000) destaca que a reforma universitária ocorrida nos anos 1990, especialmente em 1995, inscreve-se como um momento de inflexão na história do ensino superior brasileiro, sob a égide de um projeto governamental orientado por princípios neoliberais e por uma racionalidade técnico-burocrática. Nesse contexto, a promulgação da Constituição da República de 1988 e, posteriormente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabeleceram não apenas um marco jurídico, mas um novo horizonte normativo que visava reconfigurar o papel das universidades na sociedade.

Embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido formalmente as universidades como instituições de ensino, é apenas com a LDB de 1996 que se delineia, de modo mais incisivo, um conjunto de dispositivos legais voltados à regulação do ensino superior, enfatizando sua funcionalidade, produtividade e inserção nos ditames do mercado. A introdução do credenciamento periódico das instituições e de seus docentes representa, sob uma ótica filosófica, uma transformação na compreensão da práxis universitária: não mais como expressão autêntica de uma vocação ao saber e à formação do ser humano, mas como performance avaliada segundo critérios técnicos e pragmáticos.

Tal exigência revela um deslocamento ontológico na noção de docência e de saber universitário, cuja legitimidade passa a depender de mecanismos externos de validação. O professor deixa, assim, de ser um sujeito que se forma e se afirma na reflexão crítica e no compromisso ético com o conhecimento, para tornar-se um agente submetido à lógica da certificação e da eficiência.

Diante desse cenário, emerge o que Cunha denomina “reorganização do movimento social universitário” — um movimento que, em sua essência, expressa a resistência contra a

colonização da universidade por uma racionalidade instrumental. Essa reorganização pode ser compreendida como a tentativa de retomada do ethos universitário, fundado na liberdade de pensamento, na autonomia crítica e na defesa da universidade como espaço público de formação da subjetividade e de produção de sentido, em contraposição ao seu rebaixamento a mera engrenagem de um sistema técnico-administrativo.

A grande expansão do ensino superior no período imediatamente posterior ao golpe militar de 1964 resultou da substituição do regime de cátedras pelo regime departamental nas universidades públicas, e do incentivo governamental à criação de faculdades privadas. Tal expansão implicou a mudança da composição social tanto do alunado quanto do professorado. Aumentou significativamente o contingente de alunos com idade mais elevada, de trabalhadores em tempo parcial ou integral. Entre os docentes, aumentou o número dos muito jovens (Cunha, 2000, p. 192).

O autor mostra que a causa estudantil foi perdendo o impacto, mas graças a alguns professores com experiências na política surgiu uma nova categoria social, e uma nova organização nas práticas estudantis no início da década de 1960. Com isso na década de 1970 tivemos, por assim dizer, o fim do movimento estudantil e o nascimento de um movimento docente criado por professores.

A inconstância política do país fez com que docentes, funcionários e estudantes buscassem por uma eleição direta no qual teriam voz no voto para escolha dos selecionados a dirigentes, esse voto representaria uma terceira parte. Nos anos 1980 foi enfrentado alguns conflitos devido à lista de candidatos escolhidos, quer dizer, a lista enviada ao Presidente da República sofria alterações que não correspondia à votação feita no âmbito das universidades, ocasionando a substituição de candidatos e isso ocorria devido à falta de intervenção jurídica.

Em 1995 com a lei 9192 que permitia as consultas à comunidade na qual aumentaram a participação dos docentes para 70%, este também é o peso do voto no caso de consulta para eleição dos dirigentes. Os três nomes mais votados seriam entregues ao Presidente da República para a escolha do reitor, o diretor é escolhido pelo reitor o qual deve pertencer aos níveis titular, adjunto ou doutor, níveis que compõem a carreira docente. Cunha (2000) põe em evidência as tensões, disputas, conflitos que acompanham a universidade brasileira desde a sua origem.

Um dos maiores desafios da universidade tem sido a questão orçamentária. O congresso Nacional planejava uma Emenda Constitucional que alterasse a Carta Magna para contrato de dispensa e remuneração às Universidades Federais com normas próprias o orçamento seria definido globalmente. Autonomia financeira e funcional está em constante discussão devido às várias partes envolvidas e é difícil estabelecer uma proposta que colocaria fins nos

questionamentos e abraçaria todas as causas. O fato é que, sem recursos a tão falada autonomia universitária não se materializa satisfatoriamente.

A concepção da autonomia financeira e funcional tem sido muito discutida devido aos interesses envolvidos. De um lado, estão os reitores e os sindicatos de docentes e de funcionários, junto com as entidades estudantis, que defendem a manutenção do pessoal como parte integrante do funcionalismo público. O que se imporia é a retirada das restrições administrativas e financeiras impostas pelo governo federal às universidades, assim como a elaboração de mecanismos de transferência automática e suficiente de recursos financeiros. De outro lado, está o governo, que pretende condicionar a autonomia e o financiamento, principalmente, a critérios quantitativos de desempenho, assim como a eliminar a isonomia salarial das carreiras de docentes e de funcionários, o que tem sido atribuído a um intento privatista (Cunha, 2000, p. 194).

Pensar o orçamento da universidade é algo complexo e não pode acontecer sem que sejam consideradas a gênese e a natureza dessa instituição. Como lugar privilegiado do pensamento, de produção e difusão do conhecimento, de formação humana, como afirma Cunha (2000), a universidade não consolida sua autonomia sem que haja orçamento liberado para tal fim e isso se aplica para universidades públicas e privadas.

As Universidades Comunitárias buscavam-se diferenciar entre as outras com isso elas buscaram recursos públicos com legalidade criaram a associação Nacional das Universidades comunitárias e construíram sua identidade com base nos seguintes critérios:

Elas procuram construir sua identidade com base nos seguintes elementos principais: estão organizadas sob o regime jurídico de fundação de direito privado ou, ainda, de sociedade civil; seu patrimônio pertence a uma "comunidade", sem depender de famílias, de empresas ou de grupos com interesses econômicos; não distribuem dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio a sócios da sociedade mantenedora (Cunha, 2000, p. 194).

Desta forma as universidades comunitárias se diferem das privadas, as quais fazem parte da Associação Nacional das Universidades Particulares e defendem que o que diferencia elas das comunitárias são seus subjetivos. No entanto as propostas das universidades convencionais possuem um efeito muito forte no ensino superior do Brasil, elas trazem metas a serem traçadas e o não atingimento delas gera punições como o descredenciamento.

A legislação finalmente reconheceu que as entidades mantenedoras estavam mantendo relações com fins lucrativos, já que as instituições não podiam ter fins lucrativos. O decreto 2.306/97 fez com que as mantenedoras que escolhessem a sociedade mercantis passassem a pagar impostos e vedava os membros de receberem remuneração da instituição mantida, já as

mantenedoras que optasse pela sociedade sem fins lucrativos devem prestar contas de todo movimento financeiro, aplicar 60% das mensalidades nos salários dos professores e no caso de fechamento o patrimônio era doado ao Poder Público ou a outra instituição do mesmo tipo.

Em outra perspectiva, para compreender o cenário contemporâneo brasileiro em relação à educação superior é necessário retomar as reconfigurações que as universidades sofreram a partir da década de 90:

Para entender o atual panorama da educação superior no Brasil, torna-se relevante destacar a reconfiguração que esse nível de ensino vem sofrendo a partir da década de 1990, seguindo a lógica instituída pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e Banco Mundial que lançaram documentos que enfatizavam a necessidade de mudanças na educação superior, difundindo a ideia de democratização apoiada condições favoráveis à privatização, diversificação das instituições e valorização do mérito individual (meritocracia). São exemplos destes documentos: Documento de Política para Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior (UNESCO, 1995), La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de La experiencia (BANCO MUNDIAL, 1995), Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998), A Educação Superior nos Países em Desenvolvimento: perigos e promessas (BANCO MUNDIAL, 2000). (Borges e Ribeiro, 2019, p.108 e p.109).

Nessa perspectiva, cabe mencionar qual era a política econômica vigente da época e qual sua influência perante a universidade brasileira a partir do ano de 1990. O neoliberalismo inserido no contexto universitário causou um série de problemáticas, visto que:

Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. (Dardot e Laval, 2016, p.7).

Betzek (2014) relata que a partir de 1990 o ensino superior passa por modificações para atender as necessidades da sociedade e do Estado. O Brasil recebe então uma proposta econômica que visa a redução de gastos públicos, que afetou diretamente a educação. Com isso Fernando Henrique Cardoso (FHC) investiu no projeto neoliberal expandindo o ensino superior privado e deixou de investir no ensino superior público, o que resultou no aumento de matrículas da rede privada, isso porque o governo federal se mostrou incapaz de ampliar os gastos com a educação superior pública.

Apesar de todo o crescimento da rede privada o ensino era de baixa qualidade devido aos seguintes fatores:

i) inexistência de uma carreira de magistério, ii) ausência de estabilidade de emprego; iii) regime de trabalho fundamentado na atividade hora-aula; iv) baixos níveis salariais agravados pela alta rotatividade de mão-de-obra; v) elevadas cargas didático-curriculares; vi) alta rotatividade de disciplinas assumidas; vii) absurda relação numérica aluno/professor; viii) ausência de projeto de pesquisa; ix) precariedade das instalações materiais; x) elevada jornada de trabalho dos docentes. (Betzek, 2014, p. 3)

Com o início do governo Lula em 2003 a intenção era manter o quadro político ideológico feito pelo presidente anterior, ou seja, seria uma transição entre dois governos com a intenção de manter os interesses da massa popular e da burguesia. Essa transição ocorreu no meio econômico e social, já no ensino superior Lula implanta algumas reformas. O presidente contrata o grupo de trabalho interministerial (GTI) para analisar e pesquisar o cenário do ensino superior do país naquela época. Após a pesquisa deveria ser apresentado um plano de intervenção para melhoria do ensino superior e principalmente das instituições federais do ensino superior (IFES).

O Relatório Final, intitulado “Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Brasileiras”, apresentava diretrizes para a implementação de um plano de intervenção, com propostas voltadas à utilização dos recursos financeiros e à garantia da autonomia universitária.

É evidente como as políticas de um governo de orientação neoliberal impactaram diretamente as políticas educacionais do ensino superior, afetando especialmente as instituições públicas. Naquele contexto, o número de matrículas em instituições privadas superava significativamente o das públicas. Em 2003, ano de elaboração do relatório, as instituições públicas ofereciam um total de 1.951.655 vagas, das quais apenas 531.634 estavam nas universidades federais. Por outro lado, o setor privado disponibilizava 2.428.258 vagas, número consideravelmente superior (Betzek, 2014).

Apesar de as vagas no ensino privado serem 22% maiores em comparação às instituições públicas, a diversificação do ensino superior figurava como uma das metas centrais do Plano Nacional de Educação (PNE), buscando ampliar o acesso, a qualidade e a democratização do ensino no país.

Betzek observa que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a orientação das políticas públicas para o ensino superior privilegiava a diversificação do sistema privado, configurando uma racionalidade voltada à lógica de mercado e à ideia de eficiência gerencial. Já no governo Lula, verifica-se uma inflexão significativa: a ampliação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) públicas tornou-se eixo estruturante de uma concepção de Estado

comprometido com a ampliação do acesso e com a valorização da educação como direito e bem público. Nesse novo horizonte, emergem programas que visam não apenas a expansão quantitativa, mas a reconfiguração qualitativa do ensino superior. Dentre esses, destacam-se dois de especial relevância, que expressam uma aposta filosófica na transformação social por meio do saber: a universidade torna-se, assim, espaço não só de formação técnica, mas de constituição do sujeito crítico e partícipe da esfera pública.

- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que foi instituído através do decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, e tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.
- O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. (Betzek , 2014, p. 4)

Enquanto isso as instituições privadas que aderiram ao ProUni ofereceram bolsas para os alunos de classe social baixa matriculados na instituição.

- Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES. O obje tivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. (Portal MEC apud Betzek, 2014, p. 4).

De acordo com Rocha *et al* (2018), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em 1996, trouxe mudanças significativas para o ensino superior brasileiro. A partir dela, tornou-se obrigatória a constituição de um corpo docente formado majoritariamente por mestres e doutores, além da exigência de que as universidades desenvolvessem, de forma articulada, atividades de ensino, pesquisa e extensão. A lei também estabeleceu a necessidade de processos de avaliação e de produção científica como critérios para o credenciamento institucional. Embora a articulação entre ensino e pesquisa já estivesse prevista na legislação anterior, sua obrigatoriedade não se estendia às instituições privadas. Como esse modelo já era adotado nas universidades públicas, as alterações não impactaram significativamente seu funcionamento. No entanto, para a rede privada, as novas exigências

representaram uma perda relativa de autonomia e de status, uma vez que passaram a demandar maiores investimentos na qualificação do corpo docente e na consolidação da produção acadêmica.

As reformas do ensino superior naquela época possuem influências do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). O BM apoiava as reformas educacionais com o intuito de solidificar a democracia liberal e a instabilidade política, para ele se os indivíduos possuísem estudo superior seria capaz de opinar nas decisões políticas e apoios econômicos. O BM foi o maior influenciador das políticas educacionais em 1990 e financiador de IES privadas.

Algumas instituições de ensino que desenvolvem atividades de ensino e pesquisa passaram a ser classificadas como centros universitários, fenômeno que, segundo a literatura, caracteriza-se como um processo de fragmentação do ensino superior. Conforme estabelece o artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, as instituições de ensino superior privadas se organizam em três categorias: particulares, comunitárias e confessionais filantrópicas. Estas últimas, as instituições filantrópicas, acabaram por favorecer economicamente o setor privado, uma vez que, por serem consideradas de caráter público, podiam receber repasses de verbas públicas.

O artigo 7º da LDB evidencia o quanto essa legislação contribuiu diretamente para a expansão das instituições privadas de ensino superior, ao permitir que essas instituições operassem com autonomia financeira, cabendo ao Estado apenas as funções de regulação, supervisão e avaliação. Com isso, observa-se um deslocamento da educação, enquanto direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, para uma lógica mercantil, na qual os estudantes passam a ser concebidos como clientes e o ensino, como mercadoria.

A efetividade da LDB ficou condicionada aos resultados das avaliações institucionais, o que levou à criação, em 1996, do Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”. Esse exame tinha como objetivo avaliar a qualidade dos cursos superiores por meio de provas aplicadas aos estudantes concluintes, estabelecendo uma média de desempenho para cada curso avaliado. A participação no exame era obrigatória para a obtenção do diploma. Os primeiros resultados indicaram que as médias dos cursos das instituições públicas eram superiores às das privadas. Em sua primeira edição, em 1996, apenas três cursos foram avaliados; contudo, até 2001, esse número havia crescido para 21 cursos.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma proposta de transformar as universidades federais em instituições privadas ou em organizações sociais sem fins lucrativos. Entretanto, nenhuma universidade pública aderiu a essa proposta. Ainda assim, os

efeitos da política de incentivo à privatização foram expressivos: entre 1995 e 2002, as instituições privadas de ensino superior cresceram 110,8%. Esse aumento foi estimulado diretamente pelo próprio governo, que priorizou o fomento de cursos de curta duração, com caráter tecnicista e desvinculados das atividades de pesquisa, consolidando o avanço da lógica mercantil no setor educacional brasileiro.

A política de expansão do ensino superior trabalhada no governo do FHC estimulou as instituições privadas de ensino a se expandirem por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, transformando a educação em mercadoria. O objetivo era proporcionar um sistema de ensino superior diversificado, com foco na oferta de cursos rápidos, voltados para o ensino desvinculado da pesquisa e com contenção de gastos públicos. (Rocha et al, 2018, p.7).

Para beneficiar ainda mais as instituições privadas FHC criou em 2001 o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa de Estímulo a Interação Universidade Empresa que permitia a parceria entre universidades.

Com o fim do governo de FHC em 2002 iniciou-se dois governos importantes para a história da universidade: o do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2011) e da presidente Dilma Rousseff (2011-2016). Esses governos foram marcados pela expansão das universidades federais públicas (através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI); criação e expansão de institutos de educação e a ampliação de programas que possibilitavam acesso maior às redes privadas criando assim o ProUni e ampliando o FIES.

Nesse último período analisado na história é evidente a expansão das Universidades Federais por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além da ampliação dos meios de acesso ao ensino superior privado, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a continuidade e ampliação do FIES iniciado no governo. (Rocha et al, 2018, p.7).

O REUNI foi estruturado da seguinte forma:

- aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em sala de aula (relação de 18 alunos de graduação por professor em cursos presenciais);
- ampliação da oferta de educação superior pública (aumento de vagas de ingresso, principalmente no turno noturno, redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas);
- reestruturação acadêmico-curricular (revisão da estrutura acadêmica, reorganização dos cursos de graduação, aumento das modalidades de graduação);

- renovação pedagógica da educação superior (articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, atualização de metodologias e tecnologias do processo de ensino-aprendizagem, previsão de programas de capacitação pedagógica);
- mobilidade intra e interinstitucional (promoção da mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas e entre IES);
- compromisso social da instituição (políticas de inclusão, programas de assistência estudantil, políticas de extensão universitária);
- suporte da pós-graduação com o desenvolvimento dos cursos de graduação (articulação da graduação com a pós-graduação) (BRASIL, 2007). (Rocha *et al*, 2018, p. 8).

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, delineou-se uma inflexão paradigmática no horizonte da educação superior brasileira, marcada pela criação de 14 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, respaldados pela Lei nº 11.892/2008. Este movimento não se restringiu à mera expansão quantitativa, mas representou, sobretudo, uma tentativa de democratizar o acesso ao saber, levando as instituições de ensino superior para os interiores do país, com vistas à promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural em escala local, regional e nacional.

No âmago dessa transformação, emergiu, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estruturado a partir de três eixos fundamentais: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). Diferentemente do antigo “Provão”, de caráter meramente somativo e tecnocrático, o SINAES incorporou uma proposta epistemológica emancipatória, alicerçada na ideia de que avaliar não é apenas medir, mas compreender, refletir e transformar os processos formativos.

Nesse mesmo ano, a promulgação da Lei nº 10.973/2004, conhecida como Lei da Inovação Tecnológica, institucionalizou a articulação entre conhecimento, mercado e inovação, configurando uma ambivalência estrutural: ao mesmo tempo em que valorizava a pesquisa científica e tecnológica, também pavimentava os caminhos para uma crescente subordinação da produção acadêmica às lógicas mercadológicas. Esse movimento se intensificou com a Lei nº 11.079/2004, que normatizou as parcerias público-privadas, deslocando, ainda mais, a centralidade do Estado no financiamento da educação e abrindo espaço para a penetração do capital privado no seio das políticas educacionais.

A partir de 2007, intensifica-se o processo de mercantilização do ensino superior no Brasil. A lógica do capital, que até então orbitava perifericamente no setor, assume papel hegemônico. As instituições de ensino superior privadas passam a ser tratadas como ativos

financeiros, gerando um movimento vertiginoso de fusões, aquisições e incorporações, cujo ápice se dá na constituição de conglomerados empresariais transnacionais. Nesse cenário, a Educação a Distância (EAD) desponta não como alternativa pedagógica libertadora, mas como dispositivo funcional ao aumento da margem de lucro, frequentemente dissociada de uma preocupação efetiva com a qualidade do processo formativo.

O governo de Dilma Rousseff, embora tenha herdado essa complexa tessitura, manteve e fortaleceu programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), reafirmando o compromisso com a democratização do acesso e a redução das desigualdades sociais. A educação, nesse contexto, era concebida não apenas como um vetor de qualificação da força de trabalho, mas como instrumento de promoção da dignidade humana e da cidadania substantiva.

Entretanto, esse projeto de nação sofre uma ruptura abrupta com o impeachment da presidenta Dilma em 31 de agosto de 2016. Michel Temer, ao assumir a presidência, inaugura um ciclo regressivo na política educacional brasileira. A austeridade fiscal, personificada na Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabelece um teto de gastos públicos por 20 anos, impõe cortes drásticos no financiamento das universidades públicas. Tal medida não se traduz apenas em contingenciamento de recursos, mas em um verdadeiro ataque ontológico à própria ideia de universidade enquanto espaço público de produção e disseminação do saber.

O desmonte se aprofunda com a extinção do programa “Ciência sem Fronteiras” e a paralisação de diversos programas estratégicos para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. O Plano Nacional de Educação (PNE), cuja meta era ser um norte civilizatório até 2024, já em 2017 revelava sua própria inoperância diante da ausência de vontade política. A comunidade acadêmica, submetida a sucessivos cortes, mergulha em um estado crônico de precarização, vivendo sob a sombra da insegurança ontológica de um futuro que ameaça não apenas a sobrevivência material das instituições, mas, sobretudo, a própria possibilidade de existir enquanto locus de pensamento crítico, livre e autônomo.

Nesse contexto, revela-se uma disjunção sintomática da razão instrumental moderna: a educação, cuja vocação originária é a formação integral do ser humano e a edificação de uma ordem social fundada na justiça e na solidariedade, é progressivamente subsumida à lógica utilitária do mercado. Nessa transfiguração perversa, o saber deixa de ser horizonte emancipador e se converte em mercadoria; e com ele, o próprio sujeito é desumanizado, reduzido a engrenagem funcional, ora consumidor, ora força de trabalho descartável, esvaziado de sua dimensão ética, política e existencial.

O programa “ciência sem fronteiras” foi desativado. Houve a extinção do Ministério da Ciência e Tecnologia, agora fundido com o Ministério das Comunicações. As linhas de financiamento de projetos para a pesquisa, ciência, tecnologia sofreram redução importante, sentida em todas as agências de fomento. Somente 20% das metas do plano nacional de educação previstas para 2017 foram cumpridas e recentemente o governo federal vetou uma proposta de lei que dava prioridade para o atingimento dessas metas legais para a educação no futuro. E a comunidade científica aguarda, com aflição, quais serão as próximas mudanças nas políticas gerais e de inclusão a serem implementadas nesse novo ciclo vivido pela educação pública superior há pouco mais de um ano. (Fonseca, 2018, p. 305).

Alguns analistas chegaram a estabelecer paralelos entre o governo de Michel Temer e o de Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990. No entanto, tal aproximação ignora distinções estruturais importantes no trato das políticas educacionais. Embora o governo Cardoso estivesse inserido em um projeto neoliberal de reconfiguração do Estado, havia, ao menos, uma diretriz de planejamento estratégico para o ensino superior, alinhada à ideia de desenvolvimento nacional dentro dos marcos do capitalismo global.

Já o governo Temer encarna uma inflexão ainda mais radical da lógica fiscalista: o ensino superior público passa a ser concebido não como investimento na formação de sujeitos e na construção de um futuro coletivo, mas como simples despesa a ser contida. Nesse deslocamento, perde-se a perspectiva de um projeto de país, a educação deixa de ser horizonte civilizatório e transforma-se em obstáculo contábil, revelando a profunda crise ética e política de uma gestão que abandona o vínculo entre conhecimento e emancipação. Júnior e Fargoni (2020) destacam que, em 2019, Jair Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil e nomeou Ricardo Vélez Rodríguez como ministro da Educação, apesar de sua ausência de experiência na área. No entanto, devido a seus posicionamentos controversos, Vélez enfrentou forte oposição por parte da Câmara dos Deputados e de grande parte dos educadores. Como consequência, foi exonerado do cargo em 8 de abril de 2019. Para substituí-lo, Bolsonaro nomeou Abraham Weintraub, professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Weintraub, especialista em mercado financeiro, tinha como principal experiência na área educacional sua atuação como professor da Unifesp. Sua formação e visão econômica estavam alinhadas aos propósitos ideológicos do governo Bolsonaro. No final de 2019, ele anunciou um corte de 30% no orçamento das instituições federais de ensino, justificando a medida com a necessidade de aprovar a reforma da Previdência e estimular o crescimento econômico antes de ampliar os investimentos na educação.

A restrição orçamentária gerou indignação entre educadores e estudantes de todo o país, desencadeando uma série de protestos em defesa de mudanças urgentes no setor. Além disso, a medida resultou em cortes de bolsas e financiamentos estudantis. Como alternativa para contornar a crise, o governo lançou, em julho de 2019, o programa Future-se, com o objetivo de atrair investimentos privados para as universidades federais.

O contingenciamento de verbas provocou protestos por todo o Brasil, virtualmente e nas ruas. Alunos e professores manifestaram-se contra as medidas do governo, o qual, em vez de dialogar com a comunidade acadêmica, assumiu atitudes impopulares sem diálogo com o povo. A medida resultou em cortes de bolsas de iniciação científica e pós-graduação, financiamentos que entraram no pacote de contingenciamento e antecederam a sintomática apresentação do Programa Future-se, em julho de 2019. (Júnior e Fargoni, 2020, p. 6).

O programa Future-se era uma forma de mercantilizar e organizar as instituições universitárias.

Ele é, também, programa de privatização de bens patrimoniais e recursos públicos, direcionando-os no modelo de autonomia financeira, à mercê das grandes corporações nacionais e mundiais, reorganizando as universidades públicas em OS dependentes do setor privado e vendendo serviços. Tudo isso indica a direção para a mercantilização máxima, além de integrar uma cruzada ideológica, embora esse tópico não apareça de modo direto nas entrelinhas, mas nas manifestações do governo e do Ministério da Educação (vide o núcleo ideológico assumidamente reacionário). (Júnior e Fargoni, 2020, p. 6-7)

Diante todos os percursos governamentais citados anteriormente pode se perceber a transição que ocorreu da universidade como instituição social para organização social devido as determinações capitalistas inseridos no contexto universitário influentes do neoliberalismo. Nesse contexto, a educação superior passa a ser regida por princípios gerenciais, nos quais a eficiência e a produtividade se tornam critérios fundamentais para avaliar o desempenho acadêmico. Esse movimento favorece a instrumentalização do saber, direcionando a pesquisa e a docência para demandas imediatas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Essa instrumentalização do saber pode ser compreendida a partir do conceito de razão instrumental e objetiva formulado por Horkheimer (2015). A razão instrumental subordina o conhecimento aos fins práticos e utilitários, transformando-o em uma ferramenta para alcançar objetivos econômicos e políticos específicos. Nesse sentido, a universidade deixa de ser um

espaço de reflexão e se torna um local de reprodução de conhecimentos aplicáveis diretamente às exigências do mercado.

O esclarecimento, tal como discutido por Adorno e Horkheimer (1985), deveria ser um processo de emancipação da humanidade por meio do uso crítico da razão. No entanto, na contemporaneidade, esse conceito foi distorcido, pois a razão instrumental se impôs de maneira hegemônica. Em vez de libertar os sujeitos, o esclarecimento moderno frequentemente os aprisiona em sistemas de controle e dominação, onde a técnica e a eficiência são supervalorizadas, e a reflexão crítica é minimizada. Essa inversão transforma a educação em um mecanismo de reprodução das estruturas sociais vigentes, distanciando-se da sua função emancipatória.

De acordo com Horkheimer (2015) a razão objetiva refere-se à capacidade humana de compreender e interpretar o mundo de maneira a buscar a verdade, a justiça e o entendimento das realidades complexas. Ela envolve a reflexão crítica das estruturas sociais e a busca pelo conhecimento que não se limita apenas aos aspectos técnicos ou utilitários da vida:

A sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e os seus propósitos, era onque determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais. A teoria da razão objetiva não enfoca a coordenação do comportamento e objetivos, mas os conceitos — por mais mitológicos que estes pareçam hoje — tais como a idéia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos. (Horkheimer, 2015, p. 11).

Por outro lado, a razão instrumental, denominada subjetiva, é aquela que se desenvolve predominantemente no contexto da sociedade moderna e industrializada. Ela é orientada para a utilidade e a manipulação dos meios para atingir fins específicos. Nesse sentido, a razão instrumental trata os indivíduos e os objetos como meios para alcançar determinados objetivos, muitas vezes ignorando as consequências éticas, sociais e humanas de tais ações:

a ideia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo — fundamentada nas qualidades que se podem discernir dentro dele — sem referência a qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjetiva, mesmo quando esta se ergue acima da consideração de valores utilitários imediatos e se dedica a reflexões sobre a ordem social como um todo (...) Dentro da visão subjetivista, quando o termo "razão" é usado para conotar uma coisa ou uma idéia mais do que um ato, ele se refere exclusivamente à relação de tal objeto ou conceito com um propósito, não com o objeto ou conceito em si mesmo. (Horkheimer, 2015, p. 10-12)

No contexto educacional, a predominância da razão instrumental se manifesta na formação de currículos centrados em competências, em habilidades técnicas e no preparo para o mercado, negligenciando a formação humana em sentido amplo. A lógica decorrente da razão instrumental resulta num ensino e numa formação que valoriza mais a eficiência, a eficácia, a transmissão de informações e do que a compreensão e desvelamento do real e a capacidade de questioná-lo.

Coêlho (2012) argumenta que a instrumentalização da educação reflete na crescente transformação da docência em uma prática centrada na formação de competências e habilidades técnicas voltadas para a integração do indivíduo no mercado de trabalho, em detrimento da formação humana. O autor destaca que, na transição do mundo medieval para a Idade Moderna, ocorre um distanciamento progressivo entre razão e fé, filosofia e teologia, e também entre as práticas educacionais e os ideais de formação do ser humano:

No início da Idade Moderna, há um aprofundamento da separação entre razão e fé, filosofia e teologia, filosofia e ciência, ciência e fé, associado às grandes transformações nas áreas econômica, social, política e cultural. Com o capitalismo, a acumulação do capital e a exploração dos recursos naturais, humanos e técnico-científicos passam ao primeiro plano no conjunto dos ideais, valores e práticas da sociedade. No lugar da paideia grega ou da paideia de Cristo, da formação do cidadão da pólis, do homem prudente, comedido e justo, do monge e do intelectual da Idade Média, a preocupação passa a ser com os novos saberes, a ciência, a técnica, a formação do cidadão para o Estado moderno, do indivíduo ativo, do comerciante, do homem de negócios, do homo faber que pretende se tornar senhor do mundo, dominar a natureza e os outros homens, tirando proveito de tudo. Esse novo homem, mais preocupado com a sociedade real do que com a sociedade ideal, com o dinheiro e o poder do que com a vida excelente, virtuosa, e com a justiça, separa a ética da política, rompendo com uma tradição que vinha da Grécia Antiga, e assumindo uma perspectiva individual e subjetiva. (Coêlho, 2012, p.331)

A educação, antes voltada para o desenvolvimento da virtude, da moralidade e do intelecto, passa a focar na adaptação do indivíduo às necessidades sociais e econômicas, o que ressoa nas mudanças que ocorreram com o advento do capitalismo. Esse novo contexto, com ênfase na produção e na eficiência, também se reflete na escola, que deixa de ser um espaço dedicado à reflexão e à formação crítica para se tornar uma instituição de socialização e controle, com ênfase na transmissão de conhecimentos técnicos e prontos, voltados para o mercado.

A racionalidade instrumental, discutida por Adorno e Horkheimer (1985), também contribui para essa transformação. A razão instrumental busca a eficiência, a utilidade e a funcionalidade, características que se refletem diretamente na organização dos currículos

educacionais e na própria prática docente. Sob a lógica da razão instrumental, a educação perde a sua dimensão crítica e emancipadora, transformando-se em um processo de simples transferência de informações. Nesse contexto, a docência, que deveria ser uma prática de mediação entre o saber e o sujeito, se vê reduzida a um mero "saber-fazer", como argumenta Coêlho (2012). O professor, anteriormente visto como mediador do conhecimento e formador de cidadãos críticos, acaba sendo relegado ao lugar de executor de tarefas, que ensina conteúdos de forma técnica, sem questionar ou refletir sobre eles.

Esse distanciamento da docência de sua função crítica pode ser compreendido à luz do conceito de *homo faber*, que remete à ideia de que o ser humano se torna um simples "fazedor", em vez de um ser reflexivo e criador. A educação, no contexto da racionalidade técnica, vê o professor como um "homo faber" que se limita à transmissão de conteúdos preestabelecidos, sem espaço para a autonomia ou para a reflexão crítica. O trabalho de Adorno e Horkheimer (1985) alerta para o perigo desse processo, que transforma o indivíduo, e o professor, em parte de um sistema voltado apenas para a produção e a eficiência, sem considerar as dimensões humanas e sociais da educação. A docência assim, se distancia progressivamente de sua essência, assumindo uma perspectiva técnica e instrumental. Este movimento, ao se focar exclusivamente na aplicação de métodos e ferramentas, compromete a autonomia tanto do educador quanto do educando, obscurecendo o verdadeiro ofício da educação como um espaço de reflexão e emancipação.

Esse movimento, conforme apontado por Coêlho (2012), é visível nas práticas educacionais contemporâneas, nas quais a escola se torna um reflexo direto da sociedade capitalista, priorizando a formação técnica e profissional em detrimento de uma formação ampla do indivíduo. Ao buscar atender às necessidades do mercado, a educação se desvia da sua missão de promover uma formação humana ampla, que articule as dimensões da vida, da ética, da cultura, da ciência e da filosofia. Ao invés de ser um espaço de questionamento e transformação social, a escola e a universidade passam a ser instituições voltadas para a reprodução de uma lógica social e econômica, onde a aprendizagem é medida pela eficiência e não pela capacidade de reflexão e transformação do real.

O Esclarecimento, movimento intelectual dos séculos XVII e XVIII, buscava libertar a humanidade da superstição e da ignorância por meio do uso da razão, isto é, a superação do pensamento mitológico para a racionalidade científica: De agora em diante, o ser se resolve no *logos* (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 21). Ainda mais:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. Bacon, —o pai da filosofia experimental, já reunira seus diferentes temas. Ele desprezava os adeptos da tradição, que —primeiro acreditam que os outros sabem o que eles não sabem; e depois que eles próprios sabem o que não sabem. (Adorno e Horkheimer, 1985, p.5).

Adorno e Horkheimer (1985) expõem o paradoxo do esclarecimento, especialmente como foi concebido na filosofia iluminista. Segundo os autores, o objetivo do esclarecimento era liberar os seres humanos do medo e colocá-los na posição de dominadores de seu próprio destino, por meio do conhecimento racional e científico. No entanto, mostram que o desdobramento desse conceito de esclarecimento foi uma "calamidade triunfal", um crescente e acentuado afastamento da razão. Isso nos permite inferir que, apesar das intenções libertadoras daqueles que defendiam o esclarecimento, seu progresso também gerou desafios e tensões que impactaram o campo do pensamento.

A educação na modernidade, se constrói sobre os pilares da razão científica e do conhecimento racional, tendo emergido de um sentido emancipador, voltado para a libertação dos indivíduos da opressão e para a formação de cidadãos críticos. No entanto, à medida que o movimento iluminista se consolidou e a educação se transformou em um processo técnico e sistemático, o ofício da docência, começa a ser comprometido. O ensino, que deveria ser um espaço de reflexão e questionamento, transformou-se em um mecanismo voltado para a reprodução de saberes técnicos e para a integração em uma sociedade cada vez mais produtiva (Horkheimer e Adorno, 1985).

Embora o movimento iluminista tenha visado a superação da ignorância e da superstição, a racionalidade que ele engendrou, ao se afastar da reflexão crítica, gerou um tipo de racionalidade que contribui para a dominação das subjetividades, impondo um modelo de sociedade que se submete a lógicas de controle.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna-se para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 24).

Nesse sentido, a educação moderna, ao priorizar uma razão instrumental e técnica, corre o risco de afastar-se de seu potencial emancipador. A docência, ao se submeter a essa lógica,

deixa de ser um espaço de reflexão crítica, para se tornar um mecanismo de reprodução do *status quo*, conforme menciona Freire (1987) a verdadeira educação deve um processo dialético que visa a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua capacidade de transformar o mundo.

Adorno (2003, p. 141) definiu a finalidade da educação como a “[...] produção de uma consciência verdadeira” que se configura como uma exigência política, “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 2003, p. 141-142). Se educação, conforme definido pelo autor, é condição para a emancipação, e se o progresso gerado pelo avanço da racionalidade tecnológica é também condição de desumanização, torna-se imperativo analisar essa contradição, se almejamos produzir alguma resistência contra as formas de instrumentalização da educação. Em outras palavras, a contradição em pauta deve ser considerada radicalmente porque a crítica à razão instrumental não é meramente aos usos dos objetos técnicos, à ciência aplicada e aos dispositivos sociais produzidos pela tecnociência. A crítica de Horkheimer à razão instrumental, segundo Benhabib (1986), é internalista, ou seja, o que está em foco são as formas como os conceitos e procedimentos mobilizados pela ciência produzem uma imagem distorcida da sociedade e das relações entre os homens e a natureza, calcada na dominação. Razão instrumental, portanto, é uma forma de dominação fundamentada em uma lógica da identidade que tende a ser totalitária na medida em que suprime tudo o que não se encaixa em suas premissas. As manifestações na educação são amplas: da supressão da dimensão ética à decisão de formar para o mercado de trabalho, passando pela lógica de conteúdos estanques, o desprezo por saberes não instrumentalizáveis como a arte. (Lunardelli e Maia, 2024, p.10)

Desse modo, a contínua reprodução da técnica e o desencantamento do mundo também forma a partir da desilusão. Os indivíduos são racionalizados e adaptáveis à autoridade da esfera econômica, são vazios, apenas cascas, são sujeitos ocos, incapazes de pensar a si mesmos, de compreender o real e de agir sobre ele com lucidez. É por isso que o mercado se torna o novo árbitro dos valores e das liberdades dos sujeitos da modernidade extremamente desencantada. O sujeito econômico - o indivíduo racional -, vê o mercado, última esfera da interação humana em um mundo desencantado, como o verdadeiro criador de valores que podem e devem ser seguidos como orientador dos modos de pensar e agir. Para os autores, a grandiosidade que o poder do esclarecimento deu ao homem foi tanto seu sucesso quanto seu fracasso. Foi a crescente dominação da natureza que possibilitou o esvaziamento do homem e sua total submissão às tecnologias.

A razão instrumental, assim, representa uma forma de controle baseada em uma lógica uniformizadora que tende a ser totalitária ao suprimir qualquer coisa que não se alinhe com seus princípios e interesses. Na educação, como mostra Coêlho e Guimarães (2012) e Coêlho (2012) essas manifestações são variadas e contínuas indo da negligência da dimensão ética à

preparação para o mercado incluindo a fragmentação dos conteúdos curriculares e o menosprezo por formas de conhecimento não facilmente quantificáveis e por tudo que não é utilitário e imediato.

Adorno e Horkheimer (1985) criticam a modernidade pelo seu apego à razão instrumental, sociedade em que o indivíduo foi reduzido a um elemento da máquina social, onde a eficiência e a produtividade são os principais critérios de valor. As relações humanas são instrumentalizadas, e a natureza é vista apenas como um recurso a ser explorado pelo homem. Essa crítica é particularmente relevante no contexto do capitalismo avançado, onde a lógica do mercado domina todos os aspectos da vida direcionando os modos de pensar e agir em vista de interesses distanciados daquilo que constitui o bem comum. A razão instrumental, aliada ao capitalismo, promove uma forma de racionalidade que legitima a exploração e a desigualdade. A busca incessante pelo lucro e pelo crescimento econômico é vista como racional, mesmo que isso leve à destruição ambiental e à desumanização das relações sociais:

Com o esclarecimento, o mundo é desencantado, matematizado e calculável. Não há mais o assombro, "maravilhamento" ou encantamento do homem pelo mundo. O mundo agora está claro, previsível, e, se possível, mutável quando necessário. O humano defende que esse esclarecimento que exerce sobre a natureza é promotor de progresso, de manutenção de poder. Com o esclarecimento, o homem abandonou suas perspectivas míticas e religiosas e pôs fim às inquietações metafísicas promovidas pela filosofia. Com a instauração da supremacia da ciência e do poderio que esta exerce sobre a natureza, qualquer relação de poder justifica-se. Nessa perspectiva, conhecimento promotor de poder não tem identidade nem está a serviço de determinado senhor, mas está a serviço da economia, no campo de batalha, no uso irrestrito e cada vez mais eficiente da técnica. Enfim, o poder promovido pelo conhecimento desencanta o mundo, desmistifica-o, tornando-o, cada vez mais, distante e objetivo da realidade humana. O mundo não constitui o humano, mas é sua propriedade, em um caráter totalitário e explorador. O conhecimento está a serviço da exploração e da manutenção do poder de um determinado grupo em detrimento da natureza, assim como de outros grupos de seres humanos que não integram a constituição dos esclarecidos. (Santos e Eckstein, 2015, p.113).

Com o avanço da racionalidade moderna, algo essencial se perdeu na relação entre o ser humano e o mundo. À medida que o saber passou a ser guiado por critérios de cálculo, eficiência e controle, o encantamento que antes marcava a experiência da natureza foi sendo sufocado. O mistério do cosmos, que despertava admiração e reverência, cede lugar a uma visão fria e instrumental da realidade. O conhecimento, agora centrado no domínio técnico e científico, transforma tudo em objeto, algo a ser manipulado, explorado, quantificado. O que antes era vivido como presença viva, como força sagrada ou fonte de sentido, torna-se mero recurso. Nesse movimento, não apenas a natureza é despojada de sua alteridade, mas também o próprio

ser humano vai se tornando estranho a si mesmo, reduzido a funções, papéis e números. Esse desencantamento implica na perda de uma perspectiva mágica e mística do mundo, substituída por uma visão utilitarista e instrumental e, como argumenta Coêlho (2012) esse utilitarismo e instrumentalidade está presente na escola e na formação que temos e se apresenta como horizonte possível e desejável.

Santos e Eckstein (2015) destacam que o esclarecimento é visto como espaço de progresso e de poder. No entanto, esse progresso é muitas vezes medido em termos de controle e dominação sobre a natureza e sobre outros seres humanos. A racionalidade instrumental, que está no cerne do projeto de esclarecimento, justifica qualquer relação de poder, uma vez que o conhecimento se torna uma ferramenta a serviço da economia, da guerra e do uso irrestrito da técnica. Esse tipo de conhecimento não tem identidade própria nem serve a um senhor específico, mas sim a um sistema econômico e social que valoriza a eficiência, o controle e a exploração.

O conhecimento instrumental desencanta o mundo, desmistifica-o, tornando-o cada vez mais distante e objetivo da realidade humana. O mundo deixa de constituir o ser humano, passando a ser sua propriedade, o que configura o caráter totalitário e explorador da razão instrumental. Essa visão sugere que o conhecimento, em vez de promover uma compreensão mais profunda e enriquecedora do mundo, está a serviço da exploração e da manutenção do poderio de determinados grupos, em detrimento da natureza e de outros grupos humanos que não fazem parte da elite esclarecida. Assim, o esclarecimento, em sua busca por dominar e controlar, acaba por alienar o ser humano tanto da natureza quanto de si mesmo, transformando o mundo em um objeto de exploração ao invés de um espaço de coexistência e respeito mútuo. Ao se contrapor à razão instrumental, que distancia a educação e de seu sentido, Coêlho e Guimarães (2012) põem em questão a educação em seu estado pleno:

A educação é, pois, o ato, o trabalho de homens de todos os tempos e lugares que, ao criarem a existência socioeconômica e política, as formas de vida religiosa, as letras, as artes, a filosofia, as ciências e a tecnologia, procuram realizar a humanidade de todos os homens, submetem ao domínio da razão os instintos, a prepotência, o individualismo, as necessidades, os interesses, o imediatismo do mundo e da existência social, a possibilidade da selvageria e da barbárie. É inseparável dessa concepção e desse processo, a ideia de que os indivíduos, o gênero humano, a sociedade e as instituições podem, têm condições e precisam se elevar sempre mais, num permanente movimento de passagem do mundo natural ao universo da cultura, da racionalidade, da autonomia, da liberdade e da ética. (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 328)

O autor mostra a dicotomia entre o discurso de desenvolvimento humano dos indivíduos e da sociedade, por um lado, e uma abordagem mais pragmática e restrita, por outro. A visão pragmática, conhecida como razão instrumental, prioriza eficiência e utilidade, concentrando-se em metas imediatas e mensuráveis em detrimento de valores mais amplos e intangíveis. Isso se manifesta na educação na adesão e defesa de um projeto de formação centrado em ideia de competência, habilidades técnicas e conhecimentos utilitários aplicáveis aos interesses do mercado, em vez de uma formação que se realize no sentido do exercício da reflexão, da crítica, da autonomia ou seja, da formação humana. Ao contrário disso, o que se vê no contexto nacional é a expansão da instrumentalidade no campo da formação.

No Brasil do século XX a preocupação com a instrumentalização dos alunos, a formação profissional, a preparação para a vida, a transmissão de informações, a socialização do saber acumulado pela humanidade e sua apropriação pelos alunos, o funcionamento da sociedade, do Estado e das instituições se faz cada vez mais presente na escola dos estados considerados mais desenvolvidos e em regiões mais atrasadas, das grandes e das pequenas cidades, do campo e da cidade, em tempos, ritmos e de modos diferenciados. A sociedade, o Estado, a educação e a escola, do ensino fundamental à universidade, não se preocupa com o sentido e a possibilidade de uma educação que articule as várias dimensões da existência humana, nem com os estreitos vínculos entre a educação, a cultura, a escola, a universidade, as letras, as artes, a filosofia, as ciências, a tecnologia e a formação do homem e da sociedade excelentes. (Coêlho e Guimarães, 2012, p.331)

O enfoque pragmático combatido de modo duro por Coêlho e Guimarães (2012), esclarece que a educação e a formação atuais estão orientadas pela razão instrumental que visa preparar os indivíduos para se adequarem ao mercado e às exigências imediatas da sociedade negligenciando uma formação mais abrangente e humanista. A ênfase na instrumentalização, presente tanto em áreas urbanas quanto rurais, tanto em regiões desenvolvidas quanto nas menos favorecidas, resulta numa educação instrumentalizada em detrimento da humanização do ser humano.

Esse projeto social reducionista desconsidera a indissociabilidade das várias dimensões da existência humana, como a cultura, as artes, a filosofia e a ciência, partes constitutivas da formação humana. A dissociação entre educação e esses elementos culturais e intelectuais cria uma lacuna na formação dos cidadãos, que são preparados apenas para funções específicas dentro do sistema econômico e social vigente, havendo pouco espaço para a reflexão, para a crítica e a criatividade.

Dessa forma, a educação torna-se um instrumento de reprodução das estruturas existentes, sem espaço para a autonomia e a emancipação dos indivíduos, quer dizer, a educação

forma para a adaptação e docilidade num mundo que se apresenta como dado e pronto. Para além da razão instrumental enraizada na sociedade e na educação moderna, Coêlho (2012) põe em questão uma educação e formação que transcenda a mera funcionalidade e o utilitarismo, propondo que a educação vá além da priorização da prática em detrimento da teoria. Ele defende uma educação e formação que aspire e considere a totalidade da experiência humana, criando condições da vivência de experiências, de aproximação do mundo da cultura, do vislumbrar horizontes formativos que contemplem as dimensões moral, ética e cultural. A contraposição à razão instrumental está fundada na defesa e realização de uma formação que seja capaz de confirmar a humanidade do homem, portanto, de abrir-se à emancipação e a autonomia como possibilidades humanas.

A docência, nesse contexto, é atravessada por transformações que a distanciam de sua essência formativa, convertendo o professor em um operador de resultados, conforme a lógica da racionalidade técnica, como elucida Habermas (1987). O saber é reduzido a um instrumento de cálculo e mensuração, onde a primazia das métricas quantitativas sobrepõe-se à busca pelo pensamento crítico. Assim, o magistério se submete à pressão de um tempo disciplinar e fragmentado, no qual a burocracia institucional impõe-se como horizonte incontornável.

O *ethos* docente, outrora ligado à formação ampla do sujeito, é desmembrado em funções específicas que restringem sua autonomia e obliteram sua criatividade. A padronização curricular impõe uma lógica de homogeneização que apaga as singularidades do pensamento, substituindo o encontro dialógico por um fluxo impessoal de transmissão de conteúdo. Com isso, a relação pedagógica se esvazia de seu sentido originário, submetida a um ordenamento voltado à previsibilidade e ao controle conforme menciona Foucault (1975).

O ofício do professor é também atravessado pela precarização e pela incerteza, frutos da flexibilização laboral e da erosão das garantias institucionais. Sob a égide do produtivismo acadêmico, a docência se transforma em um campo marcado pela exaustão, no qual o compromisso com o saber é suplantado pela necessidade de corresponder a demandas arbitrárias de eficiência e impacto fragmentando ainda mais a relação entre educador e educando, convertendo o ensino em um exercício técnico desprovido de densidade existencial (Heidegger, 1954).

A dissolução do vínculo humano na prática docente é intensificada por dispositivos tecnológicos que, longe de ampliar as possibilidades de aprendizado, reduzem a experiência educativa a um conjunto de interações mecanizadas. A pedagogia, que deveria ser um espaço de troca e alteridade, é mediada por ferramentas digitais que compactuam com a instrumentalização do saber e a atomização dos sujeitos. Conforme coloca Merleau-Ponty

(1964), o ensino se reduz, assim, a um processo de replicação de informações, destituído de sua carga reflexiva e de sua potência dialógica.

A autonomia do professor se vê ameaçada pelas estruturas institucionais e políticas que privilegiam a adaptação às exigências do mercado em detrimento da reflexão crítica. As diretrizes educacionais são ditadas por imperativos de empregabilidade e desenvolvimento econômico, o que restringe a possibilidade de ruptura com as lógicas dominantes. Dessa forma, a docência é submetida a uma dinâmica regulatória que dissolve a liberdade pedagógica e o dissenso epistemológico, convertendo a educação em um processo de normatização e conformidade.

A docência, assim reconfigurada, perde seu potencial emancipatório e se torna um aparelho ideológico do *status quo*. O ensino universitário, ao invés de se constituir como espaço de resistência e problematização, é transformado em um mecanismo de reprodução das hierarquias sociais vigentes. A produção do conhecimento cede lugar à administração de competências, fazendo da universidade um laboratório de formação de trabalhadores ajustados à lógica da produção e do consumo.

A formação humana, nesse contexto, é atravessada pelo esvaziamento da experiência reflexiva. O indivíduo não é mais compreendido em sua integralidade, mas reduzido a uma peça funcional no aparato produtivo. A capacidade de questionamento e imaginação é suprimida em prol de uma mentalidade pragmática e instrumental, onde a educação não se volta para a emancipação, mas para a conformação a estruturas preexistentes.

Santos (2011) explica que as políticas educacionais das últimas décadas aceleraram essa degradação, transformando o ensino em um braço da racionalidade neoliberal. O financiamento universitário tornou-se dependente de índices de desempenho, reforçando a subordinação do conhecimento à lógica do mercado. A educação, antes compreendida como direito e espaço de realização humana, passa a ser gerida segundo preceitos corporativos, convertendo-se em um campo de concorrência e exclusão.

Além disso, a hegemonia de organismos internacionais na definição de diretrizes educacionais tem reforçado a lógica da mercantilização do saber. A universidade, que historicamente representava um reduto de crítica e contestação, vê-se compelida a adotar parâmetros que atendem a demandas externas, distanciando-se de sua vocação originária. Esse processo intensifica a alienação da docência, convertendo-a em um aparato tecnocrático e desprovido de sua função humanizadora.

CAPÍTULO 3

O SENTIDO DA DOCÊNCIA: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA

"Não sendo o saber uma coisa, nem sua morada um espaço, a iniciação consiste em entrar, não num mundo de objetos, mas do espírito, da reflexão, da sensibilidade, da imaginação, das letras, artes, filosofia, ciência ou em qualquer outra criação do espírito humano." (Coêlho, 2012, p. 81).

Em tempos nos quais a universidade oscila entre ser mercado ou memória, função ou fundamento, urge reencontrar nela o que lhe é próprio: não a técnica, mas a tensão, não o produto, mas a pergunta. Em tempos de nebulosidade, como afirma Coêlho (2008, p. 6) “é preciso manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica e filosófica [...]” e, em especial, “da docência, da aula, que conferem razão de ser à universidade como instituição social.” Em tempos sombrios, bicudos, parece correto inferir que a paideia dos gregos antigos, bem como “a universidade medieval e seus mestres podem nos ajudar a repensar e recriar a docência hoje.” (Coêlho, 2008, p. 5). Assim, nesse capítulo o esforço é no sentido de considerar o movimento do pensamento dos antigos, dos medievais e, fundamentado-se em autores contemporâneos para pensar a docência nos dias atuais, quer dizer, pensar as questões concernentes à docência no nosso tempo.

Como buscou-se mostrar, a universidade não se define apenas por sua estrutura, mas pelo espírito que a anima, uma vocação à reflexão incessante, à mediação entre o singular e o universal, à formação humana em sua inteireza. O pensamento filosófico aqui convocado não é adereço, mas condição, é ele que nos permite resistir e enfrentar à reificação da docência e à redução da formação a treinamento. Se a universidade ainda é, como queria Santo Agostinho, lugar de inquietude interior e, como defendeu São Tomás de Aquino, expressão da busca ordenada pelo bem e pela verdade, é necessário reconhecer que a docência é inseparável de uma dimensão existencial que ultrapassa normas e rotinas, afirmando-se como compromisso ético e intelectual. Coêlho (1994, p. 115) afirma que a docência universitária deve ser compreendida “não como uma função formal, burocrática, ritualística” ou como “negação do acadêmico”, mas como chamado existencial.

O terceiro capítulo, portanto, não busca apenas descrever a docência como prática educativa, mas desvelá-la em sua dimensão ontológica e cultural. Ensinar não é transmitir

conteúdos, é instaurar um espaço de presença entre mestre e discípulo, em que ambos se movem, juntos, em direção ao inteligível, na interminável busca do saber. A universidade, nesse sentido, não é prédio, nem tampouco protocolo, é instituição da escuta e da evocação. Educar é introduzir e iniciar no mundo da cultura, e este mundo, sempre anterior a nós, exige mediação, tradição e escuta. O docente universitário não é, pois, mero técnico do saber; é herdeiro e transmissor, não de dados, mas de sentidos. Seu ofício é ao mesmo tempo arqueológico e profético: escava as raízes do pensamento e antecipa a formação do ser porvir.

Ao evocar o pensamento de autores como São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, Ildeu Coêlho, Marilena Chauí, Henrique C. de Lima Vaz, dentre outros, não se pretende aqui uma homenagem anacrônica ao passado, mas uma reatualização de sentidos fundadores. O mestre medieval não era apenas o especialista, mas o mediador entre o mundo e o ser humano. Ao conceber a docência como relação, e não como técnica, esses pensadores – os antigos, os medievalistas, bem como os contemporâneos –, indicam que o saber não se transfere, mas se comunica na forma de chamado, de convite à participação. Ensinar, nesse horizonte, é abrir uma brecha no tempo da produtividade para que o pensamento possa respirar. É por isso que a universidade, quando fiel à sua vocação formativa, resiste ao utilitarismo e imediatismo que tudo quer mensurar. A formação universitária é, nesse sentido, um ato cultural, ela constitui o sujeito como alguém capaz de habitar um mundo de significados, e não apenas de operar sobre ele. A universidade contemporânea realiza-se num mar revolto em que

“[...] Estamos perdendo a dimensão humana, intelectual e universal acadêmica, a sensibilidade, a imaginação, e a reflexão, o valor fundamental do livro, da leitura, do trabalho com os conceitos e argumentos, a razão como *auctoritas* por excelência e, então, perdemos a *auctoritas* para ensinar e formar. O magistério toma o caminho da profissionalidade, da técnica, da formalidade burocrática, do preenchimento das exigências cartoriais no ensino e na pesquisa, do produtivismo desvairado, das aparências, da busca do sucesso, escorregando muitas vezes no individualismo e na prepotência. [...] Ao negar a questão do sentido da universidade e da docência e privilegiar a instrumentalidade, hoje poucos procuram fazer do aluno um *estudante*, boa parte dos docentes abraça, adere e louva ideias, teorias e livros que estão mais para ficções, fantasmas, do que para realidade, mais para simplificações do que para o estudo e a leitura rigorosa e crítica, inerentes ao trabalho intelectual. Tangido por condições adversas e interesses vários, particulares, contingentes e mutáveis, pelo mercado, a tecnologia e a mídia o docente muitas vezes esquece que seu *ofício* é fazer aprender, ensinar, instruir, *docere* e, para tanto, precisa a cada momento se fazer *doctus* sábio, douto, com discernimento e, ao mesmo tempo, *doctor*, mestre, aquele que realmente ensina, trabalha para construir como realidade viva e interrogante, e para formar os estudantes nessa e por essa “com-vivência” com o saber, a cultura, a formação”. (Coêlho, 2008, p. 21-22).

É fundamental reconhecer o problema e assumir a tarefa ética e política de enfrentá-lo, de pô-lo em questão. Ao deslocarmos o foco da universidade como espaço de

profissionalização para pensá-la como espaço de formação cultural, adentramos um terreno fértil, mas também exigente. A cultura aqui não é mero repertório, mas aquilo que forma e deforma, que constitui e interpela. Lima Vaz (2002), afirma que a cultura é a morada da formação humana. É nela que o ser humano se constitui como tal, e é ela que a universidade deveria, por vocação, custodiar e reconfigurar continuamente. Daí a centralidade da docência: é no ofício de ensinar que a cultura se torna presença viva, linguagem compartilhada, horizonte comum. Por isso, mais do que ensinar conteúdos, o mestre universitário deve ser guardião de um espaço simbólico de escuta, de pensamento e de criação.

A universidade, concebida por Coêlho (1994), não é uma realidade empírica, mas um projeto em constante devir. Ela não se deixa reduzir a prédios, disciplinas ou contratos de trabalho, é, antes, um espaço de travessia, de tensão entre o instituído e o por instituir, portanto, indissociável da docência. A sala de aula, nesse contexto, é mais que um espaço físico, é o lugar originário onde o saber se refaz em sua genealogia e o sujeito se transforma na dobra entre o não-saber e o saber por-*vir*. Coêlho convoca-nos a repensar radicalmente o que entendemos por ensino superior, desestabilizando os clichês da eficiência e da produtividade que converteram o ato de ensinar em performance tecnocrática. Ele põe em questão a universidade, a docência, quer dizer, o *ofício* de ensinar, a sala de aula e a aula. A sala de aula conta muito, sobretudo na formação inicial, ou seja, no ensino superior.

Não há educação verdadeira se o conhecimento é considerado como pacote, transmitido e armazenado como mercadoria. A crítica ao tecnicismo é, aqui, ontológica: é a denúncia de que se perdeu o sentido da formação enquanto processo de constituição do sujeito em relação amorosa com a verdade. “Não se trata, pois, de treinar os alunos para o mercado, de formar ‘técnicos’ para desembulhar pacotes tecnológicos oriundos dos centros mais avançados” (Coêlho, 1994, p. 117). A universidade, neste horizonte, deve romper com o culto da novidade superficial e restaurar o compromisso com o pensamento crítico e rigoroso.

Considerando o movimento de distanciamento da universidade e da docência em relação ao sentido que as fazem ser, o autor reage a necessidade de reconhecer a importância da sala de aula como realidade em que docente e aluno pensam alto. Ela é, por assim dizer, um laboratório do humano. Não aquele humano domesticado e treinado pelas exigências do capital ou pelas demandas administrativas, mas o humano insurgente que se faz no confronto com a razão, com o real e com a alteridade. O ato de ensinar, o *ofício* do docente, longe de ser o cumprimento ritual de horas-atividade, é, ou deveria ser, uma realização política, ética e epistemológica radical.

Desse modo, “Pensar a sala de aula e sua importância para a formação dos alunos é enfrentar teoricamente a questão da universidade, dos projetos de formação, dos currículos, do saber, do ensinar e do aprender” (Coêlho, 1994, p. 116). O autor nos auxilia a compreender e a reconhecer que a docência e a aula são realidades que se realizam a partir do encontro entre almas – a do docente e a do aluno – que, conscientes do seu não-saber, assumem o movimento em busca do saber, cada um realizando o trabalho intelectual, mas juntos num encontro orientado por uma busca que é essencialmente imaterial.

A sala de aula não é, pois, um espaço físico, uma realidade formal, burocrática em que, de um lado, o professor ‘ensina’, expõe, impõe, repassa, socializa o saber já acumulado [...] O conteúdo deixa de ser um produto acabado [...] para se constituir como busca do sentido e da gênese do real e do próprio saber. (Coêlho, 1994, p. 118)

Ao reabilitar o espaço da sala como lugar de pensamento, de realização do trabalho intelectual Coêlho (1994) nos convida a superar a lógica da repetição e da estagnação. Trata-se de entender que a formação é um processo de transformação da subjetividade. O saber não é um objeto a ser consumido, mas uma prática existencial e histórica que exige método, disciplina e paixão. O ensino, nesse sentido, não é um fim, mas um meio para instaurar uma experiência política, estética e ética com a verdade, uma verdade em processo, sempre ameaçada pelo dogmatismo e pelo relativismo.

O fim do trabalho de professores e alunos é o estabelecimento, o aprofundamento e a consolidação de uma relação de ambos com o saber, a constituição de um convívio amoroso com a verdade que jamais se dá como pronta e, portanto, precisa ser buscada a cada momento, construída (Coêlho, 1994, p. 119).

O autor, nosso mestre, denuncia a lógica da “colcha de retalhos”, em que o ensino se converte em mosaico desconexo, sem sentido formativo. A universidade que se rende a esse modelo encontra-se enredada pelo esvaziamento do sentido da formação: converte o curso em catálogo de disciplinas e o professor em mero aplicador de conteúdos.

Estamos longe dos graves equívocos de se pensar e se construir os currículos pelo caminho mais fácil e ingênuo, acrescentando novas disciplinas e tópicos e ampliando as horas reservadas a cada um, como se isso fosse capaz de garantir a melhoria de sua qualidade. Essa via historicamente tem levado as áreas a um inchamento dos currículos, a sua irracionalidade, ao culto da novidade, reduzida a um apêndice - em geral muito valorizado - mas desligado dos conceitos básicos e das implicações decorrentes, bem como de uma compreensão mais ampla, rigorosa e profunda do saber (Coêlho, 1994, p. 117).

Essa denúncia vai além da questão estrutural, ela é uma convocação ao retorno do rigor filosófico. Esse retorno supõe compreender que a diferença entre professor e aluno não é hierárquica, mas ontológica. O professor, embora não seja proprietário do saber, possui com ele uma intimidade maior, e essa proximidade impõe-lhe uma responsabilidade ética, tornar o aluno capaz de também vir a se relacionar com o saber de maneira livre e autônoma. Essa assimetria inicial não se destina à perpetuação, mas à superação: “Professor e aluno estão unidos, pois, pelo dever de trabalhar para que seja superada a distância que os separa um do outro e do saber” (Coêlho, 1994, p. 119). O *ofício* docente é, assim, um gesto de hospitalidade radical, acolher o outro na linguagem da razão.

Mas, se o trabalho é destruição do velho e produção do novo, então a sala de aula é essa continua retomada por parte de professores e alunos do não-saber, buscando sua destruição e superação e a concomitante produção do saber. Professores e alunos ao final de um semestre, ano letivo ou curso serão completamente outros, a não ser que durante esse período não tenham de fato trabalhado, ou seja, se envolvido na destruição do velho (não-saber) e na produção do novo (saber). Nesse sentido, a sala de aula não será jamais o espaço da rotina, da mera repetição do que os outros disseram, mesmo que estes sejam autores “famosos”, “clássicos”. Com muito mais razão, não será também o local de se entrar em contato com os resumos, as fórmulas já consagradas, os manuais de vulgarização/simplificação de nossa compreensão do real e do próprio saber. O saber existente, os conceitos e métodos de investigação são, acima de tudo, matéria-prima a ser pensada em sua historicidade, a ser trabalhada como instrumento de expressão e transformação do real. (Coêlho, 1994, p. 118)

Em tempos em que a razão parece desautorizada pela força do relativismo, Coêlho (1994) propõe o retorno a uma razão situada, histórica e crítica, não neutra, mas lúcida. A universidade deve ser o lugar em que a razão resiste e supere o obscurantismo e à banalização da verdade. Frente ao projeto formativo orientado pela instrumentalidade, a sala de aula, longe de ser um simulacro de ensino, é chamada a tornar-se ágora do pensamento, arena da investigação e sementeira da autonomia intelectual. Trata-se de um chamado urgente diante do avanço do irracionalismo, da mercantilização do saber, do abandono do exercício do pensamento, da crítica e da captura corporativa das instituições.

Essa razão a que Coêlho (1994) se refere não é iluminista em sentido estreito, nem universalista de modo abstrato, mas encarnada na historicidade do sujeito, na complexidade da prática e na dialética entre particular e universal. A formação universitária, sob esse paradigma, não é nem técnica, nem doutrinária, mas filosófica, cultural, crítica, ética.

O importante, pois, não é repassar aos alunos as últimas informações/descobertas das ciências, mas acima de tudo percorrer com eles os caminhos da produção do saber, da elaboração das teorias, do levantamento e do teste das hipóteses, enfim, ensina-los a apreender o mundo como biólogos ou historiadores. Daí a

importância da história das ciências, entendida não como uma história que se conta "de fora" das ciências, mas como uma construção teórica que se elabora "de dentro" a partir do próprio fazer dos cientistas, tematizando-o, perguntando por seu sentido e gênese historicamente determinados.(Coêlho, 1994, p. 121).

Entre o início do caminho e seus possíveis desdobramentos, é preciso reconhecer que o saber não se oferece como algo pronto, acabado, mas como um processo de construção que se dá no movimento da experiência, da dúvida e da reflexão. Ensinar, nesse contexto, não se limita à transmissão de conteúdos empacotados, mas exige a disposição para habitar o campo da pergunta, do inacabado, do que ainda está por ser compreendido. A aprendizagem ganha sentido quando o educando é convidado a se implicar no processo, a viver o fazer científico, filosófico ou histórico como uma prática viva — situada, complexa e carregada de implicações humanas.

Essa concepção nos afasta da ideia de um conhecimento exterior ao sujeito, algo que se adquire como se adquire um bem material. O saber, enquanto experiência viva, implica transformação: transforma aquele que busca conhecer e transforma o próprio objeto conhecido. Assim, conhecer é sempre participar de um movimento que desestabiliza certezas, que questiona fundamentos e que exige abertura para o novo. A verdade, nesse horizonte, não se impõe como dogma, mas se delineia na travessia, nos gestos de interrogar o mundo e de se deixar interpelar por ele.

Saber e verdade não são coisas, mercadorias que poderiam ser adquiridas, apropriadas, armazenadas e consumidas. Não são simples pontos de chegada, mas ao mesmo tempo pontos de chegada (provisórios) e pontos de partida, realidades em processo (Coêlho, 1994, p. 120).

A sala de aula aqui considerada não é uma instituição entre outras, é o próprio lugar de constituição da universidade como tal. Nela se decide, a cada encontro, se ainda somos capazes de pensar, de resistir à barbárie do utilitarismo e de oferecer aos jovens mais que técnicas, oferecer-lhes mundo. Essa sala só existe se for produzida cotidianamente por docentes e discentes comprometidos com o pensar e não com o repetir. Pensar a sala de aula é pensar o que ainda é possível esperar da universidade.

É neste entrelaçamento entre docência, cultura e formação humana que se insere a reflexão deste capítulo. Retomar os fundamentos filosóficos da docência é um ato de resistência, mas também de transgressão ao instituído: é recusar que o ensino superior se resuma a procedimentos, metas e indicadores. É afirmar que ensinar é provocar a alma, inquietar a razão, tocar o invisível. A universidade, se quiser permanecer fiel a si mesma, precisa reencontrar a sua natureza dialógica: entre o saber e o ser, entre o mestre e o discípulo, entre o

mundo e o sentido. O pensamento dos autores citados anteriormente, nos oferece uma chave de leitura preciosa para esse reencontro. Não se trata apenas de defender a universidade, trata-se de reconstruí-la a partir do essencial, a relação formativa que transforma, humaniza e dá sentido à existência.

Nesse ponto da reflexão, faz-se necessário deslocar o olhar da dimensão ideal da docência, enraizada na cultura, na ética e na formação plena do ser humano, para as condições concretas nas quais essa prática vem sendo progressivamente esvaziada. A interrogação filosófica sobre o *ofício* de ensinar não pode permanecer alheia aos modos pelos quais a universidade, enquanto locus privilegiado da docência, tem sido progressivamente transfigurada. A fidelidade ao sentido formativo da universidade exige, portanto, a denúncia das forças que operam seu esvaziamento simbólico, político e epistemológico. Isso implica reconhecer que a crise da docência está entranhada numa crise mais ampla: a da própria universidade enquanto espaço de cultivo da razão crítica e de realização de um *ethos* democrático.

A crise da universidade e da docência não é apenas institucional, mas ontológica. Henrique Cláudio de Lima Vaz, ao refletir sobre a tradição metafísica da filosofia ocidental, nos auxilia a compreender que a formação humana só adquire sentido quando enraizada em uma concepção de saber como participação na verdade do ser. Em contraste com a racionalidade moderna, o pensamento clássico, especialmente em sua linhagem platônica, agostiniana e tomasiana, concebe o conhecimento como um ato do espírito que se dirige ao inteligível, ou seja, à Ideia.

A origem da docência como ato filosófico remete à descoberta do mundo das Ideias por Platão. Essa descoberta, como nos lembra Lima Vaz, é “o evento inaugural do pensamento metafísico no Ocidente” (2002, p. 225). Nesse sentido, ensinar não é transferir informações, mas conduzir a alma do educando ao plano do inteligível, à contemplação do que é verdadeiro em si. O professor, portanto, é um mediador entre o sensível e o inteligível, entre o vivido e o pensado, entre o imediato e o transcendente.

A docência se estrutura como prática da mediação, mas essa mediação só se torna formativa quando orientada por um horizonte metafísico. A modernidade, ao romper com esse horizonte, institui uma razão funcional que se ocupa mais do cálculo do que do sentido. Lima Vaz descreve essa virada com precisão: “o modelo filosófico que passou desde então a predominar estava fadado a inspirar necessariamente, na medida em que se afastava da linha diretriz da teoria da Ideia, uma filosofia pós-metafísica” (2002, p. 224). Ao abdicar da referência à Ideia como fundamento da formação, a universidade moderna abandona também

sua vocação originária: a formação do espírito. Não se trata, no entanto, de uma negação pura e simples do passado, mas da sua desfiguração. A docência sofre, nesse contexto, uma mutilação silenciosa, permanece enquanto função social, mas se esvazia de sua missão espiritual.

O gesto educativo, se desprovido de sentido, corre o risco de tornar-se mero treinamento de habilidades. Contra isso, Lima Vaz (2002) recorda que na tradição filosófica clássica, especialmente na vertente platônica e tomasiana, “o ser, como objeto primeiro da metafísica, é identicamente Ideia, e é a Ideia que funda a prerrogativa transcendental da noção de Ser” (2002, p. 232). Essa compreensão confirma que ensinar é dizer o ser e, ao dizê-lo, convocar o outro à verdade de sua condição.

No percurso histórico da teoria da Ideia, sua culminância metafísica se dá na síntese de São Tomás de Aquino, que, segundo Lima Vaz, “penetra com profunda intuição no núcleo ou estrutura metafísica elementar da Ideia como primeira e absoluta posição do existir (esse) na identidade do esse e do *intelligere*” (2002, p. 228). A docência só pode ser compreendida, então, como atualização desse *intelligere* no interior de um outro ser espiritual, o educando. E, como ressalta Coêlho (2008, p. 9) “a dignidade, a grandeza humana e intelectual de São Tomás de Aquino” confirma que foi um grande mestre com quem “temos muito a aprender”, sobre as questões concernentes ao *ofício* de ensinar e o ato de aprender.

Essa estrutura espiritual da formação se opõe radicalmente à racionalidade moderna, marcada pela funcionalidade, pelo produtivismo e pela eficácia instrumental. A docência é hoje capturada por essa lógica, convertendo-se em função de gerenciamento do ensino. Contudo, essa racionalidade é cega ao sentido, a ciência pode explicar o mundo, mas não pode dizer por que ele deve ser transformado ou conservado.

Em sua crítica à modernidade, Lima Vaz identifica a fragmentação do saber como um de seus sintomas. A universidade passa a organizar o conhecimento segundo critérios técnicos, rompendo a unidade entre teoria e práxis. O ensino se separa da sabedoria. Nesse descordo, a docência perde sua função integradora, tornando-se vetor de informação. Retomar a docência como formação exige, portanto, recuperar a metafísica do espírito.

A docência, ao ser pensada no interior da metafísica da Ideia, retoma sua natureza formativa e ética. Em São Tomás de Aquino, por exemplo, o conhecimento se dá pela mediação da *species intelligibilis*, conceito que Lima Vaz interpreta como o elo entre a finitude da inteligência humana e a infinitude do Verbo divino:

do ponto de vista da sua participação à estrutura metafísica da Ideia, a *species* é *verbum* como realização analógica do *Verbum* de Deus, e nela a inteligência humana

transcende sua finitude natural para dizer o ser na sua universalidade e na sua verdade - ou a Idéia do ser - e, assim, elevar-se à sabedoria como ao estágio mais alto da sua atividade (Lima Vaz, 2002, p. 236).

Ensinar é, pois, produzir no outro a presença da forma, do sentido e do ser. A universidade, ao se distanciar desse horizonte, já não é lugar de formação do espírito, mas centro de gestão do saber funcional. A docência, nesses termos, se converte em desempenho e prestação de contas. Contra esse distanciamento, Lima Vaz propõe um retorno às raízes da metafísica: “a teoria da Ideia, que inaugurou com Platão o discurso metafísico na tradição ocidental, permanece como princípio animador da meta-história da filosofia” (2002, p. 236). O professor é aquele que, mesmo na crise, sustenta essa chama acesa.

O naufrágio formativo da universidade moderna não pode ser compreendido apenas como crise estrutural, mas como um desdobramento de um esvaziamento ontológico do ato de ensinar. Na tradição inaugurada por Platão e reconfigurada por São Tomás de Aquino, ensinar é participar de uma forma arquetípica do conhecimento, que une ser e inteligir. Para Lima Vaz (2002), esse modelo é abandonado na modernidade, e o saber torna-se função de um sujeito autocentrado e funcionalizado. A civilização técnico-industrial consagrou o triunfo da razão funcional, mas ao preço do eclipse da consciência ética. A ciência pode explicar o mundo, mas não pode dizer por que ele deve ser transformado ou conservado. O resultado é a perda do sentido do agir, a substituição da ação pelo procedimento técnico e a conversão do conhecimento em pura função instrumental.

Essa racionalidade empobrecedora se infiltra na cultura universitária, redefinindo o *ofício* do professor e trabalho do estudante. O primeiro torna-se operador de programas, o segundo, consumidor de conteúdos. Mas a filosofia da Ideia, tal como recuperada por Lima Vaz, propõe outra via, a da formação como experiência espiritual mediada pela inteligibilidade. Retomar esse caminho é restaurar o sentido do ensino como gesto de transcendência do imediato. Na linhagem tomasiana, pensar é existir segundo a forma do inteligível. O ato de intelecção realiza o ser humano em sua mais alta dignidade. É por isso que, segundo Lima Vaz, em São Tomás de Aquino a doutrina do *verbum* não é apenas teológica, mas também metafísica. Nesse contexto, ele afirma:

Usamos aqui o termo estrutura - unidade orgânica dos componentes de um todo - numa acepção metafórica, para realçar a singular dialética segundo a qual a unidade originária se apresenta como simplicidade absoluta ou identidade na diferença das vertentes noética e eidética constitutivas da Idéia e, como tal, é participada na sua unidade como spicies. Refletir sobre essa dialética da Idéia a partir de alguns textos de São Tomás de Aquino, tal o exercício de rememoração que aqui propomos atualidade profunda não duvidamos, apesar de aparecer flagrantemente *unzeitgemäß*,

para falar como Nietzsche, à luz das tendências e do estilo do pensamento filosófico em nossos dias (Lima Vaz, 2002, p. 224-225).

A estrutura metafísica do pensamento ocidental, que evidencia a unidade dialética entre ser e inteligir, encontra sua elaboração exemplar na transição da filosofia grega à teologia cristã. O autor argumenta que essa transição se consuma na doutrina do *Verbum* e no exemplarismo, que reconfiguram a teoria das Ideias platônicas no interior do *Nous* divino, sobretudo pela mediação do aristotelismo e da recepção tomista. Nessa tradição, inteligir é participar do ser como verdade, o que fornece o fundamento para pensar a docência como acontecimento espiritual. Ensinar seria, nesse horizonte, mediar a passagem do inteligível ao ser no interior da consciência do outro. A universidade moderna, entretanto, ao romper com essa matriz, entregou-se ao império do método e da abstração estatística, deslocando a inteligibilidade do ser para a eficácia operativa, fragmentando, assim, a unidade entre saber e ação, verdade e bem.

Foi este, sem dúvida, o principal veículo teórico na transição da metafísica grega para a metafísica cristã, sendo nesta recebido e consagrado definitivamente com a doutrina do *Verbum* (Logos) e do exemplarismo (as Idéias como paradeigmata no Logos). Nessa evolução, dois episódios aparecem como decisivos: a teologia aristotélica do livro XII (lambda) da Metafísica, com o topos (c. 9) da noesis noeseôn noesis, que deu origem a uma das mais famosas passagens do comentário tomástico, e a transposição do topos τὸν εἰδὸν ou "lugar das Idéias" para o *Nous* divino, já consumada no médio-platonismo e que definiu a estrutura conceptual com que a teoria das Idéias será recebida na teologia e na metafísica cristãs. São Tomás de Aquino não teve acesso direto aos textos platônicos fundadores da teoria das Idéias. Ele a recebeu através de duas vias à primeira vista divergentes: o ensinamento agostiniano e a tradição neoplatônica, de um lado, e a crítica aristotélica das Idéias platônicas, de outro (Lima Vaz, 2002, p. 228).

Essa recepção cristã da metafísica grega, ao afirmar a prioridade do ser inteligível no *Logos* divino, estabeleceu uma ontologia que não separa o conhecer do ser, nem o saber da ação, mas os reconhece no horizonte da verdade como iluminação do espírito. A teoria das Ideias, reinterpretada à luz do exemplarismo e integrada na teologia cristã, conferiu à formação humana um sentido essencialmente espiritual, formar é elevar o intelecto ao reconhecimento dos paradigmas eternos no Verbo. Nesse quadro, a docência é mediação no processo de conversão do olhar, de um olhar disperso para um olhar voltado ao fundamento. A crise da universidade moderna, nesse sentido, torna-se mais evidente, ao abdicar da metafísica do *Logos* e submeter-se à racionalidade técnico-instrumental, ela compromete sua missão formativa, fragmentando o saber e subordinando a inteligência à utilidade. O ensino deixa, então, de ser *acontecimento ontológico* para tornar-se operação funcional, perdendo sua dimensão de transcendência.

A atividade docente torna-se incapaz de produzir um sentido de totalidade. A fragmentação disciplinar, o produtivismo acadêmico e o tecnicismo pedagógico são manifestações desse novo paradigma, no qual o saber já não se organiza em torno da busca da verdade, mas da função. Contra essa tendência, Lima Vaz propõe o retorno à tradição da Ideia, pois nela está o princípio animador da formação filosófica, nesse contexto que o saber docente adquire seu sentido mais elevado: formar no outro a capacidade de pensar o ser. Vaz afirma:

A estrutura metafísica da Ideia, alma da intuição fundadora de Platão e do primeiro ensaio de um discurso metafísico sobre o inteligível transempírico, recebe desta sorte, na hermenêutica filosófica da teologia cristã do Verbum proposta por São Tomás de Aquino, uma definitiva consagração teórica como arquétipo de todo o pensamento metafísico ocidental. Com efeito, ela sustenta as duas grandes vertentes que o pensamento metafísico deve percorrer e que São Tomás de Aquino descreveu num texto clássico (*De Verit.*, q. II, a. 2): o ser como existente e o ser como inteligível. Como tal, o Ser, como objeto primeiro da metafísica, é identicamente Ideia, e é a Idéia que funda a prerrogativa transcendental da noção de Ser nas duas acepções filosóficas do termo: extensivamente, enquanto manifesta sua absoluta universalidade, e compreensivamente, enquanto manifesta a condição última de possibilidade de todo o pensável. 3. A teoria da Ideia como teoria do Verbum constitui, do ponto de vista histórico e no seu teor especulativo, uma realização exemplar e, de alguma maneira, única, na sua profundidade e no seu alcance, de uma filosofia cristã no sentido proposto por Etienne Gilson e que encontra em São Tomás de Aquino seu expoente maior (Lima Vaz, 2002, p. 233).

Essa consagração, no entanto, aparece hoje “flagrantemente *unzeitgemäß* para falar como Nietzsche, à luz das tendências e do estilo do pensamento filosófico em nossos dias” (Vaz, 2002, p. 225), isto é, fora de época, deslocada da sensibilidade dominante. Isso é particularmente verdadeiro no campo da docência universitária, em que o educador é avaliado por critérios quantitativos que ignoram a complexidade formativa de sua tarefa. A fidelidade ao *logos* da Ideia exige resistência e clareza da importância de retorno ao verdadeiro sentido da universidade e da docência.

Mas essa resistência não é nostálgica. Ao contrário, ela é crítica e fecunda. Significa recuperar as estruturas fundamentais da formação humana, espírito, liberdade, sentido, verdade. Não se trata de recusar a ciência ou a técnica, mas de recolocá-las no lugar devido dentro de uma antropologia mais ampla. Lima Vaz nos adverte (2002) que, o conceito de perfeição como ato comparece novamente na análise metafísica da inteligência humana segundo os dois aspectos assinalados na estrutura do ato intelectual em Deus, porém no âmbito da limitação imposta pela finitude.

Essa limitação define o drama do professor, ele é finito, mas participa de um gesto que o ultrapassa. Formar é mediar entre o finito e o infinito, entre a ignorância e a sabedoria, entre o tempo e o eterno. É por isso que a docência deve ser compreendida como vocação, e não

como função. A vocação docente é um modo de presença no mundo, regida pelo desejo de verdade. Na universidade, esse desejo se materializa como missão intelectual e ética. A universidade, como queria Humboldt (1997), deveria ser o lugar da liberdade e da formação. Lima Vaz retoma essa concepção, integrando-a a uma concepção de cultura: “A cultura simbólica: das instituições, do direito, das normas, das crenças, dos valores, dos saberes não ligados a desígnios técnicos imediatos, entre eles, eminentemente, a filosofia” (Vaz, 2002, p. 239). É nesse território simbólico que a docência universitária reencontra seu sentido mais alto, mais elevado.

Assim, a discussão se desloca agora para os embates históricos e estruturais que atravessam a universidade contemporânea, revelando que o apagamento de sua vocação formativa não é um desvio accidental, mas expressão de uma mutação profunda e sistemática. Se, por um lado, resiste a total submissão à lógica mercadológica, por outro, carrega em sua trajetória as marcas do tensionamento constante entre a vocação humanizadora e os imperativos da eficiência, da produtividade e da performatividade. É nessa encruzilhada que o pensamento de Chauí (2003) se insere como uma crítica contundente, revelando o modo como a universidade é capturada e reconfigurada sob a égide da racionalidade instrumental, sem, contudo, apagar a possibilidade de resistência, ruptura e reinvenção.

A universidade, enquanto instituição de produção e transmissão do saber, não se submete de maneira absoluta a essa lógica utilitarista, pois sua história é atravessada por embates, tensões e resistências que continuamente reconfiguram sua trajetória. Ainda assim, torna-se inegável o avanço crescente desse afastamento da universidade em relação à sua essência formativa, revelando uma mutação estrutural que compromete sua vocação primeira: o cultivo da razão crítica e a busca pelo saber como fim em si mesmo.

Marilena Chauí em sua reflexão sobre a universidade, que se efetua desde os anos 1970 e culmina na compreensão da gênese e do funcionamento específico da forma contemporânea da universidade: a universidade operacional, reduzida à condição de organização prestadora de serviços, administrada segundo a lógica da empresa capitalista moderna, atravessada pela heteronomia e distanciada de sua vocação política democrática (Costa, 2007, p.147)

A Universidade afastou-se de sua gênese e sentido, como evidência Chauí (2003), quando deixou de ser concebida como uma instituição social para ser reconfigurada enquanto organização social. Esse deslocamento não é fortuito, mas resultado de um entrelaçamento estratégico entre políticas econômicas, tanto em âmbito nacional quanto internacional, que, ao se imiscuírem no campo educacional, instauram, sob o véu da neutralidade e do imperativo da

inovação e da reformulação pedagógica, a lógica mercadológica no cerne da universidade. Como procuramos evidenciar, pôr o conceito de docência em questão é tarefa que não se realiza dissociado da reflexão sobre a universidade, sobre como ela existe num determinado contexto, no caso, o contexto atual.

Assim, o estudo mostrou que, o processo de distanciamento do sentido mesmo da universidade e por consequência da docência, não se dá de forma abrupta ou visível a todos; ao contrário, opera de maneira insidiosa, instaurando-se gradativamente, a ponto de muitos não perceberem sua efetivação. A transição da universidade de instituição para organização não é meramente terminológica, mas substantiva: enquanto a instituição ancora-se em valores simbólicos e na construção de sentidos coletivos, a organização estrutura-se em torno da instrumentalidade, submetendo-se à lógica da eficiência, da produtividade e da adequação às demandas externas, em detrimento de sua vocação formativa e crítica.

Desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Chauí, 2003, p.5).

Ao pôr em questão a formação humana, a educação e a docência, Coêlho e Guimarães (2012) argumentam que a educação tem se desviado de seus fins e de sua natureza essencial: a formação de seres humanos cujo conhecimento não apenas enriqueça sua existência individual, mas se projete sobre a sociedade e a humanidade. A educação e a formação, seja no âmbito escolar ou universitário, não se restringem ao tempo presente; ao contrário, implicam uma articulação entre passado, presente e futuro, visto que dizem respeito ao processo contínuo de construção do homem e, por consequência, de sua relação indissociável com a coletividade.

Nesse sentido, Freire (1988) afirma que educar é, por excelência, um ato político. A dimensão política da educação, como enfatiza Barcelos (2017), remonta à Grécia Antiga, onde Aristóteles já reconhecia que o homem é um ser político, isto é, torna-se plenamente humano na relação com os outros. Quando a formação desconsidera essa dimensão constitutiva e se orienta por uma lógica instrumental e tecnicista, como ocorre na universidade enquanto organização e não mais como instituição, desloca-se do ideal formativo amplo para tornar-se um mecanismo de adestramento funcional para o trabalho.

Coêlho (1986), põe em questão o entendimento equivocado, predominante na contemporaneidade, de que a educação, a escola, o trabalho do professor é neutro, desprovido

de intencionalidade. Essa perspectiva ignora as dimensões histórica, social e política fundantes da docência e do trabalho que ela decorre. A relação entre educador e educando é tratada como se fosse atemporal e abstrata, alheia às determinações da realidade social. Nesse contexto, desloca-se o foco da análise para o interior da escola, priorizando-se os métodos de ensino, as tecnologias educacionais, os instrumentos de avaliação e o conhecimento do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes como condição primeira para a eficácia do ensino. Essa concepção psicologizante e tecnicista reduz os problemas educacionais a questões meramente técnicas, cuja resolução cabe aos especialistas, considerados detentores do saber "científico", objetivo e neutro. Desse modo, "O conhecimento do psiquismo, ou mais precisamente, das etapas do desenvolvimento mental da criança e do adolescente, de seus interesses, de seu comportamento e do modo como se processa a aprendizagem é tido como a condição primeira e imprescindível da eficácia da prática educativa" quer dizer, há uma naturalização e esvaziamento do sentido mesmo da docência, do ensinar e do aprender, e, assim, "um profundo psicologismo, pragmatismo e tecnicismo caracterizam, então, a prática e as chamadas teorias pedagógicas" (Coêlho, 1986, p. 33).

O autor mostra que essa visão da educação reflete, na verdade, a racionalidade capitalista. Assim como no modelo taylorista, separa-se quem pensa e decide (os técnicos e administradores) de quem executa (os professores), resultando a fragmentação do processo de trabalho e a alienação do trabalhador. Esse processo gera e/ou reproduz uma crescente proletarianização do professor, que é expropriado de seu saber e perde o controle sobre sua prática, submetendo-se à autoridade de um saber tecnocrático. Para garantir a eficiência e o controle, o sistema recorre à administração, ao planejamento e à burocracia, rearticulando as partes fragmentadas do trabalho de modo a manter a dominação capitalista. Nesse ponto, o autor recorre a Gramsci para afirmar que todo trabalho contém uma dimensão intelectual, ainda que em graus distintos. Contudo, na lógica capitalista, orientada pela razão instrumental, apenas alguns são reconhecidos como intelectuais, enquanto os demais são relegados à condição de executores. Ao ocultar a dimensão política da educação e reproduzir a lógica da divisão social do trabalho, a prática pedagógica contribui para a manutenção das desigualdades e da alienação, funcionando como um instrumento de reprodução da ordem social vigente.

A constituição histórica do trabalho docente no Brasil inscreve-se num campo de tensões cuja lógica normativa remonta a uma racionalidade instrumental articulada aos modos de dominação típicos da modernidade periférica. Coêlho (1986) ilumina como a ordenação funcional da escola moderna instaurou uma divisão técnica e simbólica do trabalho pedagógico, cujo efeito não foi apenas o de organizar a atividade educativa segundo critérios de eficiência,

mas sobretudo o de instituir uma hierarquia entre saberes e sujeitos. O autor ressalta que tal ordenação não resulta do acaso, mas da incorporação, pelo aparelho escolar, de dispositivos disciplinares que moldam a docência enquanto função subordinada, despossuída de autoridade epistemológica própria. O professor, nesse arranjo, figura menos como agente de pensamento e mais como executor de programas alheios à sua autoria.

É nesse quadro que se pode compreender a emergência da categoria do “simples professor”, cuja negatividade não reside apenas na desvalorização econômica, mas num processo ontológico de esvaziamento de seu reconhecimento enquanto sujeito de saber. Coêlho (1986) evidencia que a docência, considerada dissociada das instâncias de formulação do conteúdo e das diretrizes escolares, torna-se objeto de uma pedagogia da obediência, e, o ato de ensinar se reduz à repetição de prescrições elaboradas por instâncias superiores. A docência, assim fragmentada, é desprovida de densidade filosófica, convertendo-se numa prática funcionalista, cuja finalidade é garantir a reprodução de padrões normativos estabelecidos por especialistas. A distinção entre os que “pensam” a educação e os que a “executam” revela não apenas uma assimetria operacional, mas uma clivagem no reconhecimento ontológico do educador enquanto intelecto ativo.

Ao inscrever essa reflexão no campo mais amplo da crítica à divisão social do trabalho, Coêlho (1986) pensa a escola não como instância neutra de formação, mas como aparelho ideológico no sentido althusseriano, em que a ideologia da competência técnica legitima a desigual distribuição do saber e da autoridade pedagógica. Tal racionalidade técnica, ao ser naturalizada no interior das instituições formativas – escola e a universidade –, converte o processo educativo numa série de operações previsíveis, quantificáveis e mensuráveis, eliminando as singularidades, fecundidade do ato pedagógico. Assim, o professor deixa de ser compreendido como interlocutor no campo da cultura e torna-se operário do saber escolar, submetido à lógica da instrumentalização que orienta os modos contemporâneos de organização do trabalho educativo.

A caracterização dos docentes como “simples” professores e não como especialistas em educação (decorrente da divisão social do trabalho) funciona como um pretexto para sua subordinação à burocracia escolar, bem como para a desqualificação de seu trabalho e a degradação de seu salário. Como lembra Miguel Arroyo, a qualificação de “normalista” discriminava a maioria dos que trabalhavam na área de educação (as professoras não-normalistas ou leigas, como se convencionou chamá-las), “justificando” a desvalorização social do trabalho destas, bem como sua remuneração irrisória. À medida que o contingente das professoras normalistas foi aumentando, seu diploma foi perdendo o valor econômico e simbólico e elas a característica anterior de profissionais especializadas, passando à categoria de mão-de-obra não-especializada. Seus salários perdem o poder aquisitivo, mas essa depreciação aparece como justa, pois não são trabalhadores qualificados. Ao mesmo tempo, os chamados especialistas surgem, em número ainda bastante reduzido, ocupando as funções “técnicas” de direção e de planejamento do processo, deixando aos “outros”

educadores a função de executar realizar a educação nas salas de aula. Hoje essa divisão entre especialistas e não-especialistas ratifica a degradação do trabalho, não apenas de docentes normalistas, mas dos próprios professores licenciados, incluídos na estrutura hierárquica da escola e com salários, em geral, mais baixos (Coêlho, 1986, p. 35).

Essa lógica de cisão entre funções “nobres” e funções “menores” produz não só uma arquitetura institucional excludente, mas uma gramática simbólica que fixa identidades docentes em posições de servidão intelectual. A separação entre o pensar e o executar, entre o planejar e o realizar, desenha uma cartografia de desigualdade que se manifesta nos corpos e nas práticas. O educador, tornado funcional, passa a ser avaliado não pela qualidade de sua reflexão, mas pela eficácia de sua conformidade. Isso repercute na própria forma como se concebe a autoridade pedagógica, deslocando-a do campo da experiência e da escuta para o campo da normatividade técnica.

Por isso, mais do que uma questão econômica, o rebaixamento da docência assume contornos ontológicos, pois implica a negação da capacidade de julgar, interpretar e intervir no mundo educativo de modo autônomo. Coêlho (1986) denuncia que essa supressão da singularidade do professor coincide com a consolidação de uma lógica administrativa que privilegia a gestão em detrimento da formação crítica. A escola se transforma em organismo operacional, onde os sujeitos são peças intercambiáveis num sistema que visa à manutenção de uma ordem produtiva. O sentido do professor, antes associada à autoridade ética e à introdução ao mundo da cultura, é substituída pela figura do técnico aplicador/executor, cuja legitimidade é medida pelo grau de submissão aos protocolos.

Nesse sentido, o que está em questão não é apenas a redefinição de papéis, mas a própria dissolução da docência como praxis. Em Coêlho (1986), encontra-se uma advertência poderosa: a educação que abdica da reflexão, ao transferir aos especialistas o monopólio da decisão, institui uma pedagogia da heteronomia. Tal pedagogia, ao normalizar a obediência e fetichizar a técnica, compromete não só o sentido da ação docente, mas a possibilidade mesma de uma escola enquanto instituição da socialização, da abertura ao mundo da cultura, do exercício da liberdade criadora, no sentido pensado por Fernandes em seus estudos. Assim, o movimento do pensamento vai na contramão do que está posto como orientação e desdobramento da racionalidade instrumental, vai mesmo, por assim dizer, na busca do reconhecimento e da consideração do sentido da docência, a reflexão o professor como sujeito que se põe em busca do saber, do mundo e da palavra.

A partir do estudo realizado é possível inferir que a relação entre trabalho e cultura na sociedade capitalista repousa sobre uma contradição estrutural: aquilo que não gera valor de

troca imediato é lançado à margem das formas legítimas de reconhecimento social. É nesse ponto que a cultura, sobretudo quando vinculada à educação, aparece como realidade ambígua, simultaneamente exaltado e rebaixado. Chauí (1986) mostra que essa ambiguidade está longe de ser acidental. Trata-se, antes, de um efeito do modo como a divisão social do trabalho atribui à cultura uma posição “improdutiva”, tornando necessário, portanto, que ela justifique sua existência nos termos da lógica produtiva dominante. A escola, enquanto instituição que se realiza como organização que articula trabalho e cultura, revela-se como um dos principais dispositivos de reconciliação entre essa improdutividade e as exigências do capital.

A docência nesse contexto, adquire um estatuto paradoxal: é ela que assegura a circulação dos bens simbólicos, que media o acesso ao saber, que interpreta o mundo para os outros, mas ao custo de ser ela própria destituída de reconhecimento simbólico e material. Isso se explica, segundo Chauí (1986), pelo fato de que a função cultural atribuída ao professor não é compreendida como valor em si, mas como necessidade técnica, instrumento e estratégia de reprodução. Assim como a cultura é convertida em forma vazia ou prestígio de mercado, o trabalho docente é convertido em função subalterna, esvaziado de conteúdo e alijado do exercício da crítica e da autonomia. O professor, nesse arranjo, torna-se operador de uma cultura pré-formatada, orientada menos pelo diálogo com a experiência e mais pela exigência de conformidade com valores hegemônicos.

É exatamente nessa chave que se pode compreender a instrumentalização da produção cultural a que se refere Chauí (1986), cuja base está na tentativa de compensar a “improdutividade” da cultura através de sua integração funcional ao sistema. Quando a cultura é forçada a justificar sua existência em termos de utilidade, seja na formação de mão de obra, seja na consolidação de imagens de prestígio, seja na lógica de consumo, ela é destituída de sua potência crítica. A educação, como forma institucionalizada da cultura, torna-se realidade de circulação de signos domesticados, onde o gesto criador é substituído pela repetição e pela adaptação. Essa estetização mistificadora é indissociável da lógica de classe: a cultura que se consome como imagem está sempre fora do alcance real da maioria, e justamente por isso torna-se eficaz como mecanismo de distinção.

Posta pela divisão social do trabalho do lado “improdutivo”, na sociedade capitalista a cultura deverá, de algum modo, compensar essa “improdutividade”. A compensação, efetuada de várias maneiras, resulta sempre no mesmo, ou seja, na instrumentalização da produção cultural. Grosso modo, existem três formas imediatas e visíveis de instrumentalização da cultura: aquela efetuada pela educação, tanto para reproduzir relações de classe e sistemas ideológicos, quanto para adestrar mão-de-obra para o mercado, aquela que transforma a cultura em coisa valiosa em si e por si, numa reificação que esgota a produção cultural na imagem do prestígio de quem a faz

e de quem a consome, e aquela conseguida por meio da indústria cultural que, além de vulgarizar e banalizar as obras culturais, conserva a mistificação da cultura como valor em si, ao mesmo tempo em que veda seu acesso real à massa dos consumidores. (Chauí, 1986, p. 60).

Essas formas de expressão da razão instrumental convergem na mesma lógica de esvaziamento da dimensão crítica. O prestígio simbólico que recobre a cultura, ao invés de expressar sua densidade histórica e reflexiva, converte-se em ornamento ideológico. Quando a cultura é transformada em espetáculo, seja no discurso meritocrático da escola, seja na estetização vazia da indústria cultural, ela deixa de interpelar os sujeitos para apenas reafirmar identidades pré-fabricadas. O processo educativo, inserido nessa engrenagem, deixa de ser travessia de sentido para tornar-se circuito fechado de reprodução. Em consequência, o trabalho do educador, tal como o da cultura, é duplamente expropriado: dele se exige que sustente o mito da democratização do saber, ao mesmo tempo em que se nega ao seu exercício qualquer valor crítico real. O professor torna-se guardião de uma promessa que o próprio sistema inviabiliza. Como aponta Chauí (1986), é nesse gesto que se revela a violência simbólica constitutiva da educação moderna: ela distribui signos de pertencimento, mas interdita o acesso ao conteúdo efetivo da emancipação. O educador é, então, o mediador de um conteúdo mutilado, símbolo de uma cultura que se quer total mas se realiza como fragmento decorativo.

Desse modo, parece fundamental recolocar a questão: que possibilidades restam à educação, e ao docente, num cenário em que o valor do saber é capturado pela lógica do prestígio, do adestramento ou do consumo? A interrogação de Chauí (1986) não sugere um pessimismo, mas uma denúncia clara: enquanto a cultura for tratada como compensação daquilo que o capital não pode absorver plenamente, ela será sempre reduzida a seu avesso. A recuperação do sentido crítico da educação, nesse caso, passa por uma recusa ativa da lógica instrumental, e por uma reinscrição da docência como gesto ético-estético que resiste à reificação e à adaptação cega às formas dominantes.

Na medida em que a universidade se converte em organização voltada à gestão, controle e avaliação permanente, aquilo que deveria ser território da dúvida e da crítica transforma-se em fábrica de produtividade racionalizada. A racionalidade instrumental adentra o campo acadêmico não como presença externa, mas como interiorização subjetiva dos valores da eficácia, da mensuração e da utilidade. Chauí (1986) desvela que não estamos apenas diante de uma imposição administrativa, mas de um verdadeiro *ethos* de modernização, que remodela a subjetividade docente conforme os parâmetros da lógica empresarial: cumprimento de metas, competitividade interna, visibilidade estatística e reconhecimento meritocrático.

Nesse contexto, o trabalho intelectual é substituído por sua caricatura funcional: o saber torna-se capital simbólico acumulável, mensurado por números de publicações, horas-aula, créditos e prazos. O ideal do mestre que forma pelo vínculo, pelo espanto e pelo pensamento, é desidratado em favor do tecnocrata que opera conteúdos e atinge metas. Como Chauí (1986) denuncia, a universidade deixa de ser locus de formação do espírito crítico e passa a se configurar como engrenagem dentro da maquinaria burocrática. A docência, nesse quadro, não apenas se empobrece, ela se perverte: o prazer do ensino é recodificado como obstáculo à eficiência; a experiência sensível do saber é recoberta pela linguagem asséptica da produtividade.

Em tal transformação, os critérios objetivos da racionalidade burguesa se impõem como se fossem neutros, técnicos, incontornáveis. A aceitação desses critérios como expressão de mérito torna invisível a violência simbólica que os sustenta. A universidade, então, não apenas reproduz desigualdades, ela as naturaliza. Chauí (1986) mostra que essa naturalização é acompanhada da crença de que o rendimento e a visibilidade pública são sinais inequívocos de mérito intelectual, apagando as condições históricas, materiais e ideológicas que permitem (ou não) a produtividade acadêmica.

Do lado do corpo docente, leva à adesão fascinada à modernização e aos critérios do rendimento, da produtividade e da eficácia. Para muitos de nós, que não aderimos à mística modernizadora, parece incompreensível a atitude daqueles colegas que se deixam empolgar pela contagem de horas-aula, dos créditos, dos prazos rígidos para conclusão de pesquisas, pela obrigatoriedade de subir todos os degraus da carreira (que são graus burocraticamente definidos), do dever da presença física nos campi (para demonstrar prestação de serviço), pela confiança nos critérios quantitativos para exprimir realidades qualitativas, pela corrida aos postos e aos cargos. Para muitos, a adesão ao “moderno” aparece como abdicação do espírito de cultura. Não é bem verdade. Aqueles que aderiram ao mito da modernização, simplesmente interiorizaram as vigas mestras da ideologia burguesa: do lado objetivo, a aceitação da cultura pelo viés da razão instrumental, como construção de modelos teóricos para aplicações práticas imediatas, do lado subjetivo, a crença na “salvação pelas obras”, isto é, a admissão de que o rendimento, a produtividade, o cumprimento dos prazos e créditos, o respeito ao livro-de-ponto, a vigilância sobre os “relapsos”, o crescimento do volume de publicações (ainda que sempre sobre o mesmo tema, nunca aprofundado porque apenas reescrito), são provas de honestidade moral e de seriedade intelectual. Para boa parte dos professores, que além de se beneficiarem com financiamentos e convênios, a modernização significa que, enfim, a universidade se tornou útil e portanto justificável, realizando a ideia contemporânea da racionalidade (administrativa) e capaz de albergar trabalhadores honestos. Em que pesem a visão mesquinha da cultura aí implicada, a morte da arte de ensinar e do prazer de pensar, esses professores se sentem enaltecidos pela consciência do dever cumprido, ainda que estúpido. Evidentemente, não é tentativa apenas de pura e simples má-fé — isto é, dos colegas que usam a universidade não tanto para ocultar sua incompetência, mas para vigiar e punir os que o pensam. (Chauí, 1986, p. 63)

A denúncia de Chauí(1986) revela, portanto, um modelo de subjetivação que atravessa o ethos universitário: o docente é interpelado a se reconhecer como gestor de si mesmo, como peça de um circuito de performatividade mensurável. A ética da investigação dá lugar à lógica da pontuação. O trabalho intelectual se descola de sua função crítica e torna-se insumo de produtividade institucional. Aquilo que antes era inquietação, risco e dúvida, hoje deve caber nos moldes de projetos submetidos, relatórios aprovados e periódicos ranqueados.

Tal estrutura não apenas anula a alteridade do pensamento, mas também desloca a finalidade e sentido da docência: ensinar não mais se relaciona com formar, mas com entregar, transmitir, controlar. Os vínculos entre professor e estudante, entre escola e comunidade, entre pesquisa e experiência vivida, são sistematicamente desqualificados como improdutivos. Chauí (1986) ressalta que essa desqualificação não é falha, mas estratégia, pois há uma intencionalidade presente. Ela permite que a universidade seja inserida no regime mais amplo de acumulação simbólica e gestão racional das subjetividades.

Diante disso, pôr em questão a docência exige muito mais do que defender o “prazer de ensinar”: exige desativar os dispositivos ideológicos que fetichizam a produtividade e ocultam os efeitos da racionalidade técnica sobre o trabalho. Trata-se de retomar o sentido radical do ensino como forma de resistência, como recusa ativa ao conformismo tecnocrático. Tal como Chauí (1986) nos propõe, a crítica à universidade produtivista não é nostalgia de um passado idealizado, mas horizonte político de refundação do pensamento enquanto prática viva, arriscada e não domesticável.

Coêlho e Guimarães (2012) nos instigam a resgatar a educação como *paideia*, ou seja, como um processo amplo de formação do homem em sua totalidade: mente, corpo e alma. Inspirando-se nos gregos, os autores defendem que a educação não pode ser reduzida às demandas imediatas do presente, especialmente às exigências do mercado, mas deve ser concebida a partir da perspectiva da existência humana em sua totalidade, almejando a construção de uma sociedade e de uma humanidade mais plenas. Assim, a finalidade última da educação não pode ser a mera preparação de indivíduos para o mercado de trabalho, mas sim a realização do homem em todas as suas dimensões.

O que está no horizonte da educação não é, em primeiro lugar, a escolarização, a informação, a formação do erudito, do homem de negócios ou do funcionário do Estado, nem a instrumentalização de crianças, jovens e adultos e sua inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento científicotecnológico, o sucesso dos educandos e o aumento da produção. Pelo contrário, é sobretudo a dimensão ético-política do homem e da sociedade, a elevação espiritual, a humanização de todos os homens, grupos, povos e instituições, enfim, a realização de sua dimensão humana.

Esse é o sentido e a finalidade da educação, o que justifica sua existência (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 326).

A formação do homem não pode se restringir às demandas imediatas do presente, aqui e agora, sobretudo quando essas exigências se concentram na esfera econômica. O projeto de uma educação reduzida à lógica da instrumentalização, como ocorre na concepção da universidade enquanto organização, compromete a constituição plena do sujeito e esvazia sua dimensão propriamente humana. Coêlho e Guimarães (2012) fazem referência ao pensamento de Jean-Jacques Rousseau, especialmente à sua obra *Emílio, ou Da Educação* (1762), na qual a preservação da existência humana ocupa o centro do processo educativo. A crítica de Rousseau à sociedade de sua época evidencia um diagnóstico que permanece atual: a degradação da formação humana em função de imperativos externos que subjugam o homem a finalidades superficiais à sua essência.

Em *Emílio*, Rousseau (2004) constrói uma experiência hipotética em que o mestre conduz o discípulo por um percurso educativo baseado no desenvolvimento natural e progressivo das faculdades humanas. Para o filósofo, a formação do homem deve respeitar sua natureza intrínseca, afastando-se das imposições artificiais e corrompidas da sociedade. O objetivo não é simplesmente moldar um sujeito apto a desempenhar funções sociais predeterminadas, mas permitir que ele se constitua como um ser autônomo, capaz de preservar sua liberdade e autenticidade diante das pressões externas.

A educação, nesse sentido, não pode ser reduzida a um mero treinamento para o desempenho de atividades técnicas ou produtivas, pois sua finalidade última não é atender às necessidades do mercado, mas formar indivíduos plenamente humanos. Rousseau (2004) propõe que o processo educativo se desenvolva em três etapas fundamentais: a infância, na qual predomina a educação dos sentidos e do corpo; a adolescência, período em que se inicia o despertar da razão; e a juventude, momento em que o sujeito se insere na vida moral e política. Essa estrutura visa assegurar uma formação, na qual o homem aprende a pensar, a sentir e a agir em conformidade com sua própria natureza.

No entanto, ao final da narrativa de *Emílio*, Rousseau (2004) apresenta uma reviravolta que evidencia sua crítica à sociedade e à razão instrumentalizada. Após um longo percurso de formação guiada, Emílio é confrontado com a realidade social e, nesse momento, torna-se evidente que todo o esforço pedagógico pode se revelar insuficiente diante da corrupção estrutural do mundo social. Rousseau reconhece que a sociedade, tal como configurada, tende a deformar o homem, afastando-o de sua verdadeira essência. O fracasso não reside na educação

em si, mas na impossibilidade de um indivíduo isolado resistir aos vícios e contradições do corpo social.

Essa constatação põe em questão os limites e as possibilidades da educação. Se, por um lado, a formação individual é fundamental para a constituição de sujeitos autônomos e críticos, por outro, a transformação da sociedade como um todo se apresenta como um desafio inescapável. Emílio, ao final de sua formação, não pode escapar das armadilhas do mundo social, o que sugere que a educação, para ser verdadeiramente eficaz, não pode se limitar ao indivíduo, mas deve estar acompanhada de uma crítica sistemática das estruturas que governam a coletividade.

Nesse ponto, a concepção rousseuniana de educação se aproxima das reflexões contemporâneas de Freire (1988), que também compreende a educação como um ato político inseparável da transformação social. Freire, assim como para Rousseau, a formação humana não se dá apenas no nível do indivíduo, mas exige um projeto coletivo de emancipação. Se a educação for reduzida à preparação para o trabalho ou à adaptação às necessidades do mercado, ela perde sua função crítica e se converte em um instrumento de reprodução das desigualdades e da alienação.

O risco que Rousseau (2004) aponta ao final de *Emílio* persiste na contemporaneidade: a formação humana corre o perigo de se tornar um mecanismo de ajustamento social, em vez de um caminho para a liberdade e a realização plena do sujeito. A conversão da universidade em uma organização voltada para a eficiência e a produtividade ecoa a crítica rousseuniana à domesticação do homem pela sociedade. A instrumentalização da educação não apenas limita as potencialidades individuais, mas compromete a própria capacidade de pensar criticamente a ordem social vigente.

Dessa forma, retomar o pensamento de Rousseau significa resgatar a ideia de uma educação que vá além das demandas imediatas do presente e do mercado, uma formação que considere o passado, o presente e o futuro, na constituição de um sujeito verdadeiramente livre e humano. Somente ao reafirmar essa perspectiva é possível resgatar a natureza essencial da educação, não como um meio para a adaptação às estruturas existentes, mas como uma via para sua superação e transformação.

Para fugir do sentido único, autoritário, que é a educação para a vida social, Rousseau torna-se o preceptor de Emílio, tendo a certeza de que há em cada homem a possibilidade da formação humana, pois, diferentemente dos animais, que são presos à natureza, o homem é livre. E se foi a liberdade que o jogou na condição atual, é a compreensão do sentido humano da liberdade que o fará trilhar outro caminho (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 327).

Os autores mostram que é pela educação que nós somos humanizados. Assim, o projeto de educação e formação pensado por uma organização social é muito distinto daquele pensado e realizado por uma instituição social. Na contemporaneidade esse tem sido o dilema da universidade: o de ser atacada para deixar de ser o que é, uma instituição social, e passar a ser o que não é; uma organização social. Chauí (2003) assevera que a universidade enquanto instituição social está articulada ao conhecimento, ao trabalho de formação do homem, à busca da ciência e do saber em vista da construção de uma sociedade e humanidade melhores. A autora nos auxilia e nos provoca a pensar o que significa afirmar e também defender a universidade como instituição, quer dizer, é algo que não está pronto e não pode ser orientada por algo fixo e determinado, como por exemplo, as necessidades do mercado. Antes, ser instituição diz respeito à dimensão daquilo que está em movimento, que envolve pensamento e ação humana, é, algo precisa ser instituído, construído tendo em vista a existência humana em suas dimensões particular e coletiva.

Coêlho e Guimarães (2012) e Chauí (2003) afirmam que a humanização do homem não é algo dado, mas sim um trabalho que está em movimento e não se submete a poderes externos em vista de interesses particulares. O ato de educar, de formar, portanto, supõe mobilizar a potencialidade em cada indivíduo de modo que ele se torne homem.

Educar é trabalhar para que o Homem que está em cada indivíduo como possibilidade se torne real e os educandos reconheçam, vivam e afirmem sua humanidade, na esfera pública e privada. É criar condições concretas para que, independente de idade, nacionalidade, cultura, crença, opção política e situação socioeconômica, eles possam realizar o sentido e a finalidade da existência humana, agindo com racionalidade, autonomia e justiça, elevando-se ao plano da vida excelente, virtuosa, dignificando e engrandecendo a humanidade. E então, ao invés de em tudo procurarem obter vantagens individuais, os homens poderão criar a sociedade de iguais, autônoma e justa, preocupação bem presente entre os gregos do período clássico (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 329).

Se na Grécia Antiga havia esse ideal de formação em sentido amplo, algo que, de certo modo, perdurou até à Idade Média, não se pode dizer o mesmo se consideramos a formação na Modernidade e mais especificamente na contemporaneidade. É importante lembrar que a chegada do capitalismo mudou a direção da educação, que era, num certo sentido, a de formar em vista da coletividade e passou a ser uma educação tecnicista que visa atender, prioritariamente, as necessidades da sociedade fundada no individualismo, como asseveram Coêlho e Guimarães (2012). Esse é o contexto em que a questão da universidade como

instituição social está posta como um desafio para os campos da educação e da formação, como uma tarefa não pode ser ignorada ou negligenciada.

A sociedade, o Estado, a educação e a escola, do ensino fundamental à universidade, não se preocupa com o sentido e a possibilidade de uma educação que articule as várias dimensões da existência humana, nem com os estreitos vínculos entre a educação, a cultura, a escola, a universidade, as letras, as artes, a filosofia, as ciências, a tecnologia e a formação do homem e da sociedade excelentes (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 331).

A universidade como instituição social pensa a formação humana articulada às dimensões constitutivas da existência humana, como: cultura, arte, filosofia, antropologia, ética, moral, dentre outras e isso possibilita que ela se realize tendo em vista uma formação que não se curva ou não se contenta meramente com a técnica, com a informação em vista do pragmático, do fazer, do executar. Como instituição, a universidade constitui-se como possibilidade de instigar a criação e o trabalho do pensamento, busca, produção e difusão do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Daí a relevância e urgência de lutar e resistir contra o projeto de sociedade que tenta transformar a universidade em organização, transformar a formação em treino e preparação para o fazer.

Não se trata de formar seres humanos como se a educação e a escola fossem organizações de produção fabril, de produção em série, nem de formar indivíduos adaptados à sociedade em que vivemos, pois o indivíduo adaptado não é um ser autônomo, sujeito, mas elemento ou peça de uma grande engrenagem (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 332).

Na formação humana homens e mulheres têm o direito de compreender e questionar a realidade, buscar novos conhecimentos, criar formas de convivências individuais e coletivas além de lutar por uma sociedade mais justa e buscar sempre por um futuro melhor e esta é uma responsabilidade da universidade, da escola, dos professores e também dos alunos.

A razão de ser da educação e da escola é a inserção rigorosa e crítica do homem no universo da cultura, do humano que emerge à medida que ele compreende e transforma o mundo, a natureza e a si mesmo; que se faz animal político no sentido aristotélico da expressão, se recria, se humaniza. Ser inacabado, o homem se faz efetivamente humano agindo como ser humano, educando-se em sua dimensão sociopolítica e pessoal, criando outra sociedade. A abertura a essas concepções, dimensões e práticas, eleva os seres humanos, pela cultura compreendida e cultivada como criação e fruição das obras de cultura, e não como coisa, objeto de consumo ou diversão (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 335).

A universidade entendida como organização provoca o distanciamento dessa instituição daquilo que a faz ser o que é, sua natureza, aquilo em torno do qual ela existe e se confirma

historicamente. Como argumenta Coêlho (2011), essa tarefa é de todos nós, mas principalmente dos professores, pois têm como ofício a busca do saber em vista a formação humana. A relação entre eles deve resultar na formação dos alunos em sentido amplo e jamais ser orientada pela ideia de produtividade e da obtenção de resultados. No entanto, a universidade, ao realizar-se como organização contenta, em boa medida, em transmitir conhecimento e informação e os futuros professores aprendem como agir em cada situação se adaptando às exigências do mercado e do mundo tecnológico. O autor salienta que, a medida que a lógica do mercado vai sendo incorporada no trabalho docente, e a universidade, bem como a escola vão se parecendo cada vez mais com organização, as questões constitutivas do âmbito da educação e do trabalho do professor vão sendo tratadas por pessoas que não são necessariamente da educação, os chamados especialistas, os técnicos, os que se dizem mais entendidos sobre a educação e a formação.

Coêlho (2011) provoca-nos a pensar no trabalho do professor, sua responsabilidade e compromisso com o aluno e com a sociedade. Ele critica duramente as visões de educação que, ingenuamente, acreditam no discurso de que é possível tornar a sociedade igual para todos ou aqueles que se fecham frente a ideia de que a educação reproduz a estrutura de classes, ambas igualmente superficiais e insuficientes para pensar a complexidade da educação. Segundo o autor, é preciso que os professores compreendam e reconheçam uma outra via, a de que a educação pode criar ou transformar uma sociedade e que este trabalho não se fará sem que haja exercício do pensamento e da reflexão na formação. Pensamento, reflexão em vista da ação, do agir orientado em vista da humanização do homem, da transformação da sociedade, portanto, da melhoria da humanidade. Este trabalho é o que, de fato, caracteriza a universidade e a escola como instituição, como mostram Chauí (2003) e Coêlho (2011).

Mas, conforme Coêlho e Guimarães (2012) Chauí (2003, 2001), o real está cada vez mais distante desta possibilidade no campo da formação, pois,

De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava para as empresas; a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão de abstração de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como veremos, isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma (Chauí, 2001, p. 190).

De fato, é preciso refletir a partir de tais argumentos que mostram o quanto a Universidade distanciou-se de seu propósito, de sua gênese. É fundamental que cada um de nós, professores e alunos, tomemos como nossa a tarefa de contribuir com a instituição da

universidade e da escola. Um primeiro aspecto que deve ser considerado é o reconhecimento de que essa formação que aspiramos e pela qual lutamos, se realiza no real, e, o real que temos é uma sociedade capitalista orientada pela lógica do individualismo, da exploração do homem sobre o homem, enfim, uma lógica que para continuar existindo e sobressaindo não pode abrir mão de uma formação técnica, instrumentalizada, empobrecida, enfim, uma formação em vista do mercado. Esse reconhecimento e reflexão não é para ser visto como um convite ao desânimo e à desistência frente a vida, antes, deve nos provocar a buscar, como argumenta Fernandes (2016), a virada do pensamento, a buscar uma paideia que, reconhecendo as contradições, os limites e as possibilidades do real, se ponha a trabalhar e vista da compreensão e transformação desse real, pois é a isso que ele denomina de virada do pensamento.

Nesse sentido, parece fundamental o retorno ao passado, aqui localizado entre os gregos na Antiguidade. Esse retorno nos auxilia a pensar o nosso presente, qual seja, a universidade sendo atacada para abandonar ou ignorar aquilo que constitui sua gênese e natureza. Este é o real que buscou-se pôr em questão nesse capítulo. Por meio da pesquisa foi possível esse retorno à gênese da universidade, mas também a compreensão de que não se pode olhar para o passado como quem busca um modelo a ser seguido, pelo contrário, é necessário olhar o passado reconhecendo nele aquilo que nos ajudará a pensar o presente e construir o futuro.

Assim, reconhece-se que os desafios são grandes e, por vezes, parecem intransponíveis, mas, à luz dos autores que fundamentaram a pesquisa, ver o real como ele é, deve ser tomado como o ponto de partida para compreendê-lo e transformá-lo e está é a responsabilidade de cada um de nós. A universidade, mesmo sendo atacada para se tornar organização, deve ser voltar-se para si mesma, trazer à tona sua gênese e natureza de modo a resistir como instituição social. Essa tarefa não é fácil, mas é necessária. Cabe a cada um de nós essa trabalhar no sentido de assegurar que a universidade exista como instituição social.

Assim, a docência é ofício fundante na construção da humanidade dos sujeitos, pois é por meio da educação que os indivíduos se inserem na cultura, desenvolvem seu pensamento crítico e compreendem seu lugar no mundo. Conforme Bruxel e Boufleuer (2012), "o exercício da docência requer a percepção e a compreensão acerca da condição humana que marca o modo como se constituem os sujeitos mediante processos de formação" (Bruxel e Boufleuer, 2012, p. 1).

A responsabilidade do professor no processo de humanização dos sujeitos implica sua consciência sobre o sentido da educação como um ato político. Como afirma Paulo Freire (1988), "não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1988, p. 25). Esse movimento dialógico reforça a ideia de que a

docência não pode se limitar à reprodução mecânica de conhecimentos, mas deve fomentar a autonomia e a criticidade dos estudantes.

A crise da docência, segundo Bruxel e Boufleuer (2012), reside na dificuldade de manter o compromisso com a formação humana em um cenário no qual prevalece a lógica da produtividade e da eficiência. "O professor tem a responsabilidade de inserir o aluno no mundo social e cultural existente, para o que se torna fundamental uma boa comunicação, baseada no diálogo" (Bruxel e Boufleuer, 2012, p. 1). Dessa forma, o desafio pedagógico contemporâneo reside na articulação entre tradição e inovação, garantindo que o conhecimento não se torne mera mercadoria. Dessa maneira, a docência deve ser compreendida como um ato de construção coletiva do conhecimento, onde professor e aluno dialogam para ressignificar a realidade.

A docência, portanto, deve ser compreendida como uma prática que transcende a mera transmissão de conhecimentos e que se ancora na responsabilidade ética do professor. Boufleuer (2007) destaca que "aprendemos com ou por causa de um outro quando esse se dispõe a meditar sobre suas percepções em voz alta" (Boufleuer, 2007, p. 8). Assim, o professor é aquele que, ao compartilhar seu conhecimento, convida o aluno a se apropriar criticamente do mundo e a transformar sua realidade.

Dessa forma, o sentido da docência se revela na medida em que se aproxima da formação humana em sua totalidade. A educação não pode se limitar a formar indivíduos para o mercado de trabalho, mas deve garantir a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo. Como destaca Arendt (2014), "a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele" (Arendt, 2014, p. 247). É nesse compromisso com a transformação da realidade que reside o verdadeiro sentido da docência.

O processo de tornar-se professor não se restringe ao período formal de formação acadêmica, mas é constituído por experiências que antecedem a entrada na universidade e se estendem ao longo de toda a prática docente. A aprendizagem da docência ocorre em múltiplos espaços e momentos, desde a vivência escolar como aluno até a atuação profissional propriamente dita. Esse percurso envolve a internalização de referenciais, sejam eles inspiradores ou questionáveis, que influenciam a construção da identidade e das práticas pedagógicas dos futuros professores.

Nesse sentido, a docência pode ser compreendida como um campo de saber que se estrutura na relação entre experiência, formação e reflexão crítica. Não se trata apenas de um conjunto de técnicas e metodologias adquiridas no percurso acadêmico, mas de um saber-fazer que se desenvolve continuamente, em interação com outros docentes e com os desafios do

cotidiano escolar. O estágio supervisionado, embora essencial, representa apenas um dos momentos dessa formação, pois o repertório docente se forma desde as primeiras observações da prática educativa e se reconfigura ao longo da trajetória profissional:

A docência em si consiste em uma profissão peculiar, em que o aprendizado prático objetiva-se para além do estágio de observação realizado durante a graduação, inicia-se bem antes da formação inicial como professor e de sua atuação com o aluno em uma sala de aula. Ao tornar-se professor, o indivíduo já traz o conhecimento docente e adquire modelos que podem ser replicados e/ou evitados. (Silva *et al*, 2021, p. 106)

Dessa maneira, a docência assume um caráter peculiar, no qual o conhecimento não é adquirido exclusivamente por meio da instrução formal, mas também pela experiência, pelas referências construídas ao longo da vida e pelas interações que moldam a visão de mundo do professor. Como destaca a citação, o docente não inicia sua prática do zero; ele já traz consigo modelos assimilados que podem ser reafirmados ou superados no exercício da profissão. Essa dimensão reflexiva e processual da docência reforça a necessidade de uma formação crítica, capaz de problematizar e ressignificar os saberes previamente adquiridos, transformando-os em instrumentos de emancipação e inovação pedagógica.

A docência, compreendida para além de seu aspecto funcional e técnico, inscreve-se no campo da atividade intelectual e, mais profundamente, no âmbito da formação espiritual do sujeito que ensina. Sua raiz histórica remonta à Idade Média, especialmente à experiência monástica, onde o ensino não era um ato de reprodução, mas uma prática de busca — do saber, da verdade e da vida boa. A decisão de ensinar envolvia uma escolha existencial, uma disposição da alma à escuta do texto e à escavação do sentido, prática que exige silêncio, leitura e disciplina. A tradição monástica nos revela que ensinar é, antes de tudo, um gesto filosófico.

Pensar a docência como atividade essencialmente intelectual exige um retorno às suas origens históricas. É no período monástico da Idade Média que se estrutura uma primeira forma institucional de ensino sistemático, cuja ênfase não repousava apenas na transmissão de conteúdos religiosos, mas na constituição de uma atitude contemplativa e racional diante do saber. Nesse contexto, a docência se configurava como um ofício ligado à alma, exigindo silêncio, leitura e meditação. Mesmo vinculada à Igreja, a prática docente não pode ser reduzida à catequese: ela representava um compromisso com a formação plena do sujeito.

As escolas medievais, em sua origem, desenvolveram-se no interior das instituições eclesiais. A Igreja, ao estabelecer as bases da educação formal, inseriu o ensino no espaço dos mosteiros, das catedrais e dos conventos. Como aponta o texto, “as escolas se desenvolveram no seio da Igreja, ou seja, dentro das casas paroquiais das catedrais e

posteriormente nos conventos e mosteiros, o que facilitou o processo de controle do conteúdo que era ministrado para os alunos” (Oliveira, 2013, p. 47). Esse controle, embora vise à conformação moral e religiosa, também fornecia uma formação sistemática e estruturada, própria de uma atividade que se reconhece como intelectual.

O conteúdo ofertado nos espaços escolares era voltado à construção de um saber que ultrapassava a dimensão doutrinária. O domínio do latim, da gramática, da lógica e das ciências do *quadrivium* era reservado àqueles que se dedicavam por anos ao estudo. “Vale lembrar que somente as pessoas que passavam mais de seis ou sete anos nessas escolas tinham a oportunidade de estudar gramática, lógica e as ciências, antes disso, somente o latim que era usado diariamente” (Oliveira, 2013, p. 47). Essa estrutura revela um processo de formação longo, no qual a docência não se dissocia da vida de estudo.

O professor/mestre medieval, portanto, não era apenas um reproduzidor de dogmas, mas alguém que, em sua vida cotidiana, encarnava uma postura ética e intelectual diante do saber, uma atitude de busca da verdade. A gramática, ministrada com rigor, utilizava como base “textos canônicos, o que garantia aos professores uma forma de ensinar, além da língua latina, os dogmas da Igreja” (Oliveira, 2013, p. 47). Ensinar a gramática era ensinar a pensar com lógica e coerência, ainda que dentro dos limites estabelecidos pela fé. A atividade docente era, assim, marcada por um exercício contínuo de leitura, escuta e análise.

O ambiente do claustro, silencioso e disciplinado, proporcionava as condições para o cultivo da interioridade e da reflexão, elementos indispensáveis à prática docente. O mestre era antes de tudo um leitor atento, alguém que se colocava a serviço do saber por meio da escuta dos textos e da tradição. A docência se realizava, então, como forma de vida, como entrega à construção do sentido, e não como simples exposição de conteúdos.

Com o surgimento das universidades, a atividade docente se desloca do ambiente estritamente eclesiástico para um espaço mais aberto à racionalidade e ao debate. Ainda assim, a estrutura intelectual herdada do modelo monástico permanece. As universidades, inicialmente, não eram instituições autônomas, mas “federações de escolas” que foram, aos poucos, unificadas. “Foi somente na metade do século XIII que o papado unificou-as no conceito de *studium generale* e, com isso, as universidades passaram a ser controladas definitivamente pela Santa Fé” (Oliveira, 2013, p. 48).

Mesmo sob o controle da Igreja, o desejo de liberdade intelectual emergia com força nas universidades. A redescoberta da filosofia aristotélica e o contato com obras clássicas estimularam mestres e estudantes à busca de instituições autônomas. A racionalização dos métodos de ensino e o acesso ampliado aos livros transformaram a natureza da prática docente.

Como afirma Le Goff, “a dessacralização do livro é acompanhada de uma racionalização dos métodos intelectuais e dos mecanismos mentais” (2006, p. 34).

Nesse novo cenário, o professor universitário passa a atuar não apenas como transmissor, mas como mediador crítico do saber. O surgimento do método escolástico, com suas *questiones et responsiones*, transformou o processo de ensino em uma atividade argumentativa e dialógica. A docência se torna um espaço de problematização, de confronto de ideias e de construção racional da verdade — mesmo quando subordinada às exigências eclesiásticas.

Importante destacar que as universidades medievais foram os primeiros espaços em que o pensamento religioso começou a ser questionado, mesmo que timidamente. “As universidades foram os primeiros lugares onde a religião foi colocada em dúvida, num primeiro momento de forma muito sublime e tímida, já que nos primeiros anos essas instituições eram mantidas pela Igreja” (Oliveira, 2013, p. 49). Essa possibilidade de questionamento revela uma virada no modo de conceber o ensino: ensinar é também duvidar, problematizar e resistir.

Nesse processo de transição do claustro para a universidade nascente, não há ruptura absoluta, mas um deslocamento epistemológico e simbólico. A docência, ainda marcada pela interioridade monástica, passa a habitar o espaço público da argumentação, sem perder, no entanto, sua ligação com o silêncio, com a escuta e com a disciplina do espírito. O mestre medieval não é um burocrata do saber, mas alguém que lê para transformar-se e, por meio de sua própria transfiguração, formar o outro. Essa atitude está em consonância com o que Santo Agostinho compreendia como interioridade iluminada: o mestre verdadeiro é aquele que ajuda o discípulo a ouvir a verdade que já ressoa em sua alma, pois o saber, antes de ser posse, é iluminação do ser.

São Tomás de Aquino também insiste nesse caráter relacional da docência como mediadora da verdade. Para ele, o mestre não cria a verdade, nem a impõe; ele a serve, ajudando o intelecto alheio a desvelá-la por meio da razão e da fé. O mestre, nesse sentido, é quase sacerdotal, não no sentido litúrgico, mas essencial para o desvelar da verdade. Ao ensinar, o docente se vincula a uma ordem do ser, e não apenas a uma ordem didática. A aula, portanto, não é um ato mecânico de exposição, mas um ritual de escuta, problematização e formação que não se realiza exitosamente quando perpassado pela permante busca do saber. A universidade, mesmo nascida sob as sombras da ortodoxia eclesiástica, se organiza em torno desse *ethos* formativo.

Com a introdução do método escolástico, o mestre se transforma em um dialético, alguém capaz de sustentar e tensionar ideias contrárias em busca de sínteses mais elevadas. O

ensino torna-se, então, um exercício de pensamento, pensamento este que arrisca, que duvida, que expõe a si mesmo e ao outro à exigência do *logos*. Le Goff (2006) chama atenção para a racionalização dos métodos e a dessacralização do livro, indicando que mesmo sob controle dogmático, emergia uma nova sensibilidade: uma sensibilidade da crítica, do argumento, da interrogação. A universidade medieval era, assim, um terreno paradoxal: enraizada na tradição, mas aberta à inquietação.

É nesse entrelugar que se forja a figura do professor como intelectual. Sua autoridade não deriva do poder institucional, mas do enraizamento no estudo, na leitura rigorosa e na capacidade de mediar tradições. A autoridade do mestre não é o autoritarismo do dogma, mas a autoridade simbólica de quem se deixa formar pelo saber. Coêlho (2008) destaca que a verdadeira docência é um gesto, uma forma de vida que se compromete tanto com o outro quanto com o mundo. Por essa razão, a prática docente é inseparável de uma ética do cuidado e da escuta; não se confunde com a aplicação de métodos, pois constitui a própria base sobre a qual se sustenta a formação humana.

A herança monástica, nesse sentido, não é um modelo a ser replicado, mas uma memória a ser interpretada. Nela, encontramos a origem simbólica de uma docência que não separa saber e ser, conhecimento e existência, estudo e ética. Essa tradição pode ser relida como resistência ao presente, como lembrança viva de que o professor não é um técnico da instrução, mas um mediador da experiência humana. Lima Vaz (2002) insiste que a cultura, como dimensão constitutiva da existência, exige sujeitos capazes de escutá-la, de cultivá-la, de ser por ela transformados. A universidade, portanto, deve ser compreendida como espaço de escuta da cultura e da razão, e a docência, como instrumento dessa escuta.

A partir desse quadro, parece correto inferir que a crise contemporânea da docência e da universidade nasce, em grande parte, do esquecimento dessa origem. Quando o ensino se transforma em desempenho, quando o professor é reduzido a executor de planos e metas, perde-se a densidade simbólica da educação. Chauí (1986) já denunciava a degradação da universidade em organização funcional, movida por indicadores de produtividade e não mais por ideias. Nesse contexto, pensar a tradição medieval não é retroceder, mas reencontrar um fio de sentido que pode ser retomado. É preciso lembrar que houve um tempo em que o saber era desejado como bem em si, e a docência, vivida como forma de buscá-lo.

Freire (1987), por sua vez, insiste na ideia de que ensinar exige coragem de lutar contra a domesticação. No contexto medieval, essa luta era silenciosa, interna, feita de resistência por dentro das estruturas eclesiais. Hoje, essa resistência precisa ser mais explícita, mais crítica, mais combativa, quer dizer, ela precisa manifestar-se como ruptura com o instituído e abertura

a instituição do novo. Desse modo, o fundamento é o mesmo: o professor não pode ser um mero operador, mas aquele que cultiva a dúvida, que abre horizontes, que provoca pensamento. A docência como atitude filosófica exige tempo, profundidade, presença. E, sobretudo, exige a capacidade de sustentar perguntas que não têm respostas imediatas.

As universidades medievais nos legam essa ambiguidade fecunda, foram espaços de controle, mas também de emancipação; guardiãs da fé, mas também incubadoras da crítica. Isso nos ensina que mesmo em contextos adversos, é possível formar em vista do pensamento crítico, do pensamento criador, desde que o mestre não renuncie sua presença de mediador simbólico. A sala de aula, nesse contexto, torna-se microcosmo do mundo: um espaço em que a palavra circula, o silêncio é escutado, o texto é respeitado e o tempo da formação é acolhido. O professor, então, já não é mais um reproduzidor, mas um intérprete. Alguém que acolhe o saber do passado e o reinscreve no presente com responsabilidade ética.

Assim, quando a docência se desloca do ambiente eclesial para o espaço universitário, ela não abandona sua vocação formativa, mas a reinventa. A mediação crítica do saber, inaugurada com a escolástica, não é ruptura com a interioridade, mas desdobramento dela em nova forma. Ensinar, nesse novo contexto, é manter a escuta ativa, mas agora tensionando-a com o debate. É preservar o silêncio formativo, mas colocá-lo em diálogo com a razão argumentativa. É, em última instância, unir o rigor da leitura com a coragem da dúvida, gesto que permanece fundamental para pensar a docência na contemporaneidade.

A partir dessa virada, a docência ganha contornos filosóficos ainda mais evidentes. Ela deixa de ser apenas transmissão vertical do saber e passa a se configurar como prática reflexiva, autônoma, fundada na escuta e na crítica. O professor torna-se um intelectual que forma e se forma no movimento constante de interpretar o mundo. Mesmo após a consolidação das universidades como espaços relativamente autônomos, a influência do modelo monástico permanece como herança formativa. A centralidade do texto, o rigor na leitura, a importância da escuta e da disciplina continuam sendo elementos constitutivos da prática docente. Ensinar, nesse sentido, é uma prática de si, uma ética da formação.

A docência, portanto, não pode ser reduzida a uma técnica de ensino, mas deve ser compreendida como uma vocação intelectual que exige entrega, estudo e responsabilidade com a formação humana. O professor é aquele que cultiva o tempo da leitura, que reconhece no saber uma experiência transformadora e que compreende o ensino como gesto de alteridade.

Se o período monástico revelou a docência como atividade de dedicação à verdade, as universidades medievais ampliaram esse horizonte ao introduzirem a dúvida, o diálogo e a

racionalidade como fundamentos do ensino. Hoje, essa herança permanece viva na figura do docente comprometido com o pensamento crítico, com a escuta ativa e com o rigor do estudo.

Assim, ao pensarmos a docência na contemporaneidade, é preciso reconhecer sua origem histórica no espaço monástico. A docência é, desde sua gênese, uma prática intelectual que só se realiza plenamente quando há entrega à leitura, à reflexão e à construção do saber como experiência ética e filosófica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão sobre a docência e a universidade revelou não apenas o esvaziamento institucional provocado pelas forças da racionalidade técnica, mas também a urgente necessidade de resgatar a formação como núcleo originário da experiência universitária. Compreender a universidade como *locus* de formação humana e não como engrenagem funcional para demandas do mercado significa deslocar o olhar da utilidade para a ontologia. A universidade não é um aparato de distribuição de competências, mas um espaço em que se faz o humano pelo diálogo com o saber, com a cultura, com a ética e com o tempo. Sua crise não é apenas estrutural, mas simbólica, perdeu-se o sentido do que significa formar, e com isso, empalideceu-se a figura e o lugar do professor, tornado cada vez mais gerente de práticas e gestor de indicadores. A lógica organizacional substituiu a tradição filosófica da *paideia*. O ensino, capturado por métricas, desvinculou-se do compromisso com o ser, e a formação humana, outrora centro de gravidade da vida intelectual, tornou-se resíduo.

Torna-se vital reconduzir a docência à sua dignidade filosófica e formativa. Ser professor, nesta perspectiva, não é cumprir tarefas, aplicar métodos ou apenas operar instrumentos pedagógicos. É lançar-se, como defende Freire (1987), à construção ética de uma presença no mundo, à produção de sentido a partir do encontro com o outro, com o tempo histórico e com a linguagem. A docência, compreendida em sua profundidade, é um gesto de criação, de abertura, de cuidado com o ser em formação. Trata-se de comprometer-se com a gênese do sujeito em sua integralidade, despertando nele não apenas capacidades cognitivas, mas o chamado à responsabilidade diante da existência. Isso exige do educador uma atitude filosófica permanente, meditar sobre o fim daquilo que faz, recusar a adaptação acrítica ao sistema e, sobretudo, preservar a inquietação diante da banalização do *ofício* de ensinar.

Retomar essa compreensão exige também revisitar os fundamentos histórico-filosóficos da docência, especialmente aqueles enraizados na tradição medieval. A Idade Média, como

mostraram Willmann e Nunes (2006), não concebia a formação como mera instrumentalização do intelecto, pois o saber era vivência espiritual, exercício moral, caminho de ascese. Havia unidade dialética entre razão, fé e ética que conferia à universidade medieval um sentido profundo, formar o ser humano inteiro, não apenas habilitá-lo. Santo São Tomás de Aquino compreendia a docência como imitação do modo como Deus forma o mundo, um ato de amor, um ato de iluminação. Santo Agostinho, por sua vez, via no interior do sujeito a verdade a ser despertada, e o mestre era apenas aquele que provocava esse despertar. Essa tradição é um antídoto contra o empobrecimento contemporâneo da educação, pois nos lembra que a verdade não se dá como mercadoria, mas como revelação do ser.

A modernidade, ao romper com essa concepção, produziu uma cisão fatal, separou razão de valor, técnica de ética, ciência de sabedoria. O projeto moderno de educação, ao valorizar o útil, o imediato e o mensurável, esvaziou o espaço da interioridade, da contemplação, da formação moral. A racionalidade técnica triunfou nas pedagogias pragmáticas e comportamentalistas que moldaram a figura do professor como operador de procedimentos. Esse novo arquétipo docente não forma: gerencia. Não ouve: aplica. Não provoca: mede. O drama da universidade atual não é a falta de tecnologia, mas a ausência de espírito. E é nesse ponto que a retomada da *paideia* pode reorientar o ofício do educador como condutor da inteireza humana.

A *paideia* nos oferece um modelo de educação centrado na plenitude do ser, e não na fragmentação de habilidades. Na Grécia antiga, formava-se o cidadão como parte do *cosmos*, ser político, estético, ético. Na tradição cristã medieval, a formação visava a unidade da alma com a verdade. Hoje, o desafio é recuperar esse núcleo de sentido, sem nostalgias, mas com fidelidade àquilo que a educação pode ainda ser: caminho para a liberdade *do ser, do vir-a-ser*, portanto, realidade intrinsecamente ligada a existência do homem e a existência do mundo. Chauí (1986) insiste que uma universidade crítica deve ser capaz de resistir à ideologia dominante e, sobretudo, propor uma outra imagem de homem. Esta imagem precisa ser reconstruída, não mais como agente produtivo, mas como sujeito de sentido, de cultura, de alteridade. A docência só é digna de seu nome quando está comprometida com esse horizonte.

Pensar a docência neste tempo significa, portanto, afirmar a coragem de não ceder à lógica da adaptação. O professor é aquele que resiste à liquefação da formação, que recusa a redução da educação ao cumprimento de metas. Ele é, como afirma Coêlho (2008), o guardião de uma herança humanista, o mediador entre o mundo e o sujeito, o artesão da consciência crítica. A universidade, ao esquecer esse sentido, transforma-se em terminal de competências e

afasta-se de sua natureza originária. É preciso reconduzi-la ao seu lugar simbólico, o lugar onde o espírito humano encontra espaço para o exercício da crítica, da reflexão e da escuta.

O presente e o futuro da docência dependem dessa retomada radical da sua natureza filosófica. Não se trata de fazer oposição à ciência ou ao progresso, mas de lembrar que todo avanço deve estar a serviço da humanização, não desumanização e alienação. O *ofício* do professor não é o de acompanhar as reformas, mas de questioná-las; não é o de adaptar-se à lógica institucional, mas de perguntar pelos seus fundamentos e fins. A formação, como já nos alertava Rousseau (2004), é um processo delicado, que exige tempo, silêncio, presença e sentido. Formar não é modelar, mas despertar; não é instruir, mas transformar; não é preencher, mas provocar ao permante movimento de busca do saber e do ser, do vir-a-ser.

Por isso, as inferências e conclusões decorrentes da presente pesquisa inscreve-se apenas o início de um caminho, de um movimento pelo saber sobre a universidade e a docência como realidades humanas que precisam fazer parte do debate atual no campo da educação e da formação. Os desafios da docência e da universidade não se resolvem com políticas de gestão, mas com um retorno às perguntas essenciais: o que é o homem? O que é o saber? O que é a educação? O que é a docência e como é? O tempo presente exige mais que eficiência: exige profundidade. E isso só é possível se a universidade voltar a ser um espaço em que o saber não seja consumido, mas vivido, em que o professor não seja fiscal, exutor de tarefas, mas formador, em que o estudante não seja cliente, mas sujeito em devir. A docência, se quiser ser fiel a si mesma, deve recuperar sua vocação filosófica, seu compromisso com a alteridade, sua abertura para o novo, não como inovação técnica, mas como reinauguração do humano, portanto, permante abertura ao ser, ao vir-a-ser do humano e do mundo.

O saber, como defende nosso mestre Ildeu Coêlho, não é um objeto que se transmite nem uma posse que se doa, ele é movimento interior de descoberta, experiência de desvelamento de si e do mundo. Conforme destaca Chauí (2002), em Sócrates, o saber rompe com a noção de ensino como transferência de conteúdos, recusando o ofício do mestre que deposita conhecimento em um recipiente vazio. O conhecimento não é algo externo ao homem, mas uma possibilidade inscrita na própria alma, a *psyché*, que precisa ser despertada por meio do diálogo e da reflexão. Seu método dialético, a maiêutica, consiste justamente em provocar o interlocutor a dar à luz aquilo que já traz em si, libertando-o da ilusão do saber e conduzindo-o à autonomia do pensamento.

Assim, o ato de conhecer consiste no exercício ético e ontológico, em que a alma que se purifica das opiniões e das crenças alheias, para então alcançar a verdade que lhe é própria. O saber, para Sócrates, é inseparável da vida e do modo de ser, de realizar-se como ser racional

em permanente busca da verdade. Por isso, como observa Chauí (2002), o mestre que tudo ensina impõe heteronomia ao aluno, pois o priva da experiência essencial de pensar por si mesmo. Educar, nesse sentido, é um ato de libertação interior, de autoconstrução do sujeito que descobre, por esforço próprio, o caminho do saber.

A educação, compreendida filosoficamente, torna-se ascese, um caminho de transformação que exige esforço, disciplina, diálogo num permanente movimento do pensamento. O verdadeiro educador não forma por imposição, mas por provocação; ele não entrega respostas, mas cria as condições para que o outro aprenda a perguntar. O saber nasce, portanto, do encontro entre liberdade e razão, entre o espanto diante do mundo e o rigor da dúvida. É nesse sentido que a universidade, segundo Lima Vaz (1966, p. 3), “se define pela obra que realiza” e se torna uma instituição de “comunicação social do saber”, não um depósito de informações, mas um espaço de convivência intelectual, no qual o saber é partilhado como experiência viva e crítica.

Educar, portanto, não é treinar o educando, este ser humano autônomo e livre, mas desenvolver suas potencialidades, despertar sua capacidade de pensar e agir no mundo tendo em vista a dimensão coletiva, a existência em sentido particular e coletivo. O saber é inseparável da busca da verdade e da formação do humano em sua totalidade. Por isso, cabe à educação interrogar criticamente a cultura, as ciências, as artes e as tecnologias, desvelando as relações entre educação e poder, educação e classe social, e desmascarando a pretensa neutralidade da pedagogia tecnicista, do ensino que se orienta pela ideia de transmissão ou socialização do saber.

Como argumenta Coêlho (2011), o saber autêntico é sempre construção, um ato de criação singular que emerge da realidade concreta e histórica do sujeito. *Não repassamos o saber, cada indivíduo o constrói a partir de sua experiência no mundo, de seu confronto com a realidade e de sua capacidade de significá-la.* O saber é, assim, obra humana e inacabada, que se renova a cada ato de pensar. Ele não pertence a quem ensina, mas se manifesta naquele que, interrogando-se e interrogando o mundo, se transforma e se faz verdadeiramente livre.

Neste espírito, reconhece-se que a presente dissertação não encerra o debate, mas se abre a ele com vistas a inscrever-se como partícipe da reflexão sobre a docência no contexto em que a universidade se encontra enredada pela experiência do naufrágio, quer dizer, do seu mais expressivo afastamento daquilo que a faz ser. Toda pesquisa verdadeiramente comprometida com a realidade deixa perguntas em suspensão, e não soluções prontas. O sentido da docência, enquanto questão humana, permanecerá sempre inacabado, pois sua resposta se dá no entrelaçamento vivo entre sujeito, história e mundo. Que este texto seja, portanto, uma

provocação à reflexão sobre o objeto da presente pesquisa, e não uma conclusão. Que seja uma semente de inquietação, e não um fim, pois, como já intuía os mestres da tradição, formar é antes de tudo confiar que algo de novo pode nascer no outro. E isso, nenhuma técnica é capaz de realizar. Que o presente estudo se abra como terreno fecundo capaz de fazer nascer algo novo naqueles que serão seus futuros leitores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1980.

ALCANTARA, G. **Universidades Medievais**. Rev. Esc. Enf. USP, 9(1): 9-19, 1979.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, Tomás de. **Sobre o ensino (De Magistro) Os sete pecados capitais**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Tradução da versão latina. Disponível em diversas edições acadêmicas e teológicas. Referência clássica da tradição tomista.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional**. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004. BRASIL

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **Filosofia, exercícios espirituais e formação do homem na Antiguidade**. Orientador: Ildeu Moreira Coêlho. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2017.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **O ensino em São Tomás de Aquino**. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, Inhumas, v. 8, n. 1, p. 55-63, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/cets.v8i1.242>.

BETZEK, Simone Beatris Farinon. **Estado da arte democratização ou massificação do ensino superior após a década de 90**. Instituto Federal Catarinense – IF Catarinense – Câmpus Caboriú, 2014.

BITTAR, M. **A história e a essência da universidade**. Multitemas, n. 15, 2016.

BORGES, G. F. S.; RIBEIRO, E. A. **A expansão da educação superior brasileira a partir dos anos 90: democratização ou massificação?** Revista Triângulo, Uberaba - MG, v. 12, n. 1, p. 103–118, 2016.

BOUFLEUER, J. P. O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva autofundante. In: Reunião Anual da Anped, 30, 2007, Caxambu. Anais. Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2003.

BORGES, G. F. S.; RIBEIRO, E. A. **A expansão da educação superior brasileira a partir dos anos 90: democratização ou massificação?** Revista Triângulo, Uberaba - MG, v. 12, n. 1, p. 103–118, 2019.

BRUXEL, C. M. L.; BOUFLEUER, J. P. O exercício da docência para a formação humana dos alunos. XXVI Jornada de Pesquisa, 2012.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Universidade Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BURON, Roberto Montagner. **O papel da Universidade na formação do perfil profissional**. Salão do Conhecimento, XXI Jornada de Pesquisa, Unuui, 2016.

CASPER, Gerhard. **Um mundo sem universidades?** In: HANSEN, João Adolfo; ROCHA, João Cezar de Castro (orgs.). *Um mundo sem universidades?*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p. 35–78.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ser educador hoje?** Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUÍ, Marilena S.; FREIRE, Paulo. *O Educador: vida e morte*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. (Biblioteca de educação; n. 1).

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

COELHO, Ildeu Moreira. **A questão política do trabalho pedagógico**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUÍ, Marilena S.; FREIRE, Paulo. *O Educador: vida e morte*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. (Biblioteca de educação; n. 1).

COELHO, Ildeu Moreira. **A importância da sala de aula para uma formação de qualidade**. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA - Universidade e Sociedade: a busca de uma relação de qualidade. O Papel do Ensino e dos Docentes, 1994, Natal. Anais. Natal: Ed. da UFRN, 1994, p. 115-122.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2.ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das letras, 2002, v.1.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Apresentação. In: COÊLHO, Ildeu. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 11 - p.13.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15- p.32.

COÊLHO, Ildeu Moreira. GUIMARÃES, Ged. **Educação, Escola e Formação**. Inter Ação, Goiânia, v.37, n.2, p.323-339, jul./dez., 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **A gênese da docência universitária**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

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

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Universidade e Ensino: treino ou formação?** In: COÊLHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita M. M. (org.). *Universidade, Cultura, Saber e Formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CORREIA, Alexandre. **A universidade medieval**. Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo, n. 45, 292-329, 1949.

COSTA, Martha. **Marilena Chaui e a reflexão sobre a universidade**. *Cadernos Espinosanos: Estudos sobre o século XVII*, São Paulo, n. 37, p. 147-170, jul./dez. 2017. ISSN 1413-6651.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta T. et al (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. ed 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

DOEHAERD, Renée. **Lê haut moyen age occidental: economies et sociétés**. Paris: PUF, 1971.

DOUGLAS, Harper. *Online etymology dictionary*. 2001. Disponível em: <https://www.etymonline.com/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **Nada de técnico e maquinal: repensando a essência da técnica com Heidegger**. *Philosophos - Revista de Filosofia*, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 1-41, jan./jun. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/phi.v29i1.78535>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FERNANDES, Marcos Aurélio. O que é mesmo Educação?. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 13, n. 1, p. 161–175, 2010. DOI: 10.18224/educ.v13i1.1253.

Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1253>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **Paideia e educação: a formação do humano na Grécia Antiga**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica**. In: COÊLHO, Ildeu Moreira e FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016. Cap. 3, p.47-86.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **Traços do pensamento em Santo Agostinho**. [S.l.: s.n.], s.d. Texto não publicado.

FIGUEIRA, C; CARVALHO, J; PARENTE, P. **História Medieval**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

FONSECA, Ricardo Marcelo. **Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017)**. Texto apresentado em evento na Harvard Kennedy School, em setembro de 2017. *Educar em Revista* [online], 2018, v. 34, n. 71.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FRANCO, Júnior. **A idade média: nascimento do Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HEIDEGGER, M. **A questão da técnica**. Lisboa: Vega, 1954.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução Carlos Henrique Pissardo. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. In: HANSEN, João Adolfo; ROCHA, João Cezar de Castro (orgs.). *Um mundo sem universidades?*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p. 79–100.

JAEGGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JUNIOR, Ezio Alves de Carvalho; GOMES, Francisca Edivanuse Rafael. **O processo histórico da docência**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência Universitária) – Faculdade Católica de Anápolis, Instituto Superior de Educação, Anápolis, 2012.

LAMPERT, Ernâni. **A Universidade: da Idade Média à época atual**. História da Educação, Pelotas, 1997, p. 69-81.

LE GOFF, Jacques. Educação. In: Dicionário Temático do Ocidente Medieval. Bauru: EDUSP, 2006.

LE GOFF, Jacques. Os intelectuais na Idade Média. Tradução de Marcos de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LIMA VAZ, Henrique C. De. **Escritos de Filosofia VII: Raizes da Modernidade**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIMA VAZ, Henrique de. **Cultura e Universidade**. Petrópolis: Vozes, n. 10, 1966. (Coleção Educar para a Vida).

LUNARDELLI, Aline Frollini; MAIA, Ari Fernando. **Razão instrumental e educação: reflexões sobre a escola e as novas tecnologias**. *EDUR - Educação em Revista*, v. 40, e41048, 2024.

MANCINI, Ana Paula Gomes. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de (org.); MANCINI, Ana Paula Gomes; et al. **História da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MELLO, José J. P; SOUZA, Mariana R. **A educação em Santo Agostinho: processo de interiorização na busca pelo conhecimento**. Maringá. Artigo publicado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 26 a 29 de outubro de 2009.

MELLO, Lucrécia Stringheta. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de (org.); MANCINI, Ana Paula Gomes; et al. **História da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1964.

MOURA, R. S. **Breve estudo de uma perspectiva de educação medieval**. Revista Esboços, v. 20, n. 30, p. 141-159, dez. 2013.

NEWMAN, John Henry. **Origem e progresso das universidades**. Tradução e notas de Fabio A. Vitta. São Paulo: Cultor de Livros, 2017.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. História da educação na antiguidade cristã: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo. São Paulo: EPU; Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na Idade Média**. 2ª ed. Campinas: Kíron, 2006, 396p. ISBN: 978-85-94090-05-8.

OLIVEIRA, Caritas Maria da Silveira. *A educação na Idade Média e a influência da Igreja no pensamento ocidental*. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, 2013.

OLIVEIRA, Terezinha. **Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional**. *Varia História*, 2007, v. 23, n. 37. Acesso em: 17 jun. 2022, p. 113-129.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1982.
PINTO, Ana Kelly Ferreira Souto; VICENTE, José João Neves Barbosa. **Comentários introdutórios sobre os aspectos pedagógicos do pensamento de Santo Agostinho**. *Kínesis*, v. 13, n. 35, p. 1-12, 2021.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PINTO, Ana Kelly Ferreira Souto; VICENTE, José João Neves Barbosa. Comentários introdutórios sobre os aspectos pedagógicos do pensamento de Santo Agostinho. *Kínesis*, Marília, v. 13, n. 35, p. 1-12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2021.v13n35.p1-12>.

ROCHA, Tatiana Evangelista Da Silva et al.. **Educação superior no brasil: da criação das universidades até o Governo Dilma Rousseff**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Barbara de Lemos. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1762].

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Tiago Soares do; ECKSTEIN, Luiz Carlos. **O esclarecimento e a educação em Adorno e Horkheimer**. *Comunicações*, n. 2, p. 111-122, Piracicaba, jul/dez, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. **Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e239000, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.239000>. Acesso em: 3 set. 2025.

SILVA, Michael S. et al. **Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de construção de saberes**. *Revista Humanidades & Inovação*. v. 8, n. 56, p. 104-115, 2021. D

ULHÔA, Sérgio. **Problema e reflexão filosófica**. In: OLIVEIRA, N. (Org.). *Introdução à Filosofia: questões e ensaios*. Goiânia: Editora UFG, 2002.

ULLMANN, R; BOHNEN, A. **A Universidade das origens à renascença**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, p. 467-484, 2006.

VERGER, Jacques. **Homens e saber na idade média**. São Paulo: Educar, 1999.

GLOSSÁRIO - versão latim

Apprendere: Aprender

Collegium: Faculdade ou colégio (de sacerdotes, magistrados, corporação, associação).

Clerici: Clérigo.

Consuetudine : Costume, hábito, uso ou prática.

Docere: Ensinar

Dilettanti: Amador.

Disputatio: Debate, discussão, argumentação.

Ex Consuetudine: do personalizado.

Ex Privilegio: do privilégio.

Ex Auctoritate: da autoridade.

Ex Migration: da migração.

Ius Civile: Direitos civis.

Lectio: Aula.

Locus: Local.

Magistri: Professor.

Mater Oxoniense: mãe de oxford.

Scire: Conhecer

Scientia: Conhecimento.

Studium: Estudar.

Trivium: Curiosidades.

Universita: Universidade.

GLOSSÁRIO - versão grego antigo

Apprendere (Aprender)

- **Grego:** μανθάνω (*manthánō*)
- **Etimologia:** Deriva do verbo grego μανθάνω, que significa "aprender" ou "compreender".

Collegium (Faculdade ou colégio)

- **Grego:** εταιρεία (*hetaireía*)
- **Etimologia:** O termo latino *collegium* é traduzido para o grego como *εταιρεία*, significando uma associação ou sociedade.

Clerici (Clérigo)

- **Grego:** κληρικός (*klērikós*)
- **Etimologia:** Do grego κληρικός, derivado de κληρος ("sorte" ou "herança"), referindo-se àqueles que receberam uma "porção" ou "lote" na igreja.

Consuetudine (Costume, hábito)

- **Grego:** ἔθος (*éthos*)
- **Etimologia:** ἔθος significa "costume" ou "hábito", correlacionando-se com o latino *consuetudo*.

Docere (Ensinar)

- **Grego:** διδάσκω (*didáskō*)
- **Etimologia:** διδάσκω é o verbo grego para "ensinar", equivalente ao latino *docere*.

Dilettanti (Amador)

- **Grego:** ἐρασιτέχνης (*erasitéchnēs*)
- **Etimologia:** Composto por *ἔρασις* ("amor") e *τέχνη* ("arte"), denotando alguém que pratica uma arte por amor, não profissionalmente.

Disputatio (Debate, discussão)

- **Grego:** συζήτησις (*syzētēsis*)
- **Etimologia:** συζήτησις refere-se a uma discussão ou debate, similar ao latino *disputatio*.

Ex Consuetudine (Do costume)

- **Grego:** κατὰ ἔθος (*katà éthos*)
- **Etimologia:** Literalmente "segundo o costume".

Ex Privilegio (Do privilégio)

- **Grego:** κατὰ προνόμιον (*katà pronomion*)
- **Etimologia:** "Segundo o privilégio", onde *προνόμιον* é "privilégio".

Ex Auctoritate (Da autoridade)

- **Grego:** κατ' ἐξουσίαν (*kat' exousían*)
- **Etimologia:** "Segundo a autoridade", com ἐξουσία significando "autoridade" ou "poder".

Ex Migratione (Da migração)

- **Grego:** κατὰ μετανάστευσιν (*katà metanástefsin*)
- **Etimologia:** "Segundo a migração", onde μετανάστευσις é "migração".

Ius Civile (Direito civil)

- **Grego:** πολιτικὸς νόμος (*politikòs nómos*)
- **Etimologia:** "Lei civil", com νόμος significando "lei" e πολιτικός relacionado à "cidade" ou "cidadania".

Lectio (Aula)

- **Grego:** ἀνάγνωσις (*anágñōsis*)
- **Etimologia:** "Leitura" ou "lição", correlacionando-se com o ato de ler ou ensinar.

Locus (Local)

- **Grego:** τόπος (*tópos*)
- **Etimologia:** τόπος é o termo grego para "lugar" ou "local".

Magistri (Professor)

- **Grego:** διδάσκαλος (*didáskalos*)
- **Etimologia:** "Mestre" ou "professor", equivalente ao latino *magister*.

Mater Oxoniense (Mãe de Oxford)

- **Grego:** Μήτηρ Ὁξονίη (*Mētēr Oxoníē*)
- **Etimologia:** Tradução literal de "Mãe de Oxford".

Scire (Conhecer)

- **Grego:** γινώσκω (*ginōskō*)
- **Etimologia:** Verbo grego para "conhecer" ou "saber".

Scientia (Conhecimento)

- **Grego:** ἐπιστήμη (*epistēmē*)
- **Etimologia:** "Conhecimento" ou "ciência", correlato ao latino *scientia*.

Studium (Estudar)

- **Grego:** σπουδή (*spoudē*)
- **Etimologia:** "Esforço" ou "aplicação", relacionado ao ato de estudar.