



**Evento:** informe qual o evento: XXI Jornada de Extensão, XXVIII Seminário de Iniciação Científica ou X Seminário de Inovação e Tecnologia

## **HABERMAS: UNIVERSIDADE E DEMOCRACIA <sup>1</sup>**

### **HABERMAS: UNIVERSITY AND DEMOCRACY**

**Tércio Inácio Jung<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Extraído da Tese de Doutorado, orientada pelo professor José Pedro Boufleuer: A Universidade e a Racionalidade Comunicativa de Habermas; disponível em <https://www.unijui.edu.br/estude/mestrado-e-doutorado/educacao-nas-ciencias> (em Teses e Dissertações; ano 2020).

<sup>2</sup> Doutor em Educação nas Ciências - UNIJUI

### **RESUMO**

A perspectiva habermasiana permite pensar a Universidade e a Ciência em seu compromisso social, conduzindo, também, a uma discussão fecunda quanto aos seus processos e pressupostos administrativos, pedagógicos, epistemológicos e vínculos para com o *mundo comum*. Intencionados em fomentar um diálogo crítico-reflexivo, o escrito contextualiza a Universidade e o seu fazer científico em seus vínculos democráticos com a sociedade, configurando o tema da racionalidade e, em seu âmbito, o espectro do projeto habermasiano, sustentador de um caráter comunicativo-social do fazer da Ciência e do agir da Universidade.

**Palavras-chave:** Sociedade; Racionalidade; Teoria do Agir Comunicativo; Democracia

### **ABSTRACT**

The Habermasian perspective allows us to think about the University and Science in its social commitment, also leading to a fruitful discussion about its administrative, pedagogical, epistemological processes and assumptions and links to the common world. Intended to foster a critical-reflexive dialogue, the writing contextualizes the University and its scientific practice in its democratic ties with society, configuring the theme of rationality and, in its context, the spectrum of the Habermasian project, supporting a communicative-social character of the making of Science and the action of the University.

**Keywords:** Society; Rationality; Communicative Action Theory; Democracy

### **INTRODUÇÃO**

Iniciamos propondo uma analogia entre a famosa frase de Tolstói (1828-1910) - “Há quem cruza o bosque e só vê lenha para o fogo” – e o “sentido” e as “linguagens” que já justificaram (e ainda justificam) o agir da Universidade, o que resultou em vários questionamentos: ao cruzarmos pela Universidade o que vemos? Apenas uma possibilidade de melhorar a vida, de progredir “materialmente”? Conseguir um emprego melhor remunerado?



Ou conseguimos enxergar além? Conseguimos sentir na Universidade a vida que flui ao longo da história, no coletivo que se encarna em cultura, podendo reencarnar no “humano sendo humanidade[1]”?

Que a Instituição da Universidade já galgou seu espaço na história e no mundo humano, disto não há dúvidas. Entretanto, o “sentido” e as “linguagens” que ela nutre atualmente - e/ou deveria nutrir - geram, também, insatisfação e intermináveis debates. O “sentido” que a originou parece que não se manteve. Também não restam dúvidas de que a Universidade atual e real está demasiadamente “norteando” seu agir para a capacitação técnico-profissional dos indivíduos, inclusive nas ciências humanas, estreitando-se num sentido *instrumental* e *funcionalista*.

Entretanto, a nossa proposta não é ignorar este “fazer”, mas abarcá-lo num sentido ampliado, vivo, enfim, humano de Universidade; debruçada sobre a formação técnico-profissional, mas sempre de sujeitos cidadãos, logo, também com a formação de atores sociais, capazes de se posicionarem responsável, argumentativa e cooperativamente no *mundo comum*. Capazes também de darem sentido coletivo, histórico e prático aos legados culturais de saberes, com os quais já passaram a interagir e agir, nesse momento e movimento de vida na Universidade. E foi este desejo/sonho, em relação à Universidade situada no *mundo da vida* (objetivo, social/intersubjetivo e subjetivo), que nos encaminhou à *racionalidade comunicativa* de Habermas, racionalidade intersubjetiva, geradora e potencializadora de um agir também cooperativo e solidário na/da Universidade.

Antes de prosseguir, gostaríamos de lembrar alguns motivos que nos encaminharam a este “movimento hermenêutico-crítico-reflexivo”: primeiramente, por estarmos inseridos em Universidades, não só por causa dos estudos, mas também devido ao trabalho, o que nos oportuniza o contato, direto e constante, com a vida que nela flui; segundo, por percebermos, repetidamente, que salários dignos, a qualificação acadêmica dos docentes (todos com pós-graduação), a não sobrecarga, em geral, da principal atividade que lhes cabe que é o “ensino em sala de aula” - apesar de reinar a “ideologia da pesquisa” entre os docentes, ideologia que não reina entre toda comunidade acadêmica (esperançosa apenas de uma educação institucionalizada séria) - e a infraestrutura boa (não perfeita é claro), não garantem a perseguida “qualidade”, muito menos um “sentido” para um agir ampliado da Universidade. Gostaríamos de ressaltar que estes aspectos mencionados evidenciam quase todos os itens geralmente elencados para justificar a baixa qualidade na “educação institucionalizada” que antecede a graduação.

Será que se a educação institucionalizada se ocupasse, séria e responsabilmente, com a “interação” com os legados culturais-científicos e com a formação argumentativa-comunicativa, situada no *mundo da vida* - o que parece ser o sentido que a originou - não haveria menos espaço para a indisciplina, a discriminação, o racismo, a homofobia, a intolerância, o *bullying* e demais problemas com os quais a Escola e a Universidade se preocupam e se ocupam atualmente? Inclusive, nos parece muitas vezes, que os gestores e até muitos professores preferem ocupar-se e preocupar-se com estes problemas - que ao final acabam atribuindo a terceiros e a fatores externos - do que assumir sua responsabilidade com a vida cultural da humanidade, este sim, seu efetivo compromisso social com o *mundo comum*.



Destacamos, ainda, que outro fator que claramente diferencia a Universidade da Escola é a necessidade de o indivíduo posicionar-se, ou melhor, pressupõe-se que a opção por um Curso Universitário seja uma escolha consciente do sujeito, pois, até então, na Escola, eram os outros (pais e o Estado) que decidiam isto. Enfim, a partir da Universidade deveria haver uma opção pessoal pela busca do conhecimento, o que sugere uma abertura pessoal frente aos legados culturais, históricos e coletivamente construídos.

Quem sabe está aí um grande imbróglio, ou melhor, o indivíduo - que precisa dar um sentido para os estudos universitários – está imerso num contexto social que o influencia, assim como provém de uma família que, também, o condiciona em sua forma de pensar, desejar e agir, logo, de dar sentido às decisões na vida. Estando de acordo com estes pressupostos, conviria analisar o contexto familiar e social que nos/os envolve para melhor entender os motivos que levam à opção (ou não) pela continuidade dos estudos e por um determinado legado científico (Curso de Graduação), Graduação que inclusive poderá abrir o caminho para a posterior pós-graduação e, desta forma, encarnar-se como um rumo para a vida toda.

Aqui precisamos admitir que a maioria dos jovens, que entram na Universidade, não tem grande “sede” pelo conhecimento e pelas ciências, mas procuram apenas pelo necessário, ou melhor, o que lhes permita ganhar dinheiro no futuro, o que, por sua vez, também evidencia que eles não estão interessados tanto no “caminho”, ou seja, no “processo” construtivo e interativo com os legados culturais de saberes, mas já entram pensando no final, que nem é o diploma, mas um emprego rentável (claro que há exceções).

Mas, não é apenas o sujeito que está sempre imerso num contexto. A própria Universidade também está, pois foi criada e sempre estará imersa num contexto social, político, econômico que, historicamente, a influencia e condiciona. Rememorando a provocação inicial em relação ao que vemos quando atravessamos um bosque ou o que vemos quando entramos numa Universidade, convém dedicar a atenção a alguns momentos históricos, sociais e culturais. Enfim, movimentos no *mundo comum* que influenciaram, profundamente, nos “sentidos e nas linguagens” que já atravessaram e ainda perpassam a Universidade e as ciências.

## UM PROCESSO HISTÓRICO

O surgimento da “instituição Universidade”, segundo Ruwer (2007, p. 15), ocorreu no período medieval. Contudo, convém atribuir aos gregos antigos a gênese do ensino institucionalizado[2], representado pela constituição da *Academia de Platão* (384/383 a.C.). É, igualmente, dos gregos o paradigma filosófico que orienta o ideal universitário: o conhecimento é o fim almejado, sendo este entendido como uma forma de compreensão, composto por ideias claras, do qual as associações acidentais e a opinião não faziam parte.

O projeto da *Academia de Platão*(335 a.C.) – e em parte, do *Liceu de Aristóteles*-conforme Thayer (apud RUWER 2007, p. 15), uniam à ideia de verdade o caráter de universalidade, de unidade e de comunicabilidade. O interesse que daria origem ao projeto da



filosofia se confunde, em especial, com o interesse pela comunicabilidade e pela unidade. O intento filosófico de reunião não acontece somente em função da universalidade do conhecimento, mas, também, em função da comunicabilidade na comunidade do saber. A reunião do conhecimento, capaz de comunicativamente chegar à verdade dispersa no universo, na natureza e/ou no mundo prático, objetivava a interação da comunidade, ou seja, a busca do conhecimento, por si só, era o principal motivo da ação na *Academia*/entre os filósofos.

No século XII nasce, ou se fortaleceu, a Universidade do *período medieval*, ou seja, a Universidade Teológica subordinada ao centro imperial[3] e papal. Sua relação com o conhecimento - que apenas transmitiam - não era autônoma nem crítica. As instituições deveriam agir reproduzindo a verdade universal *revelada*. O caráter do conhecimento era considerado universal, verdadeiro e não questionável, devendo ser transmitido doutrinariamente.

Entretanto, no final da *Idade Média*, com o declínio do poder papal, devido também, ao enfraquecimento da *monarquia* e o avanço da *burguesia*, surge uma nova concepção de Universidade, qual seja, a “Universidade moderna franco-cartesiana”. Sobre a educação escolar, como um todo, neste período histórico, assevera Marques:

Mas o surgimento da economia mercantil, as viagens e as trocas, a livre organização das comunas convertidas em centros de produção artesanal e em entrepostos comerciais provocaram, sob a forte influência do Cristianismo, a crise da concepção de uma ordem cósmica e a crença do homem em seu próprio valor, a secularização da razão. A escola seria exigida, agora, como lugar específico e fator decisivo da educação reduzida ao âmbito dela [...] Na escola buscar-se-á uma educação formal da inteligência, ideal pedagógico vigente até hoje. (2006, p. 70)

O conhecimento passa a ter outra significação, outro valor e também outro uso. O *telos* cartesiano, conforme Ruwer (2007, p. 19), era um conhecimento universal que possibilitaria o progresso da humanidade, que produziria conhecimento e domínio das leis da natureza através do método racional. Assim, o “saber” não está mais na revelação, mas na natureza, o que requererá o uso do método racional (indivíduo) a fim de conhecer o *objeto*. Na proposição do pensamento metódico cartesiano está colocada a perspectiva de um “domínio”, através do conhecimento, da humanidade sobre si e sobre a natureza. Domínio que favorecerá o agir em busca de um conhecimento útil.

Com Napoleão (1804-1815) muda novamente a justificação do agir da Universidade. Ela passa a assumir uma função “concreta-prática” na medida em que se torna um aparelho de Estado em função do contexto político, influenciado pelo poder napoleônico. A Universidade passa, gradativamente, para uma posição de submissão aos interesses progressistas do Estado. De uma proposição que visava às essências do universo, a universalização da razão, a emancipação do homem, constituiu-se uma instituição em função do progresso econômico do Estado.

A Universidade passa a dar um “sentido funcional”[4] ao conhecimento científico, atribuindo-lhe uma utilidade instrumental e técnica. Na “Universidade moderna” a promessa



de um conhecimento “libertador” do homem, unificado pela linguagem matemático-científica é subjugado pela influência dos interesses estatais, econômicos e administrativos, acabando por render-se à especialização e à profissionalização. Torna-se evidente, aqui, o forte acento da Revolução Industrial:

É, na verdade, a realidade da nova produção de fábrica que, suprimindo as corporações de artes e ofícios e a aprendizagem artesanal como forma popular de instrução, gera os espaços para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola moderna nascem juntas e condicionam o processo da politização, democratização e laicização da instrução e de uma reorganização do saber, que acompanha o surgimento da ciência acoplada à indústria. (Marques 2006, p. 76)

Para Ruwer (2007, p. 25), na contramão da proposição napoleônica, a “Universidade moderna” ganha outro contorno com a *Universidade de Berlim* (1810), ou em outros termos, a “Universidade filosófica alemã”. Este “novo sentido” de Universidade surge como resistência à proposta técnico-estatal napoleônica. Sua posição é marcada por uma resistência ao sentido *funcionalista* da política educacional de Napoleão. Neste sentido, opõe-se aos fundamentos instrumentais e técnicos das ciências e ao seu uso prático-útil em prol dos interesses do Estado. O princípio das ciências não poderia subordinar-se à instrumentalização e à especialização técnica.

A “Universidade filosófica alemã” separa ciência e profissão (Universität e Fachhochschulen/Hochschul[5]), e também, reflexão e determinação estatal. Seu sentido está na investigação não utilitarista, a não necessária aplicação concreta do conhecimento, para que o saber já obtido seja sempre base para novas discussões e argumentações. A Universidade age interessada no conhecimento científico e pela busca da verdade e, por isso, precisa resistir às imposições do Estado – e hoje incluímos as imposições do “mercado” - que limitam a investigação ao valor da utilidade. O Estado e o “mercado” não podem ser o princípio da Universidade, ao contrário, ela, através da argumentação qualificada entre as pessoas deveria estabelecer os princípios do “mercado” e também do Estado, indo além dos fortes condicionamentos da “economia de mercado”.

Ou, será que deveríamos nos conformar com um "sentido" de Universidade - uma justificativa mais “mediana”[6] para ela - sem grandes e nobres devaneios ideológicos e metafísicos? Afinal, evidencia-se, constantemente, que ela enveredou pelo caminho da “massificação”, o qual, por sua vez, a arrasta para o da utilidade, como se fosse um mero produto de consumo (cada vez mais distante do lugar clássico do cultivo da cultura/tradição erudita). Como superar esta instrumentalização e certificação para o trabalho e para a produção de conhecimento útil- imediato, do que são esperados benefícios econômicos e sociais, considerados como o progresso civilizatório?

## UNIVERSIDADE E DEMOCRACIA

Conhecedor do mundo acadêmico, Habermas também reservou uma parte de sua atividade de pesquisa sociológica à análise das sucessivas mudanças no sistema universitário



alemão em uma fase histórica muito particular, no alvorecer de 68, quando o avanço do protesto estudantil apresentava uma série de questões importantes relacionadas aos processos de mudança que ocorreriam na sociedade alemã.

Habermas não só conhece, mas também vivencia a Universidade em mudança, em um momento crucial para o destino das democracias europeias. Ele também participa e se posiciona, como em 9 de junho de 1967, no ato fúnebre solene em homenagem ao estudante Benno Ohnesorg, morto em 2 de junho, quando estudantes e professores de Berlim Ocidental e toda a Alemanha Federal convergiam em massa, em um clima que foi superaquecido de manifestações públicas. Estes são eventos dramáticos que inspiraram Habermas a refletir cuidadosamente sobre o “sentido” da Universidade, sobre seu papel social, sobre seus objetivos científicos, etc.

Habermas retoma e aprofunda, de acordo com as necessidades do momento, o conteúdo do ensaio sobre *Universidade na democracia e democratização da Universidade*, artigo de jornal escrito em maio de 1967 (Mai 1967, 21. Jahrgang, Heft 230, p. 416-433). Em primeiro plano, está a sincera afirmação de uma reestruturação do sistema universitário, convocada a assumir o desafio da mudança que naquele tempo afetou toda a sociedade europeia. Um desafio que também se tornou urgente para o mundo acadêmico, o qual arriscou perder o papel de força sociocultural consolidada pela tradição.

Um desafio de mudança que, acredita Habermas, não pode ser separado da revisão das estruturas de ensino, do fortalecimento das atividades de pesquisa (a serem confiadas a jovens pesquisadores), da introdução de um código de ética e de “prestação de contas” publicamente.

Para ele, as instituições de Ensino Superior devem garantir que seus graduados ou graduandos, embora isso ocorra indiretamente, recebam uma formação mínima na forma das chamadas *habilidades extra funcionais*. Consideramos como extra funcionais todas aquelas qualidades e atitudes que são relevantes para o exercício de uma profissão acadêmica, e que não são dadas por si mesmas com o conhecimento e habilidades profissionais.

Em segundo lugar, possivelmente a principal missão da Universidade seja a de interagir com as tradições culturais - histórica e coletivamente constituídas – apresentando-as como fontes do saber e de vida às novas gerações.

Terceiro, a Universidade sempre cumpriu – mais indiretamente do que diretamente - uma tarefa, que não é fácil de definir, qual seja: a de formar a consciência política de seus alunos. Nas Universidades alemãs, segundo Habermas, há muito tempo domina uma consciência “apolítica”, uma mistura peculiar de interioridade de um tipo humanista e leal de respeito pela autoridade, que causou não tanto atitudes políticas diretamente, como uma mentalidade que teve certas consequências, como: sem uma ciência política sendo ensinada, sem um mandato para estudantes para problemas políticos atuais, sem o surgimento de associações políticas estudantis.

Para Habermas era certo que, em um país dividido pela *guerra fria*, a *reforma* da Universidade também precisava ser ditada pela necessidade de defender uma democracia cada



vez mais ameaçada pela repressão policial e pela involução governamental, o que fora enfrentado pela comunidade acadêmica, que não teve medo de denunciar tal situação.

Em sua opinião, há três pontos fundamentais de uma verdadeira reforma da Universidade: a independência científica da influência do Estado ou do mundo industrial; disseminação de boas práticas de comunicação destinadas a estimular a transparência e a responsabilidade e prevenir decisões arbitrárias; formação de acadêmicos por meio de estratégias informativas voltadas à sensibilização da opinião pública sobre as atividades de pesquisa.

Para além disso, ele identifica as três tarefas que a *Academia* deve desenvolver para facilitar o sucesso educativo e profissional dos seus alunos com vistas a reforçar a sinergia com o mundo das profissões: formar *habilidades extras funcionais*, definidas como todas as atitudes que são importantes para o exercício de uma profissão acadêmica e não são dadas, em si mesmas, como conhecimento e habilidades profissionais; encarregar-se da transmissão das tradições culturais, saber divulgá-las e interpretá-las; formar a consciência política dos alunos.

Ou, seria o aumento da *produtividade-utilidade* o único critério de uma reforma que integre uma Universidade despolitizada no sistema de serviço social?

A *universidade democrática* proposta por Habermas seria, portanto, adequada para elevar o nível de envolvimento educacional e científico dos estudantes, a quem a sociedade deve confiar o enfrentamento dos novos desafios da modernidade. Ao incorporar as solicitações participativas que inspiram os movimentos de 68, Habermas apenas conduz suas reflexões sobre a universidade para o mundo.

Disto podemos auferir que a justificação social para uma *universidade em democracia* é, de fato, a defesa da cultura do diálogo, da compreensão, da interação entre “cidadãos universitários” envolvidos, diretamente, nas atividades de ensino e pesquisa, sempre situados no *mundo da vida*. Uma lição que, ao mesmo tempo, toma forma no apelo para contrapor os “poderes ilegítimos”, portadores de interesses externos, nem sempre congruentes com a missão/vocação cultural da Universidade.

Uma Universidade que olha para o presente e o futuro em nome da tradição e do *mundo comum*, capaz de interpretar a mudança sociocultural e promover a revitalização do conhecimento. Uma lição que é muito necessária atualmente, no movimento de *reformas* permanentes e críticas crônicas, contida no *uso privado da razão*, ameaçando minar, cada vez mais, o sentido historicamente consolidado, desta fonte de vida cultural e social que é a Universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, ou melhor, o processo histórico da construção da Universidade, sobretudo do seu “sentido fundador” - muito diferente daquele que nós, seres humanos, fomos e estamos atribuindo-lhe nos últimos anos – chegamos a pré-juízos, nada



muito animadores, ou melhor, será que ainda podemos manter as esperanças nesta Instituição? Esperanças de quê?

Bem sabemos que o “agir” da Universidade precisa e pode ultrapassar a estreiteza instrumental e técnica que atualmente predomina. A pretensão não é ignorar este aspecto, entretanto, urge ampliar o seu “sentido”. A Universidade carrega em si o *gérmen* da *racionalidade comunicativa*, do argumento fundamentado; e assim ela também nutre a unidade dos conhecimentos e entendimentos “construídos” ao longo da história humana.

O estreitamento provocado pela *racionalidade funcional* limita uma abordagem adequada da complexidade que é a Universidade; permeada por uma ampla teia comunicativa-interativa entre sujeitos, diferentes funções, diversas ciências, ela acaba dificultando um funcionamento mecânico e automático. Aquele estreitamento requer, não apenas uma *racionalidade* mais ampla, vinculada à totalidade do *mundo da vida* dos sujeitos envolvidos, mas também, vinculada à coordenação da ação de atores sociais, sempre e inevitavelmente em *ação comunicativa*.

Trata-se também de conceber a Universidade como uma instituição “pedagógica” e viva, a qual nutriu - e ainda nutre - um processo específico de interação com os legados culturais e com as novas possibilidades de conhecimentos.

Neste sentido, argumenta Bouffleuer, fundamentando a dimensão pedagógica do saber na Universidade, ou seja, sugere um entendimento que diferencia o conhecimento produzido na Universidade daquele produzido em outras instâncias e instituições:

[...] em primeiro lugar, a produção do conhecimento na Universidade se coloca na perspectiva da universalidade do saber. Trata-se de saberes que se acumulam, que se complementam, que se contrapõem e que dialogam entre si. Por isso, se fala em linhas de pesquisa, em temáticas comuns, em regionalidades do conhecimento e em interlocução de saberes; em segundo lugar, o saber produzido na Universidade é, por definição, um saber colocado a público, um saber a ser partilhado. Na Universidade não se justifica esconder o saber, guardá-lo num círculo, egoisticamente, fechado. Só o pressuposto da ampla divulgação do conhecimento aí produzido é capaz de justificar o financiamento público da pesquisa universitária; em terceiro lugar, o saber produzido na Universidade se coloca em perspectiva pedagógica, já que é um saber a ser comunicado, a ser partilhado. A perspectiva pedagógica de um saber consiste na capacidade de explicitar o processo de sua construção, as razões que o tornam, pretensamente, válido, a sua significação social. (2002, p.15)

Temos então, a possibilidade – e necessidade - de “socializar” os saberes de uma maneira diferente na Universidade. A verdade científica, enquanto busca pelos *princípios universais* e de *unidade*, passa a ser uma proposição finita, questionável, embasada, histórica e culturalmente, em determinada época, tendo sua “validez” reafirmada – ou não - argumentativamente, pela “processualidade” da linguagem, numa comunidade científica e no mundo comum.

Lembrando que a Universidade é um momento fundante na existência do “ser-aí” de sujeitos, mas também do coletivo e, um espaço de grande potencial, como possibilidade do



desenvolvimento e formação das múltiplas capacidades e dimensões do sujeito “enquanto” indivíduo, mas, também, “enquanto” ser social.

Assim, a partir do exposto até o momento, a Universidade atual e real exige a necessidade de ressignificação e revitalização, de forma que possa ultrapassar o “agir e a linguagem” mercadológica - voltados quase que, exclusivamente, para a capacitação técnica e instrumental - e caminhar em direção à formação de “sujeitos coletivos” e de cidadãos acadêmicos, sempre abertos e em interação com os outros.

Assim sendo e fazendo, ela mais do que diploma especialistas, capacita bons profissionais e indivíduos competitivos (o que já é de uma enorme responsabilidade e muitas vezes nem isto se consegue), mas, também, forma atores sociais e cidadãos argumentativos, capazes de situarem-se histórica e socialmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_, *A PESQUISA NA UNIVERSIDADE: FAZERES DIFERENCIADOS SOB UM MESMO CONCEITO*. Publicado na Revista QUAESTIO, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

MARQUES, Mario Osorio. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia: a ciência do educador*. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

RUWER Daniel. *Universidade Contemporânea: do conflito de concepções à crise da categoria*. Dissertação de Mestrado (2007): <https://www.unijui.edu.br/estude/mestrado-e-doutorado/educacao-nas-ciencias>

---

[1] Esta expressão quer representar o próprio processo/movimento do eu-sendo-no-mundo-com e o mundo-sendo-comigo, onde cada um é, inclusive o coletivo, protagonista e participante da história e da vida humana, esta que, por sua vez, também é e dá mais um passo, a frente, por meio do “ser” de cada um de nós.



[2] Para Marques (2006, p. 63), a primeira forma de educação proposital já ocorreu no antigo Egito; educação voltada para o poder da fala como arte política de comando. Lá já se estabeleceu que a instrução institucionalizada escolar fosse privilégio da classe dirigente, logo, excluindo a maioria da população de qualquer forma de educação proposital.

[3] Conforme Marques (2006, p. 68), “Sob o Império Romano a escola se faz instituição pública, difundida e consolidada, assumida pelo Estado e estendida a todos os limites do Império numa imensa rede de ensino, que correspondia ao ideal da *pax romana*, de organizar o mundo pela expansão dos valores da civilização helenística, campo propício, por outra parte, à difusão do Cristianismo”.

[4] Ou, em termos sacramentados contemporaneamente, predomina o critério da “utilidade”, da relação mais eficiente entre matéria prima e produto final, sem perder tempo com um processo construtivo *interhominis*. Em suma, o princípio da “utilidade” acaba convertendo, também, o conhecimento em “mercadoria”, ou melhor, em *commodity*.

[5] Esta separação é clara e antiga na Alemanha, entre a Universidade (de pesquisa) e a Fachhochschulen (“Faculdades de Ciências Aplicadas”; educação de base científico-prática, orientada para o trabalho/a profissão, com estreita cooperação com a indústria).

[6] Ortega y Gasset no seu escrito “La misión de la Universidad” (1930), usa o conceito de “homem médio” sugerindo que a Universidade precisa dedicar-se, efetivamente, à formação deste homem (Adorno classifica a tendência da modernidade na categoria da semiformação) e não iludir-se com a produção de super-homens, ou, no caso, de super-pesquisadores. Até porque, bem sabemos, apesar de não quisermos enxergar, que dentre 20 acadêmicos numa sala de aula, apenas 3 ou 4 terão acesso a uma estrutura de pesquisa, restando a pergunta: para onde serão orientados os outros 17 ou 16 acadêmicos? Na verdade, os 20 precisam de uma base científica-argumentativa, vocação primeira da Universidade e não última.