

ESBOÇO DE UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Regis de Moraes *

Um conceito, quando surge, é unívoco. Surge, num primeiro momento, muito igual a si mesmo. E, como comenta Lewis Mumford, neste instante inicial tem "a clareza de uma forma platônica, a propriedade de um espírito iluminado; é um todo metafísico e lógico". Mas o mesmo autor lembra que, para sobreviver, "a idéia tem que se adaptar a um meio impuro, ao meio da vida; do contrário estará condenada à esterilidade"¹. Assim, as idéias e conceitos mantêm uma dinâmica de relacionamento com o seu mundo, sofrendo deste variadas influências, até que, veiculadas por uma linguagem, chegam a grandes transformações multiplicadoras do sentido: àquilo que é conhecido como polissemia.

Além disto, o que é comum ocorrer é que, com o advento de significados novos e na medida que estes trabalham com componentes fundamentalmente emocionais da vivência sócio-política, o sentido inicial de uma idéia corre sempre o risco de ser eclipsado. É o que hoje se pode perceber estar acontecendo com vários termos, idéias e conceitos, dentre estes com o conceito de *elite*. O sentido dado a este termo por certas áreas do discurso político (mesmo alguns discursos sociológicos) aponta-o como sendo o nome de setores econômica ou socialmente privilegiados que, em razão dos mesmos pri-

vilégios, mantêm com os não-privilegiados um relacionamento de distância e discriminação. Observe-se com quanta coisa explosiva um conceito assim mexe: injustas distribuições de renda ou de *status* que implementam e mantêm as desigualdades sociais; complexa trama de injustiças da sociedade; má fé de discriminar e manter à distância os que não são elite – tudo isto lidando com o que há de mais elementar em nossas revoltas naturais. De sorte que o termo elite se vê hoje transformado quase que em uma maldição.

Acontece que o conceito de elite tem raízes muitíssimo mais antigas, quando lhe procuramos a pureza inicial. Raízes que mergulham em valores éticos e antropológicos que se encontram em terreno muito diverso do das análises políticas e disputas de classe. Em 430 a.C., portanto no século mais rico da civilização grega, Péricles escreveu: "Sentimos dentro de nós uma preocupação constante não só pela nossa casa, como também pela nossa cidade. Embora estejamos voltados para ocupações diferentes, todos nós temos uma opinião própria acerca dos problemas da cidade. Todo aquele que não participa dos problemas da cidade é considerado, entre nós, um mau cida-

* Professor da PUCCAMP e UNICAMP.

1. A condição de homem, p. 83.

dão, não apenas um cidadão silencioso. Somos nós que decidimos os assuntos da cidade ou, pelo menos, refletimos sobre eles profundamente². E, neste trecho, Péricles está traçando o perfil do verdadeiro cidadão, do homem de elite em sentido ético: aquele que não é egofista a ponto de não se preocupar com os problemas de todos, a ponto de se distanciar, de modo esnobe, das vicissitudes e alegrias da *polis*.

Cito o estadista grego para contrapor seu pensamento às conceituações mais atualmente desenvolvidas de elite, que quase sempre a apresentam como se constituindo necessariamente de um reduto de alienados, de figuras deslumbradas com seu mundo pernóstico de vantagens e dadas a uma aceitação demasiado fácil das injustiças sociais. São, nesta linha de compreensão, figuras da elite os que acintosamente exibem hábitos estudados de refinamento e cultivam uma auto-imagem superestimada. Mais para perto das origens do conceito, Péricles está dizendo que não; está dizendo que quem se fecha em imaginários espaços sociais e não *participa* dos problemas da cidade é, mais do que um apenas cidadão calado, um *mau cidadão*. Péricles está opinando, cinco séculos antes de Cristo, que essa gente grã-fina – já muito bem conhecida no seu tempo – que quer o mundo gravitando em torno do seu tedioso umbigo, não presta para muita coisa.

Assim, se nos voltamos para o que há de mais original no conceito de *homem de elite*, vemos que este preci-

sa também ser pensado mais serenamente, como aquele que se fez um tanto distinto dos demais por haver conquistado a real disposição de auto-construir-se, procurando edificar com solidez sua personalidade em um processo de constante abertura para com o seu tempo e o seu mundo, em um processo de relação tranqüila com a pluralidade, com o dissenso. O homem de elite merece ser pensado como aquele que desenvolveu consciência nítida de que o *seu* mundo não se confina no reduto dos seus iguais socialmente, mas inclui incisivamente os que lhe são desiguais em termos de posicionamento social. Gramsci, Che Guevara, Ghandi, Albert Schweitzer, Castro Alves, Pablo Neruda e outros são figuras da mais pura elite por uma nobreza que nada tem a ver com poder, brasões ou dinheiro. Eles fazem lembrar o pronunciamento de Sêneca sobre “o nobre”. Disse Sêneca: “Nobre é aquele que come em pratos de ouro como se fossem de barro; e come em pratos de barro como se fossem de ouro”. Felizmente, entendendo-se a noção de elite de modo menos esquemático e mecânico do que algumas sociologias políticas o fazem, vemos que a história do mundo está cheia dessas figuras extraordinárias, que exatamente puderam ser extraordinárias muito mais pela sensibilidade ao humano do que pela esperteza ou pelo dinheiro poderoso.

Nas horas de maior sofrimento é que podemos distinguir, por exemplo, um médico de elite de um médico que apenas prefere dedicar-se às elites

2. Citado por LEHMBROCK e FISCHER, *Profitópolis*, p. 3.

econômicas. Reconhecemos o médico de elite como imensamente distinto de médicos esnobes, que mantêm clínicas de alto luxo e cultivam com estranha avidez honras acadêmicas. Do ponto de vista ético, o médico de elite é aquele que realiza um bom trabalho profissional por não cometer erros deploráveis no dimensionamento humano do paciente e da família deste. Coisa mais importante do que um médico caridoso é um médico decente. E permanecem decentes aqueles cujo amor próprio os levou a conhecer muito bem a sua ciência, e cuja percepção do outro como pessoa levou-os a jamais se fechar em narcisismos. E tudo isto que digo, com intenção exemplificativa, sobre um médico, vale para qualquer profissional.

Não se estuda apenas para ser um técnico, mas estuda-se, antes de tudo, para crescer como pessoa, para ser mais neste mundo aviltado pelo fascínio do *ter*. E este me parece ser o princípio de uma educação superior: desta educação que, cada vez mais, vem sendo reduzida ao fabrico de *fazedores*. Para praticar, por exemplo, a advocacia que nosso mundo pragmático concebeu talvez bastem formulários e "livros de receitas" (como fazer uma petição, como interpor um recurso, etc.), apoiados pelos códigos jurídicos. Mas para praticar-se uma advocacia capaz de emprestar sentido à vida de um profissional, é necessário que este passe por verdadeiro processo educativo em uma instituição séria de ensino

superior. Isto desde que não se confunda instituição séria com instituição sisuda, conservadora e ritualística, pois pose já não convence mais ninguém. Esta é uma hora boa para o fazer educacional, porque todas as hipocrisias estão putrefatas e vamos sabendo distinguir cada vez melhor roupas e togas, ritos e encenações, de *competência*. Competência é algo da elite, desde que aqui tomemos esta noção à ética, e não à política. Numa perspectiva ética – e isto talvez surpreenda a muitos! – um homem de elite será sempre um revoltado; revoltado contra todos os expedientes que diminuem o ser humano de alguma forma, revoltado exatamente contra as discriminações que impõem difíceis situações de vida a tanta gente. Mas, atenção: eticamente, ser revoltado não é o mesmo que ser *ressentido*. Já Albert Camus trabalhou essa distinção com muita eficiência, facilitando neste passo o nosso caminho.

"A revolta", diz o filósofo, "não se verifica sem o indivíduo sentir que ele próprio tem, de qualquer maneira e em qualquer parte, razão"³. Isto porque, como ainda explica Camus, o homem revoltado opõe, à ordem que o esmaga, "uma espécie de direito a não ser oprimido para lá do que lhe parece admissível"⁴. Revoltado é, em sentido etimológico, aquele que dá meia volta, que tem disposição para mudar o curso das coisas inaceitáveis. Alguém só se revolta em nome de valores. E a dinâmica da revolta está para lá da simples recusa, porque o revoltado, vivendo aberto

3. O homem revoltado, p. 25.

4. Ibidem, p. 26.

para o mundo, sabe que a circunstância é constitutiva dele próprio, e que lutar por melhorá-la significa salvar uma parte de si mesmo. Lembra Camus: "Essa parte de si próprio, que ele desejava impor ao respeito alheio, põe-na ele então 'acima de tudo o mais, proclamando-a preferível a tudo, até à própria vida". (. . .) "A consciência nasce com a revolta"⁵. E com a consciência desmitificada, eu diria, nasce um homem de elite.

Tudo isto difere por completo do ressentimento. "O ressentimento é muito bem definido por Scheler como uma auto-intoxicação, a secreção nefasta, em recipiente fechado, de uma prolongada impotência"⁶. Quanta pseudo-educação, quanta pseudo-política se faz hoje pelas intoxicações do ressentimento em vez de pelo esclarecimento da revolta! Nietzsche lembra uma passagem na qual o Padre da Igreja Tertuliano (século III) comenta que a maior felicidade dos salvos no céu estará em assistir ao espetáculo dos poderosos a queimar no fogo do inferno. E Camus comenta: "Esta felicidade era igualmente a das pessoas de bem que iam assistir à execução de sentenças de morte"⁷; puro ressentimento travestido de uma ridícula aura de santidade. Contrapondo a isto tudo o que há de salutar, de fecundo, no posicionamento do homem revoltado, Albert Camus leva esta questão aparentemente subjetiva para a realidade sócio-política, e arre-mata dizendo que "Na sociedade, o es-

prito de revolta só se torna possível em grupos nos quais uma igualdade teórica oculte grandes desigualdades reais"⁸.

Percamos, portanto, o medo à palavra *elite*. O que nela possa haver hoje de problemático e fatalmente perigoso foi-lhe impingido em sua inevitável e salutar convivência com o meio impuro da vida. Se voltamos ao original do termo, encontramos grande positividade que se liga ao próprio conceito de cidadania e nos leva a pensar em paradigmas para a atividade educacional. Sim, porque falar-se em fazer educativo sem que se tenha delineado o tipo humano que se considera desejável ajudar a formar-se é uma hipocrisia. Já se disse em velha sabedoria que "um cego não pode guiar outro cego", nem pode alguém levar de um lugar para outro ninguém, se esse próprio condutor não sabe para onde está indo. Em qualquer situação histórica, em qualquer contexto político, a educação está sempre voltada para a coluna de fogo que está do outro lado do deserto; educar é, em larga medida, caminhar, como o povo hebreu sob a liderança de Moisés, na direção de uma Terra Prometida. Se não sabemos que tipo de homem desejamos auxiliar a desenvolver-se e se atualizar, nada temos que fazer como educadores. Em sentido original, portanto, toda ação educativa é elitizante, e a educação superior o é mais do que nenhuma outra.

De tudo isto se conclui que, numa realidade social precária como a nossa,

5. *Ibidem*, p. 27.

6. *Ibidem*, p. 30.

7. *Ibidem*, p. 31.

8. *Ibidem*, p. 34.

nem se trata de nivelar o ensino superior lá por cima, fazendo das escolas templos iniciáticos para esnobes, nem se trata tampouco de nivelá-lo por baixo, num processo de degeneração do saber e abdicação à melhoria humana. Em vez de se nivelar superiorizada-mente ou por baixo, é preciso que procuremos recolocar o ensino superior no nível que de direito lhe corresponde. É indubitável que, no que diz respeito ao Brasil, uma seqüência de conjunturas muito complexas do ponto de vista político conduziu a um grave obscurecimento quanto à visão do que realmente deva ser o ensino superior. Temos vivido, nas últimas décadas, uma realidade demasiado conturbada; ora, por inspiração de um populismo tardio e muito discutível se prega uma democratização do ensino mal concebida, sem parâmetros e sem senso de medida, tendente a superpopular as escolas sem a anterior preocupação com dotá-las de meios para que conduzam bem o processo ensino-aprendizagem; ora, por inspiração de um darwinismo social, defende-se de forma discriminatória o lugar dos mais aptos, privilegiando-se os já socialmente privilegiados e fazendo do ensino superior pouco mais do que um clube de *finesse*. Em ambas as situações fica muito difícil enxergar claro o real rumo que deve ser impresso ao nosso ensino superior.

Certamente que o ideal não é a classe com mais de 100 alunos, muito encontrável em uma precária escola superior. Isto é, ao contrário, uma aberração pedagógica. Mas tampouco ideal é a classe de 10 ou 15 eleitos que receberão todas as atenções, enquanto

um número enorme de jovens desejosos de estudar nada receberá. Não é ideal nem fazer da formação superior um preparo de técnicos mal qualificados e cheios de um pragmatismo intelectual redutor, nem fazer das faculdades e institutos universitários locais de aprendizagem e exercício de uma discriminação social feita em nome da competência e do saber. Compete ao 3º grau acolher o maior número que possa de quantos dele necessitem, desde que esse número não inviabilize uma *educação superior* que deve correr junto com o simples ensino.

Certas transformações sociais que implicaram em alteração significativa de valores levaram os educadores do 3º grau a muitas vezes dispensarem-se de tudo que não fosse estrita competência. Isto levou muitos professores a não terem o menor cuidado no trato humano com os alunos, a se descomprometerem com a formação das personalidades. Em certo aspecto essa postura resultou de saudável reação contra um moralismo educacional de perfil vitoriano que falava muito em "dar exemplo" e que atribuía ao professor certos traços de paternidade muitas vezes assumidos de forma hipócrita — quase numa encenação. O educador como expoente de coragem e firmeza, de seriedade sem vacilação; enfim, um ser estranho e impossível porque sem quaisquer fragilidades. Certamente que esse pseudo-exemplo precisava ser contestado e, mesmo, abandonado por inverdade.

Isto, porém, não necessitava levar a extremos de negligência e até de

falta de ética; não precisava fazer, de tantos professores universitários, intelectuais cínicos que desdenham a integridade pessoal. Ora, quando uso esta expressão: *integridade pessoal*, não é para exumar os ideais superados dos heróis da moralidade pública, que caminhavam à frente dos alunos como preceptores de vida, não fazendo muito mais do que prolongar o sentimento de minoridade dos educandos. Uso a referida expressão para designar uma relação docente dotada de qualidade humana, de uma qualidade que, como lembrava Kant, só pode derivar de profundo sentido de *respeito*. Saber respeitar o aluno, ser pontual com ele, preparar decentemente as aulas e dá-las com real interesse: são princípios de uma relação docente que podem existir no clima mais afável e alegre. Não há rebeldia ou ressentimento que resista a um tratamento firmemente respeitoso. E isto não pode ser uma questão de exterioridades, de profusas e ansiosas manifestações de delicadeza para com os alunos, mas é uma questão de posicionamento convicto que estabeleça um modo sereno e constante de ser, até sem muita necessidade de exteriorizações. Uma coisa é certa: toda pessoa, com maior ou menor intensidade, se encontra em formação e, conseqüentemente, é suscetível às formas de convívio com outras. E esta é a razão pela qual o professor universitário necessita assumir o seu papel de educador, como algo que deriva de uma escolha sincera de vida.

Num meio "liberado" como o universitário estas colocações podem até soar antiquadas. Mas ninguém prefere a se impor-se uma forma senil de vida para se sentir decente. Basta ver no outro um fim, e não um meio: vê-lo como alguém que tem direito intrínseco à sinceridade dos seus semelhantes.

Abordo, por fim, algo de central importância em todo o processo educacional e, principalmente, no ensino superior. Algo a respeito do que muito se fala e não muito se compreende de fato, pois que um discurso viciado pela moda e muitas vezes inconseqüente levou este algo a significar quase tudo e quase nada. Refiro-me ao trabalho do educador de auxiliar o desenvolvimento, em seus alunos, do chamado *senso crítico*. Para bem entender-se o senso crítico, importa que, antes de mais nada, rejeitemos uma certa rabujice petulante que se faz travestir de avaliação crítica. Que rejeitemos essa coisa superficial e cansativa de manter-se sempre "um pé atrás" e sair opinando acerca do que se entende e do que não se entende. Senso crítico nada tem de familiar com pruridos adolescentes de agressividade.

Neste ponto benefico-me de um texto técnico do professor David W. Carraher, intitulado *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*⁹, de vez que o exposto pelo citado psicólogo tem valor para todos os campos de formação humana – mormente para a formação de profissionais conscientes. Carraher observa que uma personalidade

9. David W. CARRAHER, *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*, S. Paulo, Editora Pioneira, 1983.

dotada de sentido crítico é, antes do mais, uma personalidade que trabalha com *critérios* de observação, aprofundamento e avaliação; e descreve o pensamento crítico com a utilização didática de alguns itens que, aqui, seriam muito úteis:

a) Auxiliar a formação do senso crítico é criar um clima de constante curiosidade intelectual, o qual levará inevitavelmente a questionamentos. Afinal, como conhecer, de forma ativa e participativa, sem desenvolver a habilidade de problematizar?

b) Auxiliar o educando a alcançar um pensamento lógico que, mantendo a curiosidade e o interesse, possa, no entanto, ser menos passional e mais formal – no sentido de uma autocondução conectiva e ordenada.

c) Que haja ajuda ao aluno no sentido de que ele vá, cada tempo um pouco mais e com maior facilidade, percebendo a estrutura de argumentos que um determinado tipo de linguagem veicula.

d) Que o aluno seja desafiado a buscar, no discurso explícito, suas posições implícitas. Às vezes, mais importante do que perguntarmos sobre *o que um autor falou*, é questionarmos sobre *o que o autor calou*. Esta é prática sutil que, desde velhos tempos, foi chamada de “ler nas entrelinhas”.

e) Ajudar o educando a perceber que certas linguagens são usadas com objetivos práticos de influência ideológica ou provocação emocional; até mesmo de tentativa de desestabilização de

valores e conseqüente confusão de juízos.

f) Proporcionar ao aluno a habilidade de distinguir quando se está lidando com questões *de fato* (referência a sucedidos verificáveis), com questões *de valor* (que implicam em tomadas de posição ante fatos, atitudes e idéias), e com *questões conceituais* (caracterizadas pela tentativa de aclarar o pensamento mediante o estabelecimento, mais nítido possível, de estruturas de compreensão).

g) Que o educando atinja a habilidade de ir ao cerne de um debate, avaliando a segurança e a coerência das opiniões, verificando a propriedade das conceituações e, sobretudo, encontrando questionamentos novos que auxiliem a esclarecer o que está em discussão¹⁰.

Dir-se-á que tudo isto é muito difícil. E é mesmo. Nunca se soube que educar fosse algo fácil, pois, do contrário, para que especialistas em educação? Quem quer o fácil não se deve dedicar à educação. Dir-se-á também que princípios como os elencados acima não servem para um ensino mais científico-tecnológico; e isto significará uma visão horrivelmente estreita das práticas científicas e tecnológicas. Os livros mais impressionantes e melhores de Norbert Wiener, o gênio criador da cibernética computacional, são os de reflexão crítica sobre o seu trabalho e a relação deste com as questões sociais. Newton e Einstein mostraram-se físicos preocupados com questões humanas

10. Ibidem, p. XVIII (introdução.).

de uma tal abrangência que hoje são reconhecidos como pensadores. São homens que não deixaram a lógica do fragmento instituir a irracionalidade do conjunto, como já foi dito.

Na verdade, se a educação superior é reduzida a treinamento ou ensino, descaracteriza-se e põe em colapso, em termos de sociedade e de nação, a proporcionalidade que deve haver entre o nível de investimento (financeiro ou humano) e os resultados (que devem visar a uma sociedade mais bem preparada para as vicissitudes do cotidiano).

Concluindo este escrito, volto ao tema com o qual o iniciei: se, em vez de tomarmos à política o conceito de elite, o tomamos à ética, será impossível fu-

girmos da natureza elitizante do ensino superior. Porque aquilo que a educação superior deve pretender, sem máscaras, são cidadãos integrados, participantes, decididos a aprimorar-se como pessoas e como profissionais, conscientes e críticos, revoltados contra todo tipo de discriminação. O que a educação superior deve pretender são cidadãos de elite, no maior número possível. Talvez aí nos aproximemos de compreender Alceu Amoroso Lima com seu anelo de "elitização das massas e massificação das elites". Isto é: a explosão das barreiras sócio-políticas entre massas e elites, para que estas se encontrem no espaço ético.

Isto, sem dúvida, demanda muita revolta. A revolta camusiana.

BIBLIOGRAFIA

MUMFORD, Lewis. **A condição de homem**. Porto Alegre, Editora Globo, 2.ed., 1958.

LEHMBROCK, J. e FISCHER, W. **Profitópolis**, Museu Estadual de Arte Aplicada de Munique/Institutos Goethe no Brasil, s/d.

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Lisboa, Livros do Brasil, s/d.

CARRAHER, David W. **Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo, Ed. Pioneira, 1983.

SCHWEITZER, Albert. **Cultura e ética**. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1960.

LIMA, Alceu Amoroso. **O espírito universitário**. Rio de Janeiro, Agir, 1959.

JAGUARIBE, Hélio. "A universidade e a cultura brasileira", revista **Educação Brasileira** (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), ano V, nº 10, Brasília, 1983, pp. 25-37.