

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



Universidade, reflexão e moral¹

Benedito Aparecido Cirino²

Resumo

Este texto pretende expressar a relação fundamental existente entre as funções da instituição universitária e as demandas morais. Relação carente de mais reflexão para além das que já foram feitas até o momento presente. Nossa base epistemológica compõe-se fundamentalmente das teorias do conhecimento e da moral de Henri Bergson. Universidade a entendemos como uma instituição fundamental no fomento da ampliação e melhoria do conhecimento humano. Suas três bases de constituição: educação, pesquisa e extensão. Nossa análise deve ocupar-se desses seguimentos por meio de uma reflexão que caracterize como cada um deles deve ser desenvolvido quando se tem como fim o benefício moral da humanidade. Tal fim, o entendemos como pressuposto da natureza da universidade, a qual pode ser concebida como instrumento humano, mas contendo em si profundas diferenças em relação ao conjunto instrumental simples usado no domínio da natureza orgânica pelo homem em seu processo de humanização. A possibilidade de ignorância das diferentes naturezas nos põe a obrigação, enquanto pesquisador do objeto educação, de intensificar os questionamentos das formas de desenvolvimento da educação superior no Brasil e no mundo. Isso porque a universidade pode se desencaminhar de suas funções fundamentais quando não considera importante sua própria natureza.

Palavras-chave: educação superior, conhecimento e moral.

O conhecimento humano tem nos mostrado através de sua história, o crescente distanciamento entre a realidade mesma e os sistemas explicativos desse

¹ Este artigo representa um pequeno recorte da tese "Universidade e Moral: uma leitura crítica a partir da filosofia de Henri Bergson", desenvolvida sob orientação do Prof.Dr. Pedro L. Goergen, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso). Defendida em 2013.

² Professor no Curso de Filosofia da Universidade de Sorocaba (Uniso). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba (Uniso).



real. A virtualidade do real é cada vez mais negligenciada em nome da supervalorização dos aspectos já realizados. A justificativa para isso se assenta quase sempre no argumento da “necessidade” de cientificar toda realidade. O que não cabe na forma deve ser suspenso até que venha a ser mensurável. Com isso os questionamentos apresentando algum traço metafísico não devem ser considerados.

Conhecimento, humanidade e moralidade não estão prontos, portanto não podem ser tomados puramente pela metodologia científica. Isso nos põe o desafio do desenvolvimento de diálogo entre a física e a metafísica. Coisas que para muitos pesquisadores mais afeitos à ciência possam parecer de naturezas completamente diferentes, para nós indicam grandes possibilidades de diálogo, principalmente no campo educacional universitário.

Para isso propomos como ponto de partida um olhar que busque perceber a instituição “universidade” como coisa que ainda não se completou em seu projeto de construção. Projeto que se faz com elementos materiais realizados por meio do conhecimento, mas que não tem dependência apenas disso. A maior contribuição, no fundo, nos parece decorrer dos esforços de sujeitos interessados no desenvolvimento de algo benéfico para a humanidade. Benefício não somente material, mas fundamentalmente moral.

1 Humanidade e Conhecimento

A filosofia de Bergson (Henri Bergson 1859 – 1941) nos apresenta da realidade uma concepção que se esforça o máximo possível por alcançar a dinâmica mesma do “vir-a-ser” real. Tal dinâmica difere do movimento artificial dos conceitos sobre o movimento real. Os conceitos resultam de pontuações estabelecidas pela inteligência humana. Os pontos são possíveis a partir dos “fenômenos” no sentido da filosofia kantiana (Emmanuel Kant 1724 – 1804). Fenômenos, para Bergson, correspondem a aspectos já realizados da realidade em devir. O que a inteligência capta do real em movimento são os dados de coisas já prontas, por isso a construção e desenvolvimento sempre crescente da ciência é possível. A ciência muda porque as novidades da realidade em “duração” se cristalizam em fenômenos, como concebeu Kant.

A recomendação de Bergson nos parece ser a de constante insatisfação com os limites da percepção científica, fenomênica. Não sugere o descarte do conhecimento científico limitado aos dados estáticos. Mesmo porque a ciência avança



por um franco do real, e neste sentido de luta ela resolve demandas da manutenção da vida em seus aspectos materializados; produz instrumentos de intervenção com poder de geração de benefícios ao ser humano. O que escapa a ela, e que requer a atuação da filosofia, é a dinâmica mesma da vida. As novidades da “duração vital” podem ser apanhadas por meio da intuição, como sugere a “filosofia intuicionista bergsoniana”.

Nesse sentido, o bergsonismo pode ser entendido como uma “especulação metafísica”. Especulação porque avança com questionamento para além dos limites científicos. Metafísica que se propõe a desenvolver problemas acerca daquilo que “ainda não é”. Mas não é a mesma metafísica que parte de um pressuposto intelectual conceitual, como a metafísica tradicional. Ela propõe como ponto inicial a volta da atenção para o contato das subjetividades com a “duração mesma”, não conceitual, da vida. Com isso, a perspectiva de Bergson era de que um dos papéis da filosofia é de contribuir para a união das variantes científicas, de uma ciência cada vez mais fragmentada e, por isso, mais longe da dinâmica mesma da realidade. A partir disso procuramos entender a instituição universidade.

2. Educação na Universidade

A universidade contemporânea nos aparece como instituição de relevante atuação no desenvolvimento do projeto de humanidade. Projeto que realiza soluções aos problemas de manutenção da vida em seus aspectos de ordem material e espiritual do homem. Nesse sentido a universidade já é um dos instrumentos parcialmente realizados através dos esforços para a solução de questões educacionais.

Mas a humanidade não se encontra realizada. E tal afirmação se torna possível partindo de um pressuposto de que tudo que chamamos real não se opõe a um conjunto de coisas denominadas irrealis. Assim entendemos que a realidade se manifeste no “vir-a-ser” real, nunca chegando a “ser” completamente. Sendo assim a universidade ainda não é um instrumento realizado plenamente. Ela apresenta apenas um modo provisório de ser no contemporâneo.

De acordo com sua forma de realização é que pensamos poder julgá-la em seus aspectos de contribuição para o desenvolvimento moral. O referencial moral no



qual nos ancoramos é o de Bergson, expresso em “As Duas Fontes da Moral e da Religião” (1978).

A teoria moral do autor se orienta pela sua teoria do conhecimento. Os problemas morais se encontram com problemas muito semelhantes no campo da investigação sobre o conhecimento. Para ele, há uma moral já realizada que se apresenta de forma cristalizada na educação geral dos indivíduos. Mas este conjunto de normas se distancia do movimento mesmo da moral que se realiza na “duração”. Novidades morais que melhoram a humanidade são captadas por meio da intuição empregadas por subjetividades reformadoras de moral. Mas as novidades se tornam ideias e com isso se cristalizam para atender demandas úteis da inteligência. Tornam-se códigos morais com a finalidade de manutenção de coesão social entre indivíduos que, naturalmente são individualistas.

A atuação da inteligência faz com que intuições morais benéficas à humanidade que se desenvolve, tornem-se conceitos morais paradigmáticos de estruturas sociais, de grupos sociais, o que se difere, por natureza lógica, da totalidade humana. A moral codificada serve às comunidades. A moral real, desenvolvendo-se na “duração”, portanto não acabada como a conceitual, visa à humanidade ainda não realizada completamente.

A forma de tratamento dada ao conhecimento pela universidade nos parece autorizar uma avaliação do esforço à aproximação da instituição ao projeto moral da humanidade. A valoração atribuída pela universidade ao conhecimento nos parece indicar se seu propósito é o de atender as necessidades plenas da humanidade.

O modo como a educação universitária se faz exige uma reflexão a respeito da relação entre conhecimento e educação. Como se apreende o objeto conhecimento por meio da educação?

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

A relação educativa nas instituições de educação é mediada por sujeitos. Os educadores estão na mesma situação dos educandos no que se refere à apreensão de objetos, estes podem ser apreendidos ou não. Durante a atividade de mediação, a

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



subjetividade do educador interfere na relação entre a subjetividade do educando e o objeto. O objeto, por exemplo, pode ser o conjunto ou partes do conhecimento desenvolvido pela humanidade até o momento.

A diferença entre o educando e o educador, a partir de nossa referência do que seja educação, reside na obrigação moral de todos, os que se propõem a serem educadores, de conhecer o funcionamento da relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Não atentar para isso, expõe o educador ao risco de não entender o que ele faz com o educando e o que a instituição de educação pode estar fazendo com ele. Ele se enreda numa confusa trama de interferências que o tornam uma potencial vítima das decisões, às quais ele se torna alheio, tomadas no campo da problemática educacional. Decisões que em muitas ocasiões são motivadas por interesses diversos aos interesses educacionais.

A relação entre subjetividade e objetividade, pelo que podemos depreender da filosofia bergsoniana, aliada à “doutrina transcendental” de Kant (1987), ocorre na transição entre orgânico e inorgânico. O que o espírito (o eu) sente é a transição entre as duas dimensões da realidade. No caso do conteúdo da educação, quando ele é apresentado ao sujeito, a subjetividade dinâmica, que é dessa forma porque está na dinâmica da vida, na “duração”, pode se comportar de diversas formas. No presente caso, para simplificar, podemos observar três possibilidades: aceitação, não aceitação e indiferença. A opção por uma dentre elas varia segundo cada subjetividade num processo incessante, absorvendo, negando ou sendo indiferente ao conteúdo inorgânico com o qual toma contato.

O poder de intervenção nessa relação pelo educador é variável segundo as possibilidades apontadas. Então a sua tarefa pode ser entendida, segundo uma fragmentação simples, como divisível em duas partes: a apresentação do conteúdo, a reprodução do conhecimento inorgânico já produzido pela humanidade; e, a parte mais complexa, a intervenção no nível estético do educando, quando sua própria estética deve interagir com a estética do outro. A tarefa mais difícil é a segunda. Isso porque se faz necessário o entendimento da relação complementar e não dialética entre a vida mesma percebida pela subjetividade e os conceitos cristalizados da vida. Não pode ser dialética. Porque isso permite o uso de estratégias, o que é imoral do ponto de vista da moral bergsoniana. Então a possibilidade é a da aplicação do “método intuitivo”, pois ele se propõe sempre à manutenção do fluxo entre a vida e o conceito do real. Não pretende finalizar o processo de apreensão pelos sujeitos de conhecimento.

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



A importância dessas observações reside na intenção de apresentar uma reflexão sobre as formas de atuação da “universidade contemporânea”. As práticas universitárias relativas à apreensão do conhecimento parecem assentar nessas questões observadas. A compreensão da instituição universitária guiada pela filosofia bergsoniana se revela esclarecedora e estimulante quando está em pauta o tema do conhecimento ou da educação transformados em instrumento de algum interesse, hoje predominantemente do interesse mercadológico.

A educação instrumental mais se aproxima do modo de ser de um objeto simples construído pelo homem, do que do agir promotor de humanidade. Ambas as formas se referenciam à relação entre a vida e o conceito, mas o agir educativo deve ser muito mais vivo do que o funcionamento de um produto simples mais afeito à abstração. Em suma, na educação devem predominar, com tudo o que isso significa, as relações intersubjetivas. Nesse sentido, a educação se refere à natureza do conhecimento humano apreensível embora intransferível, ao contrário de um equipamento (produto), que tem uma relação de dependência com o conhecimento. Um instrumento pode ajudar no desenvolvimento do conhecimento, mas antes ele necessita dele; instrumentos são secundários ao conhecimento humano.

Assim sendo, a educação não pode ser transferida a um educando por intermédio de um educador. Como, então, a universidade promete a transferência de educação a educandos que possam adquiri-la, da mesma forma que se obtém um simples equipamento? Quando a universidade aparentemente age assim, na verdade, não é educação que ela oferece. Ao contrário, oferece algo bem estranho à atividade educacional: produtos mais simples, instrumentos, serviços, meios, desde instalações, equipamentos, laboratórios, acervos bibliográficos até o chamado conhecimento instrumental. Como se vê, coisas extremamente distantes da vida mesma, na acepção de Bergson. Mas, desconfiando que honestidade demais poderia ser contraproducente em termos de clientela, a universidade não admite, às claras, que oferece apenas produtos. Ela doura suas pílulas em banho de educação, dando ao que, de fato, são produtos inorgânicos aparência de educação. Promete educação, mas não é isso que oferece. Aliás, hoje já chegamos a um ponto em que o disfarce não é mais necessário. Assume-se a educação como um produto que se vende e se compra, inclusive sob a regulamentação geral da Organização Mundial do Comércio. Da perspectiva da moral bergsoniana, tal incoerência é contra a moral da humanidade, porque concebe ‘inteligentemente’ o conhecimento como algo finalizado, como instrumentos de

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



utilidade imediata que podem ser transferidos de um sujeito para outro, de forma direta, tecnicamente garantida.

A educação em sentido pleno exige uma universidade que se faça com sujeitos, educadores, educandos e outros agentes, ligados direta ou indiretamente à educação. Se os agentes não se compreendem como sujeitos na complexa relação entre o vital e o conceitual, perde-se de vista a educação. O desconhecimento desses aspectos ou sua supressão consciente representam o portal por onde passam as possibilidades de atentados contra a educação da humanidade.

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

O educador universitário deve ter consciência de suas possibilidades e responsabilidades no que tange à apresentação por parte dos docentes e a recepção por parte dos estudantes dos conteúdos. Este é um dever moral inerente à relação entre a subjetividade do educador e a do educando. Ambas as subjetividades são o complemento fundamental do que forma o ser humano em suas dimensões vitais e conceituais. Se não há um comprometimento do educador com a moral da humanidade, ele pode fazer intervenções nesse campo que, em médio prazo, provocam mais distanciamento dos educandos em relação à humanidade. Nesse caso, a educação da universidade à qual esse docente pertence não contribuirá o desenvolvimento moral, uma vez que sua ação contribui para desligamento do homem, enquanto indivíduo, da humanidade como totalidade.

A universidade que se propõe cumprir sua função moral deve atuar na facilitação da relação mais autêntica entre educadores e educandos visando a educação para a humanidade. Mas isso somente será possível se a totalidade do projeto universitário se encaminhar para o esforço da reconexão dos conhecimentos, como sugere a proposta bergsoniana.

As dimensões orgânicas e conceituais não se relacionam dialeticamente. No desenvolvimento da vida elas se complementam. Se as entendermos como opostos, perdemos de vista o fundamental: a relação complementar. O “método intuitivo” é indicado como um método desinteressado ou, como ensina Bergson (1964), como um



procedimento filosófico ampliado para além da filosofia clássica. Por isso, entendemos que a intuição pode intervir nos processos educativos de forma a clarear a relação entre o conteúdo inorgânico, o conhecimento humano depositado na cultura, e a subjetividade, mais próxima da vida; na “dinâmica mesma”, no âmbito da abertura dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Por ser desinteressada, a interferência não visa modelar a subjetividade alheia. Sua intenção é a de contribuir no processo de construção do conhecimento dessa subjetividade de forma que ela possa entender fundamentalmente uma coisa: que não há fragmentação em termos de “realidade mesma” e que se ela aparece recortada, foi nossa inteligência que realizou o recorte.

A aplicação do método intuitivo depende de intervenção filosófica. Mas isso não deve ser entendido como se entende hoje. Atualmente, as raras intervenções filosóficas se configuram como uma espécie de “consultoria filosófica”. Nesta perspectiva, filosofia se desenvolve cada vez mais à parte dos demais saberes. É vista como muito complexa enquanto se pede conhecimento simples. A argumentação de Bergson, contrariamente, nos mostra que o conhecimento exclusivamente ‘inteligente’ simplifica com vista à utilidade. A simplicidade da ‘inteligência’ esconde suas próprias intenções, as quais nunca são alcançadas somente pela inteligência.

A filosofia, para cumprir sua função humana, não pode estar presa a segmentos de conhecimentos muitas vezes agregados em departamentos. Ela deve ser inerente a todos os conhecimentos e departamentos da universidade, para que gradativamente se desmanche a estrutura do conhecimento por recortes. Se olharmos bem, constatamos que na organização da universidade moderna, a filosofia está presente; todos se referem a ela, mas como algo desvinculado e estranho aos conteúdos setoriais. Seguindo a tendência moderna da segmentação do conhecimento, também a filosofia possui seu próprio departamento e deve ocupar-se exclusivamente de seus próprios problemas. Quando outro departamento precisa oferecer um componente pedagógico como “ética”, por exemplo, chama-se um professor de filosofia. Mas o componente acaba sendo desenvolvido com referências exclusivamente a “modelos éticos” desconectados de sua problemática maior: a moral da humanidade. Isso quando não se exige do professor que se restrinja à deontologia.

Não entendemos que o filósofo deva intervir nas demais áreas. Ainda que possível este parece não ser o melhor procedimento. Ao invés dessas intervenções tópicas, a filosofia, pelo menos enquanto método de investigação, deve estar presente em todas as áreas de conhecimento, tanto aquelas diretamente relacionadas à educação quanto as outras atinentes mais à pesquisa. Entende-se, assim, que todos



os que se sentem comprometidos com a universidade, enquanto instituição educativa, assumam a responsabilidade moral com a humanidade. Esta atitude significa não aceitar a fragmentação do conhecimento como algo natural, ou uma “determinação necessária”. A fragmentação, divisão ou segmentação ou departamentalização, como hoje se costuma dizer, do conhecimento devem ser vistos como estratégia ‘inteligente’, contrária à moral da humanidade. Isso porque cada parte da instituição acaba reivindicada por um grupo social com interesses os mais diversos e muitas vezes estranhos à educação.

Para que a reconexão se viabilize, faz-se necessário que cada área do saber na universidade se desenvolva com o método filosófico. Um educador em química, por exemplo, tem o dever moral de saber educação, de saber como funciona o processo de relação tanto epistêmica, entre sujeito e objeto, quanto pedagógica, entre educando e educador. Essa é, certamente, uma das condições básicas a ser atendida por aqueles que se dispõem assumir a responsabilidade educativa em qualquer área de conhecimento. Seguindo o espírito do pensamento de Bergson, pode-se dizer que este é uma espécie de pressuposto mínimo de moral para que a universidade se aproxime gradativamente mais das demandas humanas em sua totalidade.

Considerações finais

O conhecimento fragmentado nos aparece atualmente como pressuposto necessário, quase natural. Para superar este condicionante é preciso muito esforço reflexivo, uma tarefa conjunta que se põe tanto para a filosofia quanto para as demais ciências. A segmentação científica se apresenta aos que pesquisam educação e universidade, como um determinismo comparável a determinismos naturais. Bergson nos chama atenção para o fato de que a ciência que opera segundo o modo ‘inteligente’, não consegue, por esforço próprio superar esta condição. O autor indica a filosofia como possibilidade de diálogo entre as ciências, costurando, por assim dizer, as fissuras que as separam e isolam entre si. De resto, Bergson entende que cabe sim ao filósofo o direito de também pensar os objetos que, a partir da separação entre filosofia e ciências, se tornaram espaço exclusivo destas últimas.

Apesar da naturalização do fragmentário, parece legítimo supor que a universidade ainda tem condições de contribuir para a reconexão das ciências, pelo menos no que toca à manutenção de elos de humanidade, entre ciência e humanidade, em seus aspectos fundamentais, vitais e conceituais. Para tanto, é necessário um esforço no sentido de inserir filosofia nas ciências. Ocorre, porém, que

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



o exame detalhado nos revela que a própria filosofia também se encontra fragmentada. Daí surge a questão que deve orientar nosso próximo passo reflexivo: A universidade, de fato, só pode existir fragmentada, ou a forma científica de olhar o real a organiza fragmentariamente? Se for assim, não seria a fragmentação da universidade o que possibilita seu uso para fins exclusivamente mercadológicos?

Referências

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

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

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