

A universidade na disputa entre saber gerenciado e conhecimento formativo: o caso da reforma universitária alemã¹

The University in the Dispute between Managed Know and Formative Knowledge: The Case of the German University Reform

Claudio Almir Dalbosco²
Universidade de Passo Fundo/CNPq³
vcdalbosco@hotmail.com

Resumo: O artigo concentra-se em investigar o debate contemporâneo acerca de concepções de universidade, tomando como referência a crítica que Reinhard Brand faz à reforma universitária alemã, realizada bem nos trilhos do Acordo de Bolonha (1998). Dividindo-se em duas partes, investiga na primeira a noção de saber gerenciado que passa a predominar na universidade alemã, depois da reforma. Também busca analisar, brevemente, duas consequências educacionais que resultam do monopólio do saber gerenciado. Na segunda parte trata da universidade do conhecimento formativo, reconstruindo seu aspecto nuclear que repousa no vínculo moderno entre esclarecimento e formação. Conclui realçando a importância de se retomar criticamente o sentido clássico moderno de universidade do conhecimento formativo, para vertê-lo reflexivamente contra o monopólio atual do saber gerenciado.

Palavras-chave: universidade; conhecimento; esclarecimento; formação.

Abstract: This article investigates the contemporary debate about university conceptions, taking as reference Reinhard Brand's critique of the German university reform, carried out in the wake of the Bologna Agreement (1998). Divided into two parts, the article

¹ Agradeço a todos os que leram e comentaram este ensaio em sua versão preliminar, especialmente Angelo V. Cenci, Betina Schuler, Lucídio Bianchetti, Luiz Carlos Bombassaro e Pedro L. Goergen.

² Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

³ Agradeço ao CNPq pela Bolsa Produtividade em Pesquisa que tornou possível esta investigação.

investigates, in the first part, the notion of managed know which becomes predominant in the German university after the reform. The article also briefly analyses two educational consequences of the monopoly of managed know. The second part focuses on the university of formative knowledge, reconstructing its core aspect, which rests on the modern link between enlightenment and formation. It concludes that it is important to critically use again the modern classical sense of the university of formative knowledge so as to reflexively translate such knowledge in order to combat the current monopoly of managed know.

Keywords: University; Knowledge; Enlightenment; Formation.

Se as universidades são o lugar de livre pesquisa e ensino e correspondem a um direito da sociedade moderna, de se tornar informada sobre o estado do conhecimento nos domínios essenciais da natureza e da cultura, então a universidade não possui apenas o direito mais antigo da época esclarecida, de poder publicizar suas próprias opiniões, como também o dever de pesquisa, ensino e comunicação (BRANDT, 2011, p. 169).

Introdução

O ensino superior mundial tem passado, no decorrer dessas últimas décadas, por profundas transformações, cedendo lugar, progressivamente, para o saber técnico gerenciado, em detrimento do conhecimento crítico-formativo. Neste contexto, a universidade deixa de ser, predominantemente, o lugar clássico da produção e socialização do conhecimento, baseada no laço estreito entre ensino e pesquisa, para se transformar em uma unidade de negócios, que produz o saber técnico, em parceria com o governo e com as empresas, para transferi-lo ao mercado. Compreender estas grandes e profundas transformações e o que elas significam para o perfil e o papel da universidade é um trabalho exigente, que só pode ser levado adiante cooperativamente, por meio de redes institucionais e interdisciplinares de pesquisa.

No presente ensaio investigamos algumas consequências educacionais da reforma universitária alemã, que foi implantada na primeira década do século XXI, seguindo inteiramente os princípios e diretrizes do Acordo de Bolonha, firmado em 1999, entre os países pertencentes à União Europeia. Seguiremos de perto o estudo de Reinhardt Brandt, intitulado *Para que ainda Universidades? (Wozu noch Universitäten?)*, publicado em 2011.⁴ O estudo de Brandt torna-se paradigmático, em primeiro lugar, por tratar de um país, a Alemanha, que se tornou o berço de nascimento da universidade moderna nos séculos XVIII e XIX. As experiências acadêmicas que ocorreram na Alemanha, tanto no ensino como na pesquisa, na sala de aula, nas bibliotecas e nos laboratórios, influenciaram a fundação e o desenvolvimento da universidade mundial,

⁴ Há, certamente, muitos outros autores cujo estudo complementa a pesquisa de Brandt, entre os quais destacamos: H. Bude (2013); J. Hörisch (2006); L. Koch (2012); D. Lenzen (2014); K. P. Liesmann (2011).

em vários países. Por isso, torna-se intrigante compreender porque o país onde nasce a universidade como espaço livre de ensino e pesquisa e que introduz formas criativas de ensinar e investigar é o mesmo lugar que adere primeira e paradoxalmente às deliberações de Bologna, as quais colocam-se, como ainda veremos, na contramão da liberdade de ensino e pesquisa e, portanto, da tradição do conhecimento crítico-formativo. Em segundo lugar, a referência ao texto de Brandt torna-se exemplar pelo modo como ele resgata criticamente as origens da noção ampliada de conhecimento, visando justificar o perfil e o papel democrático-republicano da universidade, como espaço de formação humana e cidadã. Neste sentido, ao inserir a universidade do conhecimento nos trilhos da educação geral baseada no vínculo estreito entre esclarecimento (*Aufklärung*) e formação (*Bildung*), Brandt mostra os limites intrínsecos à universidade orientada pelo saber gerenciado.

Dividimos o ensaio em duas partes. Na primeira, investigamos a noção de saber gerenciado que passa a predominar na universidade alemã depois da reforma. Também buscamos analisar brevemente duas consequências educacionais que resultam do monopólio do saber gerenciado, apontando para o modo como o perfil e o papel da universidade foi sendo reduzido progressivamente. Na segunda parte, tratamos da universidade do conhecimento crítico-formativo, reconstruindo seu aspecto nuclear que repousa no vínculo moderno entre esclarecimento e formação. O foco dessa segunda parte é a interpretação cultural e formativa que Brandt faz da filosofia crítica kantiana e suas influências na formulação da noção moderna de universidade. Por fim, concluímos o ensaio reforçando a importância de se retomar e atualizar o vínculo entre esclarecimento e formação como forma de resistência ao monopólio do saber gerenciado.

1. A universidade do saber gerenciado

A reforma universitária alemã, seguindo os passos do Acordo de Bolonha, provocou profundas mudanças no sistema acadêmico alemão, cujas consequências negativas são analisadas em detalhes por Brandt. Nesta parte do ensaio vamos nos concentrar na distinção entre saber e conhecimento e na exposição de duas consequências educacionais negativas que indicam o reducionismo acadêmico provocado pela própria reforma. Pretendemos deixar claro que o predomínio do saber gerenciado destitui a universidade de seu perfil e papel clássicos, de ensino e pesquisa centrados no conhecimento, visando à formação humana, profissional e cidadã. Resulta disso, como ainda veremos, que o ideal democrático republicano subjacente ao conhecimento formativo cede lugar à unidade de negócio, com gestão administrativo-burocrática voltada para fins exclusivamente lucrativos.

1.1. A distinção entre conhecimento e saber em Brandt

Como a crítica de Brandt à universidade do saber gerenciado baseia-se na distinção entre saber (*Wissen*) e conhecer (*Erkennen*), precisamos expor resumidamente tal distinção. Brandt a insere em sua concepção mais ampla de universidade, como instituição educativa marcada pela historicidade, pelo dinamismo e pela pluralidade. Isto significa dizer que não há, segundo o referido autor, uma essência

universitária que perdure ao longo da história e que permanece inalterável, apesar das grandes transformações sociais. Como instituição histórica, a universidade precisa transformar-se, inclusive, para poder responder adequadamente aos desafios postos pela atualidade de seu próprio tempo histórico. Contudo, ciente do risco relativista inerente à historicidade da universidade e, também, das reformas universitárias aligeiradas e de cunho autoritário, que a podem desfigurar por completo, Brandt procura investigá-la em seu núcleo referencial, que a fez inclusive perdurar ao longo de séculos.⁵ Tal núcleo repousa na noção de universidade como lugar de produção e socialização de conhecimento acadêmico.

Neste contexto, torna-se importante antecipar, agora, a conceituação de universidade que o autor oferece, de maneira conclusiva, quase ao final de sua investigação. Assim afirma Brandt (2011, p. 170): “A universidade só pode ser pensada de maneira apropriada se tomada como instituição e lugar na qual pesquisador e docente ocupam-se com o conhecimento em suas disciplinas especializadas, tornando os resultados acessíveis à sociedade civil”. O trecho deixa claro que o conhecimento encontra seu centro irradiador no ensino e na pesquisa e, mais importante ainda, que os resultados destas duas atividades acadêmicas principais precisam impactar de modo significativo na vida das pessoas e na própria sociedade. Tem-se instituído, deste modo, a organicidade do tripé que sustenta o conhecimento acadêmico da universidade moderna baseada no ensino, pesquisa e extensão.

O que são, segundo Brandt, conhecimento (*Erkennen*) e saber (*Wissen*) e onde repousa a diferença entre eles que é importante para investigar a situação atual da universidade alemã, que resultou do Acordo de Bolonha? Já na introdução de seu livro o autor define esses dois conceitos, esclarecendo sua diferença. No que se refere ao conhecimento, ele exige a fundamentação da afirmação feita (daquilo que é investigado ou ensinado), buscando validá-la com base em razões, contra possíveis objeções. Além disso, o conhecimento está sujeito ao crivo de normas éticas no sentido de que um sujeito se responsabiliza, mediante outros sujeitos, em oferecer razões para sua afirmação. Precisamente por isso é que o conhecimento, segundo Brandt (2011, p. 9), “emerge do debate (confronto) e está sempre exposto à crítica”. Como resultado do debate crítico, o conhecimento é constituído por dois aspectos importantes, a saber, pelo processo público de dar razões e pelo compromisso com a veracidade do que é afirmado.

Esses dois aspectos representam, simultaneamente, dois indicativos para problematizar, como o faremos na sequência, a noção de universidade do conhecimento baseada no enlace entre ensino e pesquisa. O primeiro indicativo repousa no nexos entre conhecimento e verdade, compreendido como processo cooperativo de dar razões, no qual a pretensão de validade levantada pela afirmação precisa passar pelo crivo da crítica. Sendo assim, não vale mais, aqui, o argumento de autoridade e, menos ainda, o da crença não justificada, mas sim do acordo que brota do discernimento racional que examina a referida pretensão de validade. De outra parte, o segundo indicativo põe em evidência a exigência moral do procedimento de oferecer razões, uma vez que o sujeito se compromete, frente aos seus interlocutores, com a veracidade

⁵ Se clássico é, em uma de suas acepções, tudo aquilo que perdura através do tempo, também o é porque consegue se transformar naquilo que perdura. Neste sentido, a universidade ganha força social e cultural quando se transforma, abrindo-se para os desafios do presente, mas preservando o sentido originário, inquiridor e crítico de conhecimento.

(franqueza) de sua afirmação. Com isso, o sujeito não pode mais dizer simplesmente o que quer e, como se isso ainda não bastasse, dar-se ao direito de não se sentir responsável pelo que diz. Sendo assim, o conhecimento acadêmico precisa atender duas condições elementares, imbricadas entre si: ser capaz de resistir ao crivo público da crítica, no qual os sujeitos estão dispostos a buscarem cooperativamente a verdade e exigir dos próprios sujeitos o comprometimento com a franqueza de suas afirmações. O atendimento a essas duas condições dá origem ao que se pode denominar de conhecimento esclarecido.

No que se refere ao saber, ele segue uma lógica diferente e visa a atender outras finalidades. Ele é produzido cotidianamente por pessoas e instituições com o objetivo principal de se tornar útil e, por isso, não precisa ser fundamentado, uma vez que sua aplicabilidade imediata se mostra suficiente para que ele se sustente por si mesmo. Não se ocupa em dar razões e, ao concentrar-se na descrição (no como) de coisas e acontecimentos, geralmente não se pergunta pelos porquês. O saber faz uso de um tipo de racionalidade que o permite medir, quantificar e acumular informações e, precisamente por isso, torna-se mais atrativo à administração, colocando-se na base da gestão institucional operativa. Seu modo de apropriação ocorre por meio de posturas de recepção passiva, sem necessariamente exigir postura ativa do sujeito, que o possibilita a reflexão distanciada e o compromisso crítico. Por isso, a lógica do saber pressupõe procedimento adaptativo, conduzindo mais facilmente à obediência passiva do que à resistência crítica.

Brandt estabelece, em uma das passagens de seu estudo, a diferença entre conhecimento e saber do seguinte modo:

Do próprio conhecimento justificado não é possível derivar o saber unificado que pode ser coletado, registrado e vendido como mercadoria. O saber afirma que algo é o caso; o conhecimento, ao contrário disso, pergunta pelo *porque* algo deve ser assim. O saber pode ser calculado alfabeticamente, sem conexão interna; contrariamente a isso, os conhecimentos conduzem por meio de uma lógica interna para uma ligação com outros conhecimentos, de cuja ligação depende seu próprio desenvolvimento (BRANDT, 2011, p. 25).

Exigindo justificação, o conhecimento resiste à lógica mercadológica própria ao saber; perguntando-se pelas razões, não se satisfaz somente com a descrição de coisas e; por fim, buscando as conexões internas entre as coisas, o conhecimento resiste à mensuração e ao mero cálculo como critério exclusivo utilizado para dizer o que a coisa é. Sua racionalidade crítica desacomoda os sujeitos, impedindo-os que se tornem meros obedientes passivos. De outra parte, o saber - justamente por recusar a pergunta pelas razões e por aderir com maior facilidade à racionalidade técnico-instrumental, que permite operacionalizar a administração e sua respectiva burocracia -, torna-se apropriado para colocar a reforma universitária nos trilhos das diretrizes estabelecidas pelo Acordo de Bolonha. É a força instrumental utilitária, comerciável e lucrativa, que faz brotar do saber gerenciado a energia adequada para pôr em movimento as três diretrizes básicas da administração gerenciada: a concorrência, a eficiência e a lucratividade. Quando liberto da dupla exigência que o conhecimento traz consigo, de dar razões às coisas e da responsabilidade pela veracidade

(franqueza), o saber flexibiliza-se tanto quanto for necessário para escamotear as consequências destrutivas que ele próprio causa à universidade do conhecimento formativo e à própria sociedade.

Na medida em que o saber se desprende do conhecimento, ele se distancia da capacidade crítica e do compromisso com a veracidade de suas afirmações, tornando-se cada vez mais apto para ser gerenciado de acordo com as exigências empresariais mercadológicas. Como é este “saber gerenciado” que sustenta e alavanca a reforma universitária alemã, provocando profundas transformações no seu perfil e papel, cabe investigá-lo com mais detalhes, na sequência.

1.2. Consequências educacionais do saber gerenciado

Segundo o diagnóstico de Reinhard Brandt, a reforma universitária alemã que resultou do Acordo de Bolonha retirou da universidade sua capacidade crítico-formativa, substituindo o conhecimento ancorado na vinculação estreita entre ensino e pesquisa, pelo saber gerenciado, baseado na especialização técnica, voltada à profissionalização para atender as demandas imediatas do mercado. Neste sentido, o nexo entre saber gerenciado e forças mercadológicas se apodera da universidade alemã, enfraquecendo sua tradição de conhecimento. Ao fragilizar a tradição acadêmica iniciada na Modernidade, a reforma universitária enfraquece também a figura do pesquisador docente, que busca aprofundar permanentemente sua práxis formativa por meio de sua curiosidade investigativa, tornando-a cada vez mais exigente para si mesmo. Ora, é deste elo livre e formativo entre ensino e pesquisa que brotou historicamente a contribuição republicana e democrática da universidade, visando assegurar maior liberdade e igualdade aos cidadãos, em sua busca por maior participação crítica e esclarecida no espaço público. Por isso, entender porque este elo fora cada vez mais enfraquecido pelo predomínio do saber gerenciado torna-se uma tarefa intelectual indispensável de nosso tempo.

Mas, em que consiste propriamente o saber gerenciado? Qual é sua lógica e em que sentido ela nega o conhecimento em sua dimensão crítico-formativa? Estas duas perguntas constituem o núcleo da argumentação que conduz Brandt a se opor criticamente aos principais resultados da reforma universitária alemã. Não há como no espaço deste ensaio, embora isso também seja importante, expor a estrutura do sistema acadêmico alemão antes da reforma e no que ele foi se tornando, progressivamente, ao longo das duas décadas subsequentes, depois da implantação da própria reforma. Brandt estuda este problema na primeira década de 2000, oferecendo comparações significativas entre o que a universidade era antes e no que ela se transformou depois do Acordo de Bolonha. Alguns aspectos dessa comparação apoiam seu diagnóstico crítico de que o predomínio do saber gerenciado conduz à perda crescente da liberdade acadêmica, bloqueando ou até mesmo impedindo o papel crítico-formativo do conhecimento e desfigurando o perfil do pesquisador docente. Ao tornar-se serviçal das forças mercadológicas, a gestão burocrática universitária substituiu o ensino e a pesquisa pelo saber gerenciado, fácil de ser manuseado para fins de rentabilidade econômica.

A distinção entre conhecimento e saber que Brandt faz na introdução de seu livro, e que reconstruímos brevemente acima, mostra sua importância, agora, para compreender melhor a natureza do saber gerenciado

que toma conta da universidade alemã atual. Trata-se, antes de tudo, do modelo de transferência do saber técnico produzido dentro da universidade, o qual segue à risca o próprio modelo de gestão empresarial baseado nos princípios da concorrência, eficiência e lucratividade. Para poder atender a tais princípios, o saber precisa tronar-se ele próprio gerenciado e, contudo, só consegue fazê-lo na medida em que assumir a forma de uma disposição mental burocrática (*burokratische mentale Disposition*). Tal disposição é definida da seguinte maneira por Brandt (2011, p. 16):

Há, na administração [gestão], atividades consideradas elevadas, extremamente úteis e indispensáveis e, por outro, também há burocratas renomados que se interpõem entre os professores, concentrando seu tempo e energia nas lutas mercadológicas, arruinando com isso as relações amistosas, interferindo horrorosamente nas aulas e, o que é mais irônico, dizem fazer tudo isso em nome da proteção do poder e da carreira dos próprios professores.

Trata-se, portanto, de uma disposição mental que caracteriza bem o perfil do burocrata que se autoconcebe como superior e indispensável em relação ao pesquisador docente, pondo a administração burocrática, o domínio de planilhas e números, acima do conhecimento formativo que está sustentado no enlace entre ensino e pesquisa. Deixando de lado a pergunta pelo porquê das coisas, tal disposição ocupa-se somente com aquilo que pode ser mensurado e calculado e que, preferencialmente, tenha resultado lucrativo imediato. Foi justamente esta inversão significativa de valores que a reforma universitária feita nos trilhos do Acordo de Bolonha acentuou indefinidamente.

O Acordo de Bolonha dá asas, deste modo, ao saber gerenciado em detrimento do conhecimento formativo. Esta profunda alteração no sistema acadêmico alemão traz, segundo Brandt, consequências reducionistas ao perfil e papel da universidade, dentre as quais cabe destacar três: a) escolarização da universidade; b) implantação do sistema de avaliação por notas, visando assegurar o ranqueamento entre as instituições de ensino superior e, principalmente, entre as próprias universidades e; c) por fim, alteração profunda da noção de ensino, provocando modificações substanciais na relação formativa entre professor e aluno. Considerando o possível impacto destas consequências na redefinição do projeto acadêmico da universidade, cabe analisar com mais detalhes a primeira e terceira consequências.

A escolarização da universidade é fruto do saber pronto, tecnicamente utilizável, que foi introduzido com a reforma universitária, servindo de base para a preparação do profissional, visando colocá-lo o mais rapidamente possível no mercado de trabalho. A grande mudança desta escolarização é de ordem curricular, introduzindo-se o sistema modular, dividido em dois núcleos, um vinculado ao outro. Segundo Brandt (2011, p. 141): “O quadro de Bolonha divide a universidade em duas partes: na Alemanha tais partes se deixam orientar pelos Estados Unidos, nomeando-as respectivamente de estudo de bacharelado e de mestrado”. Contudo, produz-se aí um extraordinário reducionismo do conhecimento, que beira à caricatura:

Simula-se como se tu estudas Proust, mas somente com seis páginas sublinhadas e um investimento de apenas 38 minutos. Um romance de Conrad Ferdinand Meyer, lê-se o que sobre ele está em uma seleção de textos; o romance mesmo, não é mais preciso ler; formar a capacidade crítica de julgar, então, que já está presente no próprio romance, é simplesmente total perda de tempo. E daí? Ainda perguntam ironicamente os burocratas (BRANDT, 2011, p. 141).

Com este depoimento pode-se ter uma ideia do quanto a modularização provoca, do ponto de vista do currículo, a eliminação do maior número possível de disciplinas teóricas, de cunho mais investigativo, as quais são substituídas por disciplinas pragmáticas, que são mais facilmente manuseáveis e que podem apresentar maior probabilidade futura de rentabilidade econômica. Assim, são eliminadas no curso de física, por exemplo, não só a história da ciência e a física teórica, mas também disciplinas das áreas humanas e sociais que poderiam oferecer formação geral ao estudante de física, com a finalidade de ampliar os horizontes de sua futura atividade científica e docente, problematizando sua inserção no mundo como ser humano e cidadão.

No que se refere à relação pedagógica entre professor e aluno – terceira consequência acima indicada -, cabe a seguinte pergunta: qual é o perfil de docente e estudante que resulta da escolarização da universidade e que tipo de relação educativa ocorre entre eles? A escolarização da universidade orientada pelo saber técnico utilizável e mais apto a produzir rentabilidade econômica destitui a figura do pesquisador docente, colocando em seu lugar o tutor e facilitador didático, inspirado pela combinação entre tecnologia educacional e disposição mental burocrática. Neste contexto, torna-se desinteressante o diálogo crítico e vagaroso com os textos clássicos de cada área do conhecimento, como forma de se compreender a si mesmo e o mundo. Como o mundo no qual o estudante deve ser inserido é, segundo a ótica do saber gerenciado, aquele marcado pela concorrência, pela eficiência e pela lucratividade, então o ensino que ele recebe também deve se adequar à finalidade mercadológica. Ou seja, interessa tão somente o saber que pode habilitá-lo para tornar-se um competente empreendedor de si mesmo. Deste modo, a formação cultural mais ampla é dispensável em nome do saber tecnicamente gerenciado, pois é tal saber que melhor prepara o estudante para ser um empreendedor capaz de ser bem sucedido no mundo marcado pelas duras e constantes lutas mercadológicas.

O perfil investigativo e formador do professor é substituído pelo professor de mentalidade burocrática, própria ao saber gerenciado, que se limita a trabalhar somente com aquelas competências úteis à profissionalização técnica. O novo perfil de professor, ao se transformar no funcionário dos módulos de ensino baseados no saber pronto e tecnicamente utilizável, abdica, segundo Brandt (2011, p. 118), da curiosidade acadêmico-científica, fixando-se tão somente no adestramento de seus alunos de acordo com as competências mercadológicas exigidas. Neste mesmo contexto argumentativo de Brandt, Richard Münch auxilia para esclarecer as consequências reducionistas que a reforma universitária alemã provoca no perfil e papel do professor. Segundo ele:

O professor não é mais pesquisador e docente, cujo o pensar e o agir eram orientados por uma ética profissional regida pela busca do melhor conhecimento e da melhor consciência moral. Ele não pode mais dedicar-se integralmente à sua profissão, exercitando-a em responsabilidade direta com seus colegas e estudantes, no interior da ampla comunidade científica. Ao contrário disso, o professor torna-se apenas um agente entre outros sob a tutela da crescente estrutura principal dirigida pela gestão universitária (MÜNCH, 2009, p. 119).

Em síntese, esse trecho de Münch denota o predomínio crescente do saber gerenciado no interior das instituições formais de ensino e, especialmente, da universidade, desfigurando o perfil do pesquisador docente comprometido com a busca cooperativa do conhecimento e com sua força transformadora do ser humano e da sociedade.

De outra parte, que consequências o predomínio do saber gerenciado provoca na vida dos estudantes? Os próprios estudantes são transformados ao longo do semestre em produtores do saber pronto e idêntico de acordo com padrões também idênticos, planejados previamente pelo saber gerenciado. O currículo modalizado provoca uma extraordinária redução de conhecimento, pois nenhum estudante pode torna-se ativo em outras áreas do conhecimento e em outros âmbitos culturais, além daquele que ele precisa se especializar, para ser “bem sucedido” profissionalmente, no mercado de trabalho. E, mesmo no âmbito de sua área específica, há, como vimos, a eliminação expressiva de outras disciplinas que certamente o capacitariam a ver as mesmas coisas e os mesmos problemas sob perspectivas mais amplas e plurais. Sendo assim, a reforma universitária alemã oriunda do Acordo de Bolonha, ao dar primazia para o saber gerenciado, enfraquece significativamente a liberdade docente e discente, obstaculizando a possibilidade de que professores e alunos construam autonomamente seu próprio percurso formativo. Com o ensinar e o aprender centrados apenas no saber que pode ser medido e tornar-se eficientemente lucrativo, a reforma universitária restringe, perigosamente, todas as possibilidades formativas que estão voltadas para a ampliação da cosmovisão (*Weltanschauung*) dos envolvidos.

Em síntese, o predomínio do saber gerenciado conduz à descaracterização do conhecimento acadêmico, pondo em risco o papel da universidade de produzir conhecimento crítico-formativo, socialmente disponível, para fomentar a consciência cidadã democrática. O enfraquecimento ou eliminação do nexos entre conhecimento acadêmico e formação da consciência cidadã põe em risco o compromisso das novas gerações com os valores democráticos e republicanos, pois, como vimos, o interesse maior do saber gerenciado não é pela formação cultural ampla, que sustenta a cidadania universal, mas sim pela lógica mercantilista voltada para a acumulação econômica.⁶ Por isso, problematizar o sentido da universidade do conhecimento formativo torna-se um contraponto importante à universidade do saber gerenciado.

⁶ Martha Nussbaum mostrou, com referenciais teóricos distintos de Brandt, que algo muito semelhante ocorre nas universidades dos Estados Unidos. Segundo ela, o desaparecimento silencioso das Humanidades do currículo universitário estado-unidense em nome de interesses econômico-lucrativos põe em risco a própria democracia (NUSSBAUM, 2000, 2015).

2. Universidade do conhecimento formativo

Justificar o que é conhecimento acadêmico e em que sentido tal conhecimento se diferencia do saber gerenciado torna-se, para Brandt, um problema central na perspectiva de defesa da noção ampliada de universidade, cujo foco repousa nonexo entre ensino e pesquisa. A estratégia escolhida por ele e perseguida ao longo de sua investigação consiste em reatualizar alguns aspectos da tradição filosófico-formativa ocidental que deram origem, historicamente, à noção de conhecimento acadêmico que passa a vigorar no Continente europeu, especialmente na Alemanha, nos séculos XVIII e XIX. Como este percurso é longo, envolvendo vários autores e textos, vamos recortar, brevemente, na sequência, o núcleo da reconstrução que Brandt faz, na Antiguidade grega, de Demócrito e Sócrates e, na Modernidade, de Immanuel Kant.⁷ Nesses autores ele busca a origem do conhecimento crítico-formativo e, no caso de Kant, a origem moderna da universidade como espaço de exercício da razão pública, voltado à formação da cidadania cosmopolita.

2.1. A origem ético-democrática grega do conhecimento: Demócrito e Sócrates

Embora sua noção de conhecimento possui herança moderna clara, radicando-se na filosófica crítica formulada por Immanuel Kant e na sua revolução na maneira de pensar, Brandt também insiste, ao longo do livro, na origem grega do conhecimento, tomando Demócrito e Sócrates como referência. A referência a estes dois autores é paradigmática para justificar a importância do vínculo da reflexão sobre a universidade atual com sua história e seus traços originários, os quais vão se transformando ao longo do tempo. Ao mostrar aspectos da origem grega da noção de conhecimento e o modo como tal origem contribuiu significativamente na organização dos projetos de universidade, Brand abre a possibilidade para incluir outros aspectos da ampla tradição cultural ocidental, que na continuidade do espírito grego também contribuíram para aprofundar a noção de universidade como lugar do conhecimento. Em síntese, tal referência é indispensável para avaliar criticamente as iniciativas atuais que pretendem reduzir o projeto de universidade ao sentido empresarial, tendendo a concebê-la apenas como unidade de negócio com fins lucrativos.

O pensamento de Demócrito serve exemplarmente como modo de justificar o conhecimento baseado na liberdade, na medida em que se volta contra o despotismo persa.⁸ Ao ser considerado como um dos pioneiros da investigação sobre a natureza, o referido filósofo insiste na busca pelo conhecimento que já se deixa orientar, de certa maneira, metodicamente, centrado no seu próprio objeto, sem ter que assumir outra diretiva para além de tal orientação. Ao tomar a natureza como objeto e ao proceder interrogando-a metodicamente, Demócrito instituiu uma maneira de pensar intrínseca ao próprio conhecimento, que o torna independente de forças externas, no caso, do despotismo persa. Ora, é esta ideia livre e independente de

⁷ Brandt dedica os dois primeiros capítulos para historiar, em largos traços, o surgimento e desenvolvimento da universidade ocidental. Nos outros três capítulos seguintes, ele se ocupa especificamente como a universidade alemã, tratando de sua fundação moderna e de sua crise contemporânea, com a reforma introduzida pelo Acordo de Bolonha.

⁸ Para uma leitura de Demócrito nesta perspectiva, ver T. Buchheim (1994).

conhecimento que serve para opor a jovem democracia grega à dominação despótica persa. O conhecimento carrega em si, já na sua origem, um sentido político de resistência contra toda forma de dominação política autoritária.

O Sócrates retratado por Platão procura fundar o conhecimento na própria linguagem humana, mais especificamente, na capacidade de ouvir, perguntar e julgar. Isso dá a ideia de que o conhecimento precisa ser justificado criticamente e resistir às possíveis objeções ou tentativas de refutá-lo. Segundo Sócrates, conhecimento e moral (virtude) andam de mãos dadas, uma vez que a pretensão de conhecimento ao ser fundamentada dialogicamente, precisa da presença de parceiros, que se respeitam reciprocamente um ao outro, tomando-se como potencial legítimo do processo de justificação, na condição tanto de concordante como divergente. Tem-se aí, segundo Brandt, um modelo originário da imbricação entre ensino e pesquisa, vinculado ao sentido ético de justificação que implica respeito pelo outro e, simultaneamente, compreensão da provisoriade do conhecimento que conduz à recusa de qualquer espécie de fundamento último. Ao procurar justificar a capacidade humana de dar razões na estrutura aporética do diálogo, Sócrates contribui decisivamente para instituir a dimensão provisória e não conclusiva (dogmática) do conhecimento.

Portanto, Demócrito e Sócrates justificam, cada um à sua maneira, uma perspectiva ético-democrática de conhecimento. Enquanto no primeiro encontra-se a defesa do conhecimento livre que se opõe ao despotismo persa, Sócrates polemiza contra os sofistas e sua ideia comercializável de saber, que ao ser vendido no mercado, não mais se pergunta pelo que é o próprio conhecimento. Torna-se importante salientar, então, que se encontra nestes dois autores uma noção de conhecimento que se complementa mutuamente, entre a obrigação de dar razões (fundamentação) e a responsabilidade para com os parceiros de diálogo. Ora, tal noção de conhecimento opõe-se ao saber compreendido como domínio técnico-especializado que se torna apto a ser comercializado no mercado, conforme o interesse de seus compradores. Este conflito grego originário entre conhecimento e saber contém em germe o núcleo do próprio conflito que marcará a história da universidade subsequente e que irá desaguar, já nas duas primeiras décadas do século XXI, sobretudo, pelo Acordo de Bolonha, no empenho em reduzir cada vez mais a noção ética, dialógica e falibilista de conhecimento ao saber gerenciado, que precisa se encapsular, ou seja, torna-se útil e mensurado, para poder ser comercializado.

Em síntese, é no sentido ético-democrático de conhecimento baseado na justificativa livre, dialógica e sujeita ao questionamento, contido no pensamento tanto de Demócrito quanto de Sócrates, que se pode visualizar o pré-esboço da liberdade e da igualdade entre os seres humanos. Brandt resume seu argumento da seguinte forma: “Na história da cultura, o conhecimento e a equiparação entre os parceiros do diálogo formam o fermento importante dos princípios do direito à igualdade e à liberdade. A república dos eruditos (*Republik der Gelehrten*) que emerge da tradição grega é a célula originária da ideia republicana moderna que continua a pressupor o contraditório público” (BRANDT, 2011, p. 22). Ou seja, trata-se da noção de conhecimento que é resultado da ação entre parceiros do diálogo e que ao se submeter à prova da validação pública, precisa resistir às objeções possíveis. Neste sentido, a república dos eruditos perde sua aura aristocrata, sobretudo na Modernidade, quando o ideal de “educação para todos” (“*Bildung für alle*”) alcança amplitude cada vez maior, concretizando-se de maneira progressiva, social e politicamente.

Encontra-se, na tradição grega antiga, portanto, a defesa clara da curiosidade humana, metodicamente formada, para buscar libertar-se do não-saber. O sentido de “metodicamente bem formado” significa, como vimos acima, a arte dialógica de dar razões, cuja condição exige ser partilhada entre os parceiros do diálogo, com base em argumentos que podem ser questionados a qualquer instante. Nesta tradição ético-democrática de conhecimento repousa o esforço de crítica à superstição e à crença não justificada e, portanto, a qualquer forma dogmática de conhecimento, que gera preconceitos discriminadores e excludentes. Este conhecimento crítico-dialógico tem a ver, já em sua origem, com o esclarecimento, a liberdade e a busca por justiça e igualdade entre os seres humanos. Por isso, segundo Brandt, a defesa do conhecimento crítico-formativo como núcleo da universidade atual, em sua oposição ao saber gerenciado, ganha mais força quando está consciente de sua história e, neste caso, quando procura reinterpretar o sentido grego originário de conhecimento.

2.2. A universidade como espaço de exercício da razão pública esclarecida: Immanuel Kant

A raiz grega, ético-democrática, de conhecimento percorre a história da cultura ocidental, estando na base de fundação da própria universidade, por volta do ano de 1200, tanto em Bolonha como em Paris. Contudo, será na Alemanha do século XVIII que a dimensão ético-democrática do conhecimento é reavivada, para fundamentar a versão moderna de universidade. Como o pensador alemão Immanuel Kant é um pioneiro nestes esforços, oferecendo contribuições importantes à noção moderna de universidade, cabe reconstruir brevemente alguns aspectos de seu pensamento, seguindo de perto os passos de Brandt. Nosso interesse recai, aqui, nos aspectos do pensamento de Kant que se prestam a uma perspectiva cultural e formativa mais ampla e, por isso, não vamos nos reportar aos seus problemas filosóficos internos, de natureza sistemática e doutrinal, referentes à justificação transcendental dos diferentes empregos da razão pura.

Reinhard Brandt tornou-se um filósofo internacionalmente conhecido, entre outros aspectos, por causa de sua ampla pesquisa sobre Immanuel Kant. Neste contexto, sua breve referência ao pensador de Königsberg feita em seu livro sobre a universidade tem como pano de fundo esses outros estudos seus.⁹ Se Demócrito e Sócrates foram tomados acima como exemplos paradigmáticos do sentido ético-democrático do conhecimento, Kant é considerado agora como símbolo do conhecimento crítico-formativo da Modernidade. A filosofia crítica exposta primeiramente na *Crítica da Razão Pura* e levada a diante depois, tanto na *Crítica da Razão Prática* como na *Crítica da Faculdade de Julgar*, significa uma mudança paradigmática em relação ao pensamento filosófico anterior. O núcleo dessa mudança consiste, como o próprio Kant anuncia no prefácio à segunda edição da *Primeira Crítica*, em fazer os objetos girarem ao redor do sujeito, colocando, deste modo, o tribunal da razão como fórum público para dirimir todos os conflitos e controvérsias humano-sociais. Com a revolução copernicana na maneira de pensar, as orientações antigas são dissolvidas, porque, a partir de agora, a humanidade precisa orienta-se por si mesma. Segundo Brand

⁹ Cabe destaque para outros três estudos seu, publicados respectivamente em 1999, 2003, 2009. Para o nosso contexto de discussão, ganha proeminência o estudo de 2003, o qual se ocupa detalhadamente com a concepção kantiana de universidade, interpretando em detalhes o livro *O conflito das faculdades*.

(2011, p. 65): “A ciência passa a ser fundamentada transcendentalmente, como processo controlado, e o direito e a virtude seguem a lei da razão pura subjetiva. Nestes dois domínios são nosso entendimento e nossa razão que oferecem as leis”. Portanto, é a razão pura em seu uso tripartite, entendimento, razão e imaginação, que institui o fórum público como busca reflexiva de solução dos problemas humanos e sociais.

Interessa-nos ressaltar, seguindo Brandt, que é no amplo e profundo processo de justificação do emprego tripartite da razão pura, que Kant delinea uma nova maneira de pensar. Tal maneira inovadora torna-se atrativa e interessante para o desafio de pensar a cultura moderna na pluralidade de suas vozes e em suas mais diferentes ramificações institucionais. Neste contexto, a filosofia crítica, ao assumir metaforicamente o papel do tribunal público como fórum para dirimir as contendas, não só limita o poder do trono e do altar, como também deixa o espaço livre para as deliberações democrático-republicanas. Com sua maneira crítica de pensar, Kant contribui para as formulações subsequentes, de natureza científica, jurídica e política, na medida em que lhes oferece amplas bases filosóficas fundadas na capacidade do sujeito de pensar e agir por conta própria. Em síntese, ao colocar as pretensões do conhecimento sob a ótica do procedimento reflexivo público, resumido na metáfora do tribunal da razão, Kant torna-se um importante defensor moderno da democracia e de suas respectivas formas livres de viver.

Neste sentido, o pensar crítico fundado em razões que precisa ser provado publicamente também está na base da concepção kantiana de universidade. Respirando a atmosfera dos novos tempos, a universidade não pode mais se deixar orientar por determinações externas e, com o olhar dirigido ao futuro, precisa voltar-se criticamente contra as formas fossilizadas de ensinar e aprender do passado. É neste contexto que Kant põe, no seu escrito intitulado *O conflito das faculdades*,¹⁰ as três faculdades superiores, teologia, direito e medicina, sob o tribunal da razão, buscando fundá-las em bases próprias, independente do poder político estatal e religioso. Segundo Brandt (2011, p. 68): “A força movente parte da filosofia, que na verdade permanece estável como faculdade inferior, assumindo, contudo, na realidade, a primeira função dirigente. Os grandes senhores gostam de estar à frente da procissão, mas é a empregada que há muito tempo assumiu o comando”. Em síntese, colocar as faculdades superiores sob a orientação da faculdade inferior significa submetê-las também ao crivo crítico da razão pública, processo este que a própria filosofia já havia assumido antes. Como se pode observar, a intensão de Kant é expandir a revolução copernicana na maneira de pensar, que teve início no âmbito filosófico, para todas as outras esferas culturais e institucionais, especialmente, para a esfera universitária. Contudo, Kant mal poderia imaginar que a universidade, liberta do poder do trono e do altar, iria cair novamente, mais de dois séculos depois, nos braços de um novo senhor, representado pelo saber gerenciado, que talvez exerça seu poder de maneira ainda mais autoritária, gananciosa e excludente, do que os antigos senhores.

Há, ainda, um outro aspecto importante do novo perfil e papel da moderna universidade kantiana, que brota de seu vínculo estreito com o procedimento público da razão, resultante da revolução copernicana na maneira de pensar. Sobre isso, cabe citar um outro trecho esclarecedor do texto de Brandt (2011, p. 68):

¹⁰ Esse escrito de Kant recebeu tradução portuguesa recente, publicada no Brasil com uma extensa e esclarecedora apresentação de Ricardo Terra (2021). Sobre a ideia kantiana de universidade, ver também o ensaio de Bruno Nadai (2020).

O escrito kantiano moderniza a universidade na medida em que introduz nela o movimento (*Bewegung*), deixando-a com isso tomar parte da mudança de época. Tal mudança afirma que a humanidade como coletivo deve procurar sua orientação não mais no passado, mas sim no futuro [...]. A mudança de época começa com a Modernidade e experimenta diferentes impulsos, dos quais o mais importante repousa na estrutura jurídica da sociedade, que não se deixa mais orientar por determinação estranha da época antiga, senão pela autonomia da República, buscando sua legitimação na aproximação com a paz eterna (*Ewigen Frieden*).

Em resumo, a implicação mútua entre pensamento crítico e mudança de época põe o coletivo da humanidade como nova instância decisória, representada pela justificação jurídica da república autônoma. Ora, compete à universidade, como uma das instituições modernas mais importantes, exercitar, ainda no seu interior, o esclarecimento crítico capaz de oferecer as bases da autonomia que a república democrática necessita. E, como veremos logo a seguir, para que possa cumprir esta tarefa, o esclarecimento crítico precisa entrelaçar-se com a moderna ideia de formação (*Bildung*). Este vínculo entre esclarecimento e formação dá nova vida ao conhecimento acadêmico, tornando a universidade uma das principais vozes dos novos tempos.

2.3. Universidade do conhecimento formativo

Do ponto de vista histórico, a superação do despotismo do trono e do altar pelo uso público da razão conduz também a outra transformação filosófico-educacional importante: o sujeito bem formado (*der Gebildete*) assume o lugar do herói ou do santo.¹¹ Ou seja, Kant e outros iluministas esclarecidos da época estavam convictos de que a realização da república democrática dependia do programa de formação ampla e plural, que precisava ser dirigida para todos (*Bildung für alle*). Sendo assim, a noção de formação ganha importância nunca antes vista, passando a fazer parte das ideias filosóficas desse período:

À formação pertence o éthos do esclarecimento, ou seja, o relacionamento crítico consigo mesmo e com o mundo. ‘Aude’, ‘Habe Mut’; quer-se muito com isso incluir na formação também a *coragem civil* (*Zivilcourage*), fazendo a capacidade de conhecer se tornar a busca pelas razões, não das tensões menores e particulares, mas sim da crítica justificada publicamente” (BRANDT, 2011, p. 116, grifos meus).

Ao vincular-se com esta ideia de formação, o conhecimento assume dimensão ético-política importante, pois conhecer significa para o sujeito, a partir de então, a capacidade de exercitar publicamente seus pontos de vista e de pô-los à prova, submetendo-os ao escrutínio crítico de outros sujeitos. Neste

¹¹ Para uma problematização atual sobre o que significa alguém ser bem formado, ver o ensaio de Peter Bieri (2012, p. 228-240).

contexto, o “sujeito bem formado (*der Gebildete*) apoia os objetivos do esclarecimento, pois o ‘*sapere aude*’, que é formulado, não por acaso, com recurso ao latim clássico antigo, passa a ser atualizado modernamente pela linguagem popular singular e avançada da *Bildung*: ‘faça uso de seu próprio entendimento’” (BRANDT, 2011, p. 113). Em síntese, o vínculo entre conhecimento crítico e formação humana expressa a exigência mais alta do esclarecimento moderno, a saber, a exigência posta a cada um de pensar por si mesmo. Por isso, ser bem formado refere-se imediatamente à capacidade humana de dar razões publicamente de suas crenças e convicções, tendo de submetê-las à prova da razão pública, representada pelos parceiros imediatos do diálogo. Diante da força argumentativa baseada na postura transparente, ético-democrática do diálogo humano, trono, altar e mercado perdem sua aura de fundamento último inquestionável, cedendo lugar à busca cooperativa por mais igualdade, liberdade e justiça social.

Deste modo, Kant pôde vincular de maneira criativa os ganhos principais de sua filosofia crítica com a noção moderna de formação, colocando sua própria noção de conhecimento crítico a favor do amplo processo formativo das capacidades humanas.¹² É no seu pequeno escrito de ocasião, intitulado “O que é o esclarecimento?” (*Was ist Aufklärung?*), que ele toma a sério a dupla pergunta: o que significa alguém ser bem formado? A Prússia (Alemanha) já teria se tornado esclarecida? O modo como trata desse problema leva-o a fazer o vínculo entre conhecimento e formação depender de um duplo aspecto, da capacidade de cada sujeito pensar por si mesmo e, simultaneamente, do emprego público da razão. Isso traz ao menos duas consequências educacionais importantes, que também influenciam na redefinição do conhecimento acadêmico. A primeira consequência refere-se à exigência que a capacidade de pensar por si traz para cada um, de se libertar de todas as formas de servidão autoimposta, que o torna autculpável pela sua própria condição de menoridade. Neste contexto, o sujeito precisa criar a coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, pois é somente o sujeito corajosamente esclarecido (*der Gebildete*) que é capaz de não mais tolerar qualquer forma de autoservidão, como a preguiça e a covardia. Contudo, e esta é a segunda consequência, a superação da servidão autoimposta é fruto de um autoesclarecimento (autoformação) que só pode ser alcançado progressivamente por meio do uso público da razão. Tal uso pressupõe, porém, o exercício formativo do intelectual esclarecido, ou seja, do intelectual bem formado que é simbolizado pela figura do escritor público (KANT, 1998). Ora, é esta dinâmica de autoformação interna que torna o sujeito um resistente esclarecido não só aos vícios internos que o fazem escravo de si mesmo, mas também a todas as formas de servidão externa que sem escrúpulo nenhum tolhem sua liberdade.

Portanto, a noção de conhecimento crítico como capacidade de pensar por si mesmo vincula-se com um programa de formação para todos, implicando isso, simultaneamente, autoformação. O mais alto nível alcançado pelo esclarecimento moderno faz a capacidade de pensar por si mesmo depender da própria coragem do sujeito de se pôr em exame, de se confrontar permanentemente com suas próprias limitações, visando distanciar-se, por exemplo, da preguiça e da covardia, que o imobilizam e o tornam presa fácil da dominação tirânica externa. O mais importante, nisso tudo, é que o vínculo entre conhecimento crítico e

¹² Trato de maneira mais detida do nexos entre esclarecimento e formação nos dois últimos capítulos de meu livro sobre Kant (DALBOSCO, 2011).

formação contém a exigência ético-política que sustenta o próprio ideal de humanidade: liberar-se da servidão de si e dos outros é uma possibilidade que o esclarecimento formativo promete a todos, embora nem todos a queiram ou já a tenham alcançado.

Brandt reconhece, como conquista para a humanidade, o fato de o esclarecimento moderno, representado pela filosofia crítica de Kant, ter colocado a *Bildung* como direito e dever de cidadania para todos. Segundo o referido autor: “Cada um é responsável, independentemente de ser acadêmico ou não, de se informar sobre os aspectos fundamentais de sua existência cidadã e participar no processo da sociedade civil, a qual torna possível a vida de cada um, representando auxílio indispensável para futuro melhor” (BRANDT, 2011, p. 115). Está pressuposto, nesta passagem, que o uso público da razão carrega consigo a dimensão ética da responsabilidade que o cidadão precisa ter consigo si mesmo e com a abrangente comunidade humana. Ora, a compreensão sobre as condições de possibilidade de tal dimensão é obra do vínculo entre conhecimento crítico e formação cultural ampliada. Isso explica, então, porque o conhecimento crítico-formativo está na base do amplo programa do esclarecimento kantiano, incluindo nele sua própria concepção de universidade.

Com a noção de conhecimento formativo a universidade kantiana almeja alcançar o cidadão bem formado. Ele precisa receber obviamente da universidade uma formação especializada, com base no saber técnico, que o habilita para o exercício profissional na sociedade. Contudo, para ser bem formado, o estudante precisa, antes de tudo, ser exercitado, pelo impulso da cultura geral que vem de outras áreas do conhecimento, para pensar por si mesmo. Conhecimento formativo não significa dizer, obviamente, que uns dizem autoritariamente o que os outros devem pensar e, menos ainda, como devem agir, mas sim um modo de vida acadêmico que provoca a todos para formar criticamente seus próprios juízos e segui-los com coerência e franqueza. É precisamente neste sentido que, segundo Kant, não se ensina filosofia, assim como não se ensinaria qualquer outra disciplina específica, mas se ensina sim a filosofar, isto é, a pensar por si mesmo (KANT, 1998). E este não seria papel exclusivo da filosofia, pois por meio da teologia, da medicina, do direito e da própria física, também se pode ensinar a pensar por conta própria. Deste modo, referindo-se à formação profissional universitária, especificamente, ao ensino de química, Brandt afirma o seguinte:

Quem conhece apenas química, pode se tornar um químico bem sucedido, sem precisar de nenhuma crença formativa ou conceitual. Porém, não deve esquecer que a química é oferecida no contexto de determinadas disciplinas institucionais, ao lado de outras disciplinas. Quem desconsidera, neste âmbito especializado, a história e não se pergunta mais pelo futuro, pode tornar-se um pólo perigoso [*gefährlicher Polyphem*] à própria sociedade civil (BRANDT, 2011, p. 117).

Como podemos observar, o que interessa aqui, como fio condutor principal do conhecimento acadêmico, não é o tipo de formação centrada exclusivamente no saber técnico, dirigido pelo saber gerenciado, mas sim o conhecimento formativo, que amplia e inclui o próprio saber especializado, levando professor e aluno a romperem com suas limitações provincianas, egoístas e autoritárias. Isso é possível,

segundo Kant, porque o conhecimento acadêmico crítico traz em si pretensões universalistas (cosmopolitas), isto é, porque ele possui condições de oferecer a todos os concernidos uma cosmovisão ampliada que os conduz à autocrítica de suas crenças não justificadas. O profissional bem formado é, segundo essa ótica, aquele que é capaz e está disposto a inserir seu exercício profissional, que já por si mesmo é complexo e exigente, na perspectiva da cidadania universal (cosmopolita). Por isso, na ótica do conhecimento formativo, bom profissional é aquele que é capaz de se tornar ao mesmo tempo um cidadão do mundo, com espírito esclarecido, aberto e, sobretudo, com coração irrigado pelo sentimento de humanidade.

Breves considerações conclusivas

O diagnóstico de Brandt sobre os resultados acadêmicos da reforma universitária alemã não é nada animador. Mostra que o monopólio burocrático-administrativo do saber gerenciado ocorre em detrimento do conhecimento formativo, que deveria ser na verdade o coração pulsante da vida acadêmica universitária. Se este monopólio não for rompido, novas gerações continuarão sendo formadas alheias ao espírito inquiridor, eticamente responsável e humanamente vinculante, isto é, disposto a viver bem socialmente. No capítulo final de seu estudo, Brandt busca atualizar o conhecimento formativo moderno, fazendo preciosas indicações de como ele pode ganhar forma acadêmica e organizacional, em um currículo que não seja mais baseado na modularização do ensino e na lógica do saber gerenciado, que visa padronizar tudo, para tornar a profissionalização apta a ser mercantilizada.

De qualquer sorte, encontrar alternativas ao monopólio do saber gerenciado não é tarefa fácil, pois permanece sempre a dúvida se a universidade atual consegue de fato ir além do modelo empresarial que pretende reduzi-la tão somente à unidade de negócios com fins lucrativos. Deste modo, cabe manter sempre viva a pergunta: A universidade possui efetivamente forças intelectuais e políticas suficientes para que ainda possa trabalhar a favor da sociedade democrática e dos valores éticos de liberdade e justiça social que a sustenta? Ao reconstruir alguns aspectos da noção clássica de universidade centrada na dimensão crítico-formativa de conhecimento, Brandt indica um dos caminhos possíveis. Mostra, em todo caso, que a aliança entre esclarecimento e formação (*Aufklärung e Bildung*), de inspiração kantiana, talvez não tenha ainda esgotado todas as suas energias utópicas. Ao conceber a formação como o éthos do esclarecimento moderno e, portanto, ao colocá-la na base diretiva do próprio pensamento crítico, resultante da revolução copernicana na maneira de pensar, Kant dá um grande passo adiante, na direção da maioria que resiste teimosamente contra toda forma de servidão interna e externa. E isso quer dizer, entre outras coisas, que a avaliação crítica sobre o estado atual da universidade não poderia retroceder aquém desse passo já dado, sobretudo, no momento atual, marcado pelo obscurantismo de um cenário social e político que ironicamente já se julgava suficientemente esclarecido.

Referências

BIERI, P. Wie wäre es, gebildet zu sein? In: HASTEDT, H. (Hrsg.). *Was ist Bildung?* Eine Textantologie. Reclam, 2012.

BRANDT, R. *Kommentar zu Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798)*. Kant Forschung, Band 100. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1999.

BRANDT, R. *Universität zwischen Selbst – und Fremdbestimmung: Kants ‘Streit der Fakultäten’*. Mit einem Anhang zu Heideggers ‘Rektoratsrede’. Berlin: Akademie Verlag, 2003.

BRANDT, R. *Die Bestimmung des Menschen bei Kant*. Hamburger: Felix Meiner Verlag, 2009.

BRANDT, R. *Wozu noch Universitäten?* Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2011.

BUCHHEIM, T. *Die Vorsokratiker: ein philosophisches Porträt*. München: C. H. Beck, 1994.

BUDE, H. *Bildungsangst: was unsere Gesellschaft spaltet*. München: DTV, 2013.

DALBOSCO, C. A. *Kant e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HÖRISCH, J. *Die ungeliebte Universität: rettet die Alma mater!* München/Wien: Carl Hanser Verlag, 2006.

KANT, I. *Werk in sechs Bänden*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Band VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: WBG, 1998.

KOCH, L. Wissen und Kompetenz. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1/2012, S. 454-463.

LENZEN, D. *Bildung statt Bologna!*. Berlin: Ullstein, 2014.

LISSMANN, K. P. *Theorie der Unbildung: die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München/Zürich, 2011.

MÜNCH, R. *Globalen Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*. Frankfurt am Main: McKinsey & Co., 2009.

NODAI, B. As condições do esclarecimento, o conflito entre filosofia e religião e a ideia kantiana de universidade. *Studia Kantiana*, v. 18, n. 3, p. 55-81, 2020.

NUSSBAUM, M. *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

TERRA, R. R. Universidade como propósito cosmopolita e censura nacional: Kant na Prússia. *In*: KANT, I. *O conflito das faculdades*. Tradução, notas e anexos de André Rodrigues Perez e Luiz Gonzaga Camargo Nascimento. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

Submetido: 17/07/2022

Aceito: 10/01/2023