

**Acerca da Universidade na conjuntura pós-moderna
– da hiperespecialização à consciência hermenêutica da ciência –**

Paulo Sérgio Araújo Tavares

(Procurador do Município de Taubaté/SP e Professor do Curso Êxito de São José dos Campos)

“Mas o saber é de longe mais impotente que a necessidade...”

(Ésquilo. Prometeu. 514)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo a discussão da Universidade no contexto educacional pós-moderno no que tange à superação do paradigma da técnica hiperespecialista para a apreensão de uma consciência hermenêutica da ciência. Indica, portanto, a assunção do ponto de vista filosófico contemporâneo acerca do entendimento complexo das disciplinas, cujo maior foco é, sobremaneira, a preparação integral do universitário a fim de que possa corresponder ao anseio da necessidade e, com isso, fazer o retorno à essência mesma do desiderato acadêmico. Apresentamos, destarte, investigações que julgamos imprescindíveis à referida discussão, especialmente acerca da função da Universidade, uma leitura pós-convencional da Academia e os pilares pedagógicos que estruturam a mesma. Intenta-se, pois, concluir por uma ideia de Universidade a qual preserve suas bases no corolário da humanidade, a partir do qual é legitimada a discussão interdisciplinar e complexa no bojo da formação intersubjetiva da objetividade científica. Para muito além de profissionais, a Universidade, em acordo com tais perspectivas epistemológicas e metodológicas, empreende o retorno à sobredita essencialidade científica, considerada em sua ampla envergadura, cujo fito é, precipuamente, a construção e a solidificação de pensadores atuantes no cenário social, do microâmbito do conhecimento, passando pelo mesoâmbito acadêmico quanto às investigações propriamente ditas, ao macroâmbito planetário e cosmopolita da realidade existencial da atualidade.

Palavras-chave: Universidade – Ciência – Necessidade – Pós-modernidade – Complexidade.

Abstract: This paper aims to discuss the University in the educational context the postmodern in relation to overcoming the paradigm of technical hyper specialist for the apprehension of a conscious hermeneutics of science. Thus indicates the assumption of contemporary philosophical point of view about the complex

understanding of the disciplines whose main focus is, above all, the preparation of the comprehensive university in order that it can match the yearning of the need and, therefore, to return to essence of scholarly desideratum. Here, thus, investigations that we believe are essential to that discussion, especially about the function of the University, a post-conventional reading of the Academy and educational pillars that structure the same. The intention is, therefore, conclude that the idea of a University which preserve their bases in the corollary of humanity, from which it is legitimate to discuss interdisciplinary and complex at the core of intersubjective formation of scientific objectivity. Far beyond the professional, the university in accordance with such epistemological and methodological perspectives, undertakes to return the aforesaid scientific essence, considered in its broad scope, whose aim is, primarily, the construction and consolidation of thinkers working in the social scene, from the micro framework knowledge, through academic and middle framework the investigations themselves, to the global and cosmopolitan macro framework of the existential reality of today.

Key-words: University - Science - Need - Postmodernity - Complexity.

Sumário: 1 – Propedêutica; 2 – Investigações acerca da função pós-moderna da Universidade; 3 – Uma leitura pós-convencional da Academia Jurídica; 4 – Os três pilares pedagógicos da Universidade; 4.1 – Pedagogia da reciprocidade; 4.2 – Pedagogia do fascínio; 4.3 – Pedagogia da pergunta; 5 – Considerações finais; 6 – Referências bibliográficas.

1 – Propedêutica

A contemporaneidade exige uma nova forma de engajamento do homem no conhecimento. Esta, por sua vez, é a capacidade de não apenas unir a teoria à prática na construção de uma *práxis* social da ciência, mas, sobretudo, a autocompreensão num mundo caracterizado pela pluralidade e, ao mesmo tempo, a assunção das necessidades da existência compartilhada, inevitável e reciprocamente responsável,¹ adstritas às condições vitais e fundamentais da vida.

Diz-se, pois, *hermenêutica* tal consciência científica, porquanto assume o papel de compreensão de urgências humanas à medida que busca empregar a técnica e os saberes em geral às situações concretas. Malgrado possa parecer, não tratamos meramente da continuidade do paradigma com o qual desejamos empreender o rompimento, porém, justamente, a envergadura do pensamento científico definitivamente apostado à humanidade, algo que implica um saber

¹ BRAGA, Luiz Felipe Nobre; VIEIRA, Mirian Cristina Simões. *Educar, Viver e Sonhar – Dimensões Jurídicas, Sociais e Psicopedagógicas da Educação Pós-moderna*. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2011, p.185.

notadamente interdisciplinar, isto é, preparado à complexidade mesma da vida intersubjetiva do mundo globalizado.

A busca pela *essência da ciência* tem seu lugar garantido nas presentes investigações, problema que Heidegger tratou de modo brilhante no seu famoso discurso proferido quando da posse da reitoria da Universidade de Freiburg em 1933 na Alemanha, donde destacamos trecho, oportunizado nestas reflexões inaugurais, *in verbis*:

Certamente não experimentaremos a essência da ciência, na sua mais íntima necessidade, enquanto, falando do “novo conceito de ciência”, conferirmos a uma ciência demasiado hodierna a auto-suficiência (sic) e a ausência de pressupostos. Este acto meramente negador, e que quase não remonta para além das últimas décadas, torna-se, precisamente por isso, na aparência de um esforço verdadeiro pela essência da ciência.²

Se a hiperespecialização continua sendo o paradigma refratário nos grillhões positivistas, na conjectura hodierna, por outro lado, não são poucos os esforços para repreendê-la, haja vista tratar-se de uma inédita organização cosmopolita perseverante num estado de pós-globalização, cujo lócus encontra segura morada na ideia do saber complexo, construído de maneira dialógica entre todos os ramos de pesquisa e abstinência quanto às formulações conceituais pré-concebidas, coevas ao ultrassado estágio egocêntrico da intolerância.³

É preciso transformar o ensino tanto na maneira de concebê-lo quanto aos seus pressupostos e alicerces principais de comando (*panorama epistemológico*), como no *modus operandi* (*panorama metodológico*), a fim de que esteja conforme às carências e, mais do que isso, para que encontre a aplicação racional do conhecimento e do preparo profissional para muito além da técnica, todavia para a apropriação do saber pelo homem que o utiliza enquanto impulso à compreensão

² HEIDEGGER, Martin. *A auto-afirmação da Universidade Alemã*. Trad. Alexandre Franco Sá. Covilhã: Universidade de Beira Interior, 2009, p. 4.

³ “As interações produzidas na sociedade contemporânea são produto de uma cristalização cometida pelo domínio sagaz da classe burguesa. Desde quando a França passou pela grande revolução, inclusive iluminando e dando substância para diversos outros movimentos ao redor do mundo, saindo de uma aristocracia agrícola para uma burguesia capitalista e, após, quando a Europa passa pela primeira revolução industrial, rompendo de vez com a terra como o principal fator de produção de riquezas para a indústria e a mecanização do trabalho, podemos perceber uma grande época de transição da humanidade. De todo o certo os cidadãos que vivenciaram tal período de transição (rural para o industrial) mal conseguiram se dar conta da relevância e da magnitude das transformações que rapidamente tomavam forma especialmente no cenário econômico e social.” BRAGA, Luiz Felipe Nobre. Apropriação capitalista do Direito e a substituição do trabalho: investigações a partir de uma pós-modernidade deturpada. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 15, n. 2614, 28 ago. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/17285>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

universal da sua natureza, a qual não mais se explica no domínio totalizante, mas sim, na disposição para reconhecer a falibilidade dos resultados científicos frente à surpreendente dinâmica dos eventos e das aptidões que marcam decisivamente a facticidade das relações intersubjetivas no atual cenário.

A Universidade, foco deste trabalho, persegue, por conseguinte, o destacamento da sua essência, da sua razão profunda, na *quidditas* de Aristóteles,⁴ ocultada historicamente pela vontade de poder da técnica, usurpadora das sensibilidades e do próprio objeto pedagógico por excelência da *Academia*, que é, destarte, o limiar de horizontes inovadores para o homem, o qual, achando-se na posse de qualquer conhecimento, logra a conquista continuada da perfeição cognoscitiva e transformativa dos seus mais evidentes e também agudos mistérios, por sua vez, enraizados no desiderato supremo de total apoio, suporte e consonância ativista nos vetores da comunidade e do Estado.

Desta maneira é que o *espírito universal* da comunidade situada faz com que o mister da Universidade transponha suas fronteiras, colocando o serviço no patamar do labor intelectual e do trabalho movido pelo esforço da construção e do empenho substantivados na *necessidade do povo*, porquanto o povo em si, à luz dos pensadores, pesquisadores e cientistas, recolhe-se enquanto expande-se na autorreflexão dos valores e na sua perpetuidade soberana para o engrandecimento prolongado da vida finita transportada às veredas ilimitadas da história humana.

2 – Investigações acerca da função pós-moderna da Universidade

A função da Universidade, num cenário de pós-modernidade, é a reapropriação da essência do conhecimento no que tange à autocompreensão do homem no mundo da vida marcado pela pluralidade e pela diversidade. Pluralidade de concepções, de ideias e orientações e diversidade quanto ao modo pelo qual cada ser empreende a sua própria subjetividade, enquanto consciente de seu papel fundamental, de coparticipação proativa frente à intersubjetividade, no exercício e no respeito a princípios éticos de coexistência pacífica e, sobremaneira, a virtudes garantidoras de um estado comunitário de solidariedade e fraternidade.

⁴ “Hemos dicho em general qué es el alma: es una substancia, en el sentido de forma, es decir la *quidditas* de un cuerpo que tiene una cualidade determinada” (in: *Del Alma*, II, 1) apud VERNEAUX, Roger. *Textos de Los Grandes Filósofos – Edad Antigua*. Barcelona: Herder, 1977, p. 63, grifo nosso.

Em que pese a relativa carga utópica destas ideias, a partir do instante que buscamos fixar os pontos norteadores relativos a um edifício de um programa é mais do que razoável estabelecê-los como fortes objetivos a serem perseguidos com entusiasmo e também planejamento. De sorte que a Universidade é de longe mais um estado, uma situação, do que uma estrutura, e mesmidade do curso de ensino superior. Este, afinal, é o âmbito no qual se insere a Universidade, porém é por ela inteiramente transcendido, porquanto constitua o seu cerne vital, a sua realidade sublime e tarefa constitucional.

Desta maneira, a função da Universidade se expressa a partir de quatro dimensões cardeais, a saber, (a) o incentivo à pesquisa por meio da atitude do *perguntar*, do questionamento e na correta formulação das questões; (b) a supressão do paradigma da técnica quanto à esterilidade da hiperespecialização para uma consciência hermenêutica da ciência como tal; (c) aceitar a ciência, a pesquisa e a reflexão acadêmicas unidas à práxis social quanto à valorização da necessidade universal e igualitária na qualidade de suporte para o ímpeto do descobrimento e da eliminação das moléstias humanas regionais e globais; e (d) a sabedoria pautada na interdisciplinaridade e no debate racional-dialógico.

O discurso relativo à pesquisa e ao seu fomento no interior da Universidade consiste num importante mister exercido quando da justificação dos saberes construídos à nível do progresso e desenvolvimento. Não apenas do aspecto tecnológico, como do humanitário, o cerne, de um modo ou de outro, sempre esteve adstrito ao preenchimento de carências ligadas à fatores econômicos, sobremaneira quanto à indústria, ao panorama empresarial e, nos dias atuais, às exigências cada vez mais notáveis do mercado financeiro interconectado globalmente.⁵

É, em resumo, o que Foucault assevera que: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”⁶

Revitalizar o discurso para o eixo da necessidade humana, partindo do ponto em que a Universidade não sirva apenas de fantoche mesmo disfarçado das

⁵ “Na nova economia electrónica global, gestores de fundos, bancos, empresas, sem esquecer milhões de investidores a título pessoal, podem transferir grandes somas de capitais com simples carregar num botão. E, ao fazê-lo, podem desestabilizar economias que pareciam sólidas como granito [...]”. GIDDENS, Anthony (c). *O mundo na era da globalização*. Trad. Saul Barata. 5ª ed. Lisboa: Presença, 2005, p. 21.

⁶ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1999, p. 44.

ideologias propugnadas pela imperialismo da *profissão* e da *técnica* hiperespecialista, guarda o ponto nevrálgico de significância na tonalidade do discurso de responsabilidade coexistencial do pesquisador que, assim doutrinado e conscientizado desde a graduação, consegue incorporar o perfil dinâmico-fenomenológico verdadeiramente apto à consignar em seus estudos, reflexões e objetivos a ideia da transcendência dos próprios quereres anteriormente adstritos à profissionalização e à sua carreira.

Isso se opera à medida que o cerne mantém-se, agora, na preocupação social da vida, do outro e das correspondentes outridades particularizadas quanto ao respeito empregado no reconhecimento intersubjetivo e universalizadas quanto à integração das mesmas num contexto humanístico de comunidade que mutuamente se ajuda e progride.

Em complemento, Zygmunt Bauman aduz que:

No tempo em que nos confrontamos com escolhas de magnitude sem precedentes e consequências potencialmente desastrosas, não mais esperamos a sabedoria dos legisladores ou a perspicácia dos filósofos para nos levantar de uma vez por todas da ambivalência moral e da incerteza de decisão. Suspeitamos que a verdade da questão seja oposta ao que se nos disse. É a sociedade, é sua existência contínua e seu bem-estar, que se tornam possíveis pela competência moral de seus membros – e não vice-versa.⁷

É a inversão da ordem até então propugnada, quanto à serventia destrutiva do saber às pseudourgências da profissão, ou seja, às exigências da falaciosa ideia de progresso.

Porquanto, neste estado de coisas, as profissões, em absoluta verdade, não o são, isto é, não podem ser consideradas enquanto mecanismos pelos quais a pessoa atua a partir de uma ou várias vocações, senão motores postos à conveniência de uma mitologia escravocrata insculpida indiretamente na beleza do trabalho determinado pelo suor, para a suposta contribuição participativa, do então trabalhador, na produção ritmada pelo desenfreio e pela anulação da vida como um sentido muito maior do que mesmidade do labor indevidamente despendido. Heidegger é categórico, por conseguinte, ao dizer que: “O saber não está ao serviço

⁷ BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. Trad. João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997, p. 41.

das profissões, mas ao contrário: as profissões actualizam e administram aquele saber supremo e essencial do povo acerca de toda a sua existência.”⁸

Romper com esta ideia consiste, sobretudo, na atitude pela qual o profissional redimensiona as estruturas de comando da sua carreira, de sorte que conduz a *mais-valia* – conceito marxista tão caro e pungente –⁹ ao isolamento, conquanto não haveria, neste estágio, nada que de fato açambarcasse o controle do trabalhador, amplamente considerado, sobre a ciência que domina.

Até mesmo porque a ciência primeira que domina é a da necessidade do povo, isto é, a da vida no-mundo, cuja comunidade baliza o itinerário coexistencial de recíprocas responsabilidades sustentadas no úbere seio da humanidade fraternal.¹⁰ Heidegger chama-a de *legislação espiritual*, justamente essa percepção humanitária no interior da ciência e, conseqüentemente, na estrutura mesma da Universidade. Ainda, “A especialidade só é especialidade se se colocar de antemão no domínio desta legislação espiritual, derrubando assim os limites da disciplina e ultrapassando o mofo e a ausência de genuinidade do adestramento superficial da profissão.”¹¹

⁸ HEIDEGGER, Martin, *op. cit.*, p. 10. E vai além: “Mas este saber não é para nós a tomada de conhecimento tranquila de essencialidades e valores em si, mas o risco mais agudo da existência no meio do super-poder do ente. A dignidade de ser questionado do ser em geral comprime o povo ao trabalho e ao combate, e comprime-o para dentro do seu Estado aonde pertencem as profissões.” *Idem, ibidem*, p. 10.

⁹ Cf. MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política*. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1992, *passim*.

¹⁰ A respeito, aliás, sobre a mais-valia, cabe o comentário: “Já quanto aos períodos de evolução, hoje em dia nitidamente nos encontramos na era da comercialização do conhecimento. O conceito marxista de mais-valia toma, aqui, proporções diferenciadas, que merecem destaque. Sua formulação originária estava na teorização de um dado empírico observado pelo ilustre filósofo da sociedade, onde a relação entre o trabalho despendido na produção de determinado bem e sua efetiva comercialização pelo detentor do capital (o capitalista) gerava um lucro excedente não percebido pelo trabalhador (proletário), tornando ainda mais desigual essa relação já marcada pela exploração. Quer dizer, o operário produzia mais do que era socialmente necessário, colocando no mercado produção excessiva, posteriormente capitalizada pelos processos de reificação das mercadorias, as verdadeiras ideologias no “*ter*” conotadas como “*ideais de felicidade*” ou “*satisfação*”. Tal desequilíbrio entre a oferta e a demanda, aliado aos processos de reificação das mercadorias, gerava um lucro exorbitante para os detentores dos meios de produção, logo, a força de trabalho empregada pelo proletariado era desproporcional à remuneração até então percebida. Comprova tais fatos a violenta mecanização e intensa divisão do trabalho, fazendo com que a utilização reiterada da força de trabalho, em virtude de um processo industrial contínuo e ininterrupto de produção massificada, através da tecnologia disponível, também gerasse uma desproporção, visto que Marx utilizava para o trabalho, o conceito de tempo despendido ou coagulado na produção.” BRAGA, Luiz Felipe Nobre. Apropriação capitalista do Direito e a prostituição do trabalho: investigações a partir de uma pós-modernidade deturpada. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 15, n. 2614, 28 ago. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/17285>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

¹¹ HEIDEGGER, Martin, *op. cit.*, p. 11.

Não se pode dizer, por continuidade, que a especialização nutre a melhor capacidade do profissional e, por isso é que a preferência pela formação integral concertada à complexidade inerente à vida hodierna é totalmente superior àquela. Logo precede-a ou deve precedê-la para que haja mais do que uma mínima potencialidade de justificação da importância da especialidade no cenário das contribuições ao desenvolvimento.

A formação é anterior e prejudicial à especialização que, sem esta cronologia de razão até hierárquica, quanto à autoridade e imperiosidade, recai no solipsismo mercadológico, isto é, nos olhos fechados a uma funcionalidade particular, quando ao invés disso, poderia surpreender com uma funcionalidade notadamente universal e, então, muito mais participativa e responsável.

Caso contrário, *data vênia*, com o uso de cabível metáfora, o profissional hiperespecialista, recluso às margens, nas suas próprias algemas e no encaço de um porvir ignóbil seria como o *Fabiano* de Graciliano Ramos, expresso em fantástica síntese no seguinte excerto: “*Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia*”.¹²

Destarte, a força motriz assumida pela Universidade vai compreender, para que não haja restrição na formação, a assunção de um currículo acadêmico diversificado, incluindo simultaneamente enfoques empírico-analíticos, histórico-hermenêuticos e críticos quanto à emancipação intelectual, seguindo, pois, o ponto de vista de Habermas apostado à educação, denotando perspectiva de ponta quanto às nossas investigações.¹³

Neste sentido, vale citar comentário feito a partir daquele pensador, pelo pesquisador inglês Paul Terry:

O currículo, por exemplo, pode ser associado ao conhecimento analítico (das ciências naturais) e hermenêutico (das humanidades), mas o seu exercício rapidamente ilumina o afastamento do componente correspondente à esfera crítica. Literalmente, isso iria abranger uma forma de teoria com uma intenção prática, uma correção necessária para o insuficiente conteúdo empírico do nosso sistema de ensino.¹⁴

¹² RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 63ª ed. São Paulo: Record, 1992, *passim*, grifo nosso.

¹³ Cf. HABERMAS, Jürgen. *Knowledge and Human Interests*. Trans. Jeremy J. Shapiro. London: Heinemann, 1971.

¹⁴ TERRY, Paul R. *Habermas and Education: knowledge, communication, discourse*. In: Curriculum Studies. Vol. 5, n. 3, UK: University of Sheffield, 1997, p. 271, tradução nossa.

A aproximação prática, de cunho empírico, visa possibilitar que o ensino permaneça atento às movimentações fáticas da realidade imediatamente sensível, logo a comportar a interdisciplinaridade segundo um ponto de vista epistemológico fundamental, ante à possibilidade mesma ofertada pelo currículo e, outrossim, pela capacidade dos professores de, no estágio complexo do labor docente, efetuar a outra parcela do binômio então resultante da junção entre currículo institucional e destreza na representação da figura proativa do educador. Interessante tal constatação, de viés habermasiano, porquanto segundo esse pensador o conhecimento é considerado como um fenômeno cumulativo,¹⁵ o que evidentemente subtrai a dignidade da perspectiva centralizadora hiperbólica da hiperespecialização.

É realizada a descentralização da construção do conhecimento o que, na verdade, não importa em descontinuidade ou numa superficialidade do *approach* universitário, haja vista que o estudante, *lato sensu*, encontra-se equidistante em relação às disciplinas acadêmicas, autorizando ao mesmo tempo uma contração e uma retração deste círculo não vicioso, de sorte a estar inserido na totalidade da ciência e, assim, no *ente como tal* em situação de perceptividade complexa.

Além disso, o sujeito localizado nesta posição não participa sozinho deste processo justamente pela copresença de outros sujeitos que o acompanham no mesmo desiderato; a ideia aqui, portanto, é a de que, consoante este modelo, valida-se a construção intersubjetiva da objetividade científica,¹⁶ à medida que cada parcela de contribuição presente na análise complexa disponibilizada por cada sujeito entra em contato e, simultaneamente, em situação de discurso linguístico-argumentativo com uso ilocucionário da fala, no âmbito de um debate criticamente estabelecido, cuja finalidade é a formação de um consenso, à rigor de Habermas,¹⁷ ou, noutra perspectiva, a aceitação de uma promessa ou uma suposição de consenso – tendo em vista a instabilidade do conhecimento, a deficiência nas

¹⁵ Cf. HABERMAS, Jürgen. *Toward a Rational Society*. Trans. Jeremy J. Shapiro . London: Heinemann, 1971.

¹⁶ ANDLES, Daniel; LARGEAULT, Anne Fagot; SERNIN, Bertrand Saint. *Filosofia da Ciência*. Vol. I. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005, p. 101 e ss.

¹⁷ Dentre outros, Cf. HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

informações, a descontinuidade e a existência de paradoxos pragmáticos – para Lyotard.¹⁸

Há, finalmente, o rompimento, ou a audaz tentativa, com os pressupostos modernistas, de viés positivistas, para uma postura universitária condizente com os anseios tanto práticos da situação humana atual, quanto à revitalização do elemento humano em si no debate interdisciplinar das ciências acadêmicas.

A hiperespecialização deixa de ser o motor inequívoco, forçando, a par do que se vê, um ensino superior substanciado na dialógica das partes para um programa de preparação ética que salta dos bancos acadêmicos e se apercebe fundamental no microâmbito das relações privadas ao mesoâmbito das relações públicas ligadas à política e a inserção científica num sistema nacional democrático-participativo, inclusive para dissipar as morais tradicionais precursoras de alternativas absolutas e exclusivistas no que tange à orientação mesma dos rumos das civilizações.

Neste passo, é intentada, dessarte, a leitura pós-convencional da Academia Jurídica – discutida no tópico subsequente – à luz da macroética planetária de Apel na configuração de uma ética detentora de valor e respaldo universais. Com efeito, trata-se de uma aspiração já observada no seio da academia, muito embora careça de maiores incentivos e aportes bastantes à sua válida consecução.

3 – Uma leitura pós-convencional da Academia Jurídica

Em que pese a envergadura das considerações realizadas até o momento acerca da Universidade é propriamente do estudo, ainda que circunstancial, acerca da Academia que poderemos proceder, pois, à intrínseca conexão do sobredito com a perspectiva do ensino superior em Direito. Ora, as questões aventadas dizem respeito à teoria geral da Universidade e do modo pelo qual entendemos que a mesma deve proceder consoante os pressupostos conjunturais apresentados. Logo, no momento em que surpreendemos o debate com o estágio atual da própria ciência do Direito podemos arquitetar, malgrado sinteticamente, algumas importantes reflexões.

¹⁸ LYOTARD, Jean-François. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Trans. Geoff Bennington; Brian Massumi. Minneapolis, 1984, p. 60.

Desde o tempo que Platão lecionava e presidia a Academia, no século III a. C.¹⁹ a interdisciplinaridade já se fazia presente. Indica claramente um espírito de época diferenciado, de sorte a estar atrelado ao espanto geral sentido pelo pensador quanto ao ente, isto é, quanto à totalidade. Essa era a percepção inicial sobre a realidade circundante, a qual promovia o questionar humanamente possibilitado naquele tempo e naquele espaço que os fenômenos eram vistos e admirados enquanto incógnitas e, sobretudo, enquanto caminhos a serem descobertos, conceitos a serem formulados, teorias e concepções a serem gestadas e paridas, das relações à expressão estética da poesia e da tragédia, do físico ao metafísico.

O processo ocorrente encontrava sua racionalidade, apropriadamente, no método dialético e até dialógico, se se levar em conta a *maiêutica* de Sócrates. A construção do conhecimento era operada através do contato entre duas subjetividades que, juntas, num diálogo estruturavam com proposições ligadas a um cuidado de certa forma até matemático, quanto à higidez e logicidade, explicações e meios de interpretação de tudo aquilo que outrora simplesmente causava o assombro do desconhecido.

Especificamente o Direito, pertencente ao campo das ciências humanas ou, como alguns preferem, das ciências sociais aplicadas, possui amplo espectro de incidência, à medida que diz respeito aos fenômenos ligados à existencialidade do mundo da vida permeado por sujeitos ligados entre si por um vínculo necessário denominado *social*. Com o advento da Constituição da República de 1988 a teoria do Direito passou por significativa mudança, principalmente no que se refere à capacidade do ordenamento jurídico-positivo de comportar-se de maneira diferente ante à maior incidência de princípios e garantias fundamentais então plasmadas no texto constitucional.

Para muito além de um diploma normativo colocado em posição hierárquica superior, a Constituição representa uma força normativa absolutamente presente na legislação ordinária (Konrad Hesse), a ponto de ocupar um lugar central, de equidistância, em relação ao ordenamento. Assim sendo, a teoria positivista do Direito a respeito do escalonamento vertical de normas, à maneira da Teoria Pura do Direito de Hans Kelsen,²⁰ dá lugar a uma compreensão hermenêutica dos princípios

¹⁹ ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Ed. Ver. e Ampl. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 7.

²⁰ KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

fundamentais, não sendo, portanto, a Constituição um mero índice pelo qual é feita a verificação da validade das normas de direito, inobstante o parâmetro central, pleno, direto e imediato por meio do qual afluem as correntes efetivas da justiça.

A influência deste panorama, apresentado aqui rapidamente, na Academia jurídica é avassaladora. A política e a moral retornam à discussão do Direito, assim como a economia, a antropologia, a sociologia, a educação e, é claro, a filosofia. O influxo da complexidade da coexistência demandou (e demanda) que o próprio tratamento conferido ao Direito, antes resumido à técnica da subsunção do fato à regra positiva, ceda lugar aos fenômenos discutidos do microâmbito da norma posta, ao mesoâmbito da necessidade do caso concreto à luz do macroâmbito dos preceitos fundamentais explícitos ou eclipsados nas normas constitucionais e, inclusive, nos tratados internacionais de Direitos Humanos.

O curso de Direito em si mesmo considerado resta, com efeito, insuficiente, caso tais pressupostos não sejam levados em conta. A urgência de compreender os temas surgidos à luz da racionalidade principiológica certifica o ensino universitário em ritmo de retomada da tão falada essencialidade científica.

Ora, assumindo o ponto de vista de que os princípios fundamentais informam sobretudo preceitos gerais, ou como quer Alexy, mandamentos de otimização,²¹ mas, todos eles, enquanto índices de representação do humano em sua condição, quiçá até como referência ao que é justo e próprio ao homem, o Direito transforma-se num campo de debate científico, inteiramente interdisciplinar e marcado pelas considerações multilaterais ligadas aos fatos da vida.

O Direito passa a intervir muito mais do que se pensa na vida prática, haja vista ter reencontrado suas bases na principiologia essencial do homem, a qual, dessarte, fora olvidada pelo poder e, deveras, pelo Estado técnico-burocrático hiperespecializado. O positivismo recebe em seu leito a metafísica, a estética dos princípios no redescobrimento do belo humano, para extirpar do seu próprio corpo a patologia então atávica até ossos.

4 – Os três pilares pedagógicos da Universidade

²¹ ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2005.

Três são os pilares pedagógicos da Universidade capazes de perseguir os objetivos traçados alhures. Representam paradigmas metodológicos pós-modernos que, a nosso ver, permitem o máximo aproveitamento do ensino superior, sobremaneira desenvolvido no âmbito da graduação e da pós-graduação. Trata-se da *pedagogia da reciprocidade*; *pedagogia do fascínio*; e *pedagogia da pergunta*.

Todas as *espécies* compõem a postura proativa da instituição e fundamentalmente do professor no trato diário do ensino e da aprendizagem. Os conceitos chave aqui são: o tratamento dialógico conferido aos temas; a coparticipação na construção do conhecimento; a abordagem interdisciplinar e complexa; e o incentivo à formação de pensadores sociais, sobretudo. A seguir, passamos à investigação de cada pilar.

4.1 – Pedagogia da reciprocidade

É a relação fundamental básica que confere o primeiro impulso à constituição de saberes sólidos. Integra o campo dialógico primordial estabelecido entre professor, aluno e sala de aula, norteado pela coparticipação e pelo coprotagonismo na discussão de temas acadêmicos com enfoque interdisciplinar teórico, prático com a finalidade de promover um discurso multilateral cujo ponto de vista é o resultado conquistado a partir do debate edificado pelos participantes absolutamente desprovidos de pré-conceitos e juízos absolutamente pré-determinados. Importa, principalmente o reconhecimento do *erro* e da *ilusão* conquistadas tanto da perspectiva assumida pelo acadêmico da autossusceptibilidade de falibilidade como do reconhecimento intersubjetivo por meio de seus pares, com o auxílio do professor, haja vista que:

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema da dupla face do erro e da ilusão; O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais.

²²

Neste diapasão, a título de comentário à questão trazida por Morin:

²² MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. 2000, p. 29.

Com uma destreza ímpar, Morin estabelece as premissas a serem observadas no campo da formação humana e da percepção da essência da pessoa, enquanto aspecto basilar do conhecimento sustentável. Inicia seu texto com uma elaboração deveras interessante acerca do erro e da ilusão nos domínios do conhecimento. Consideramos que também em sede das discussões éticas o argumento do erro e da ilusão é válido. Sobremaneira, vivemos num tempo onde preservamos e insistimos na capacidade racional de nosso intelecto e tal prerrogativa apenas serve como sustento de uma motivação alheia aos princípios verdadeiramente cardinais da existência do homem. Sobretudo, o homem é um ente em cujo ser reside a presença inequívoca de um espírito dotado de consciência e capacidade sensível.²³

Conquanto cada tema, em específico, por meio de um conhecimento geral compreendido em momento anterior, deve ser analisado fenomenologicamente, para que se possa retirar, portanto, o “*quê*” essencial de cada um.²⁴

É regido pelo princípio democrático e no poder-dever de influência tanto dos alunos, como dos professores, na construção do conhecimento que, nesse sentido, jamais chegará hermeticamente pronto e acabado na sala de aula, todavia aparecerá na qualidade de informativo de pressupostos e princípios norteadores a fim de que, mediante o debate, sejam desenvolvidas habilidades psicossociais e científico-conjunturais pelos alunos, então, educandos.

Não é, com efeito, o momento mais adequado para dissertarmos acerca da suposta diferença existente entre os conceitos de *professor* e *educador* e, de outro lado, de *aluno* e *educando*. Na verdade assumimos aqui uma questão material sobre os mesmos, de modo que não importa num primeiro momento a diferenciação, de sorte que o *espírito da educação* encontra-se plasmado tanto numa quanto noutra maneira de designação dos agentes integrantes do processo educacional, havendo somenos a dependência da observância dos postulados, por nós erigidos, enquanto indispensáveis para a consecução das finalidades da educação superior universitária.

4.2– Pedagogia do fascínio

²³ BRAGA, Luiz Felipe Nobre; VIEIRA, Mirian Cristina Simões, *op. cit.*, p. 196.

²⁴ “Sem embargos, outro conceito precisa ser anexado à noção de erro e de ilusão, que é o conceito de falibilidade. Ser falível é rubricar, enfim, um contrato de adesão firmado com nós mesmos. Não se trata de arquitetar o pessimismo ou de prever as nossas falhas, no entanto, a partir do momento que aceitarmos a nossa situação existencial humana frágil e suscetível ao engano saberemos conviver com nossas limitações e, desta maneira, aprenderemos como lidar com os desafios e insalubridades da vida em grupo.” *Idem, ibidem*, p. 198.

A pedagogia do fascínio é aquela que encontra na vocação do professor para e no exercício da docência o seu mais elevado eco. A motivação com o qual o *mestre* adentra em sala de aula corresponde à prerrogativa inexorável para que o processo dialógico de aprendizagem produza frutos satisfatórios à nível do proposto neste trabalho. A autoestima pessoal, subjetiva do professor entra em contato com o prazer que o mesmo sente no trato das questões escolares e acadêmicas, de modo que perfaz uma trajetória desde antes desejada e correspondente a uma espécie de ímpeto volitivo profundo.²⁵

O sentir-se designado àquela determinada tarefa, *in casu*, um articulador, facilitador ou promotor de saberes surge enquanto uma apetitividade imanente no espírito de alguns; noutros, por outro lado, é dada a oportunidade do seu descobrimento a partir do momento em que o mesmo sujeito, embora ainda não plenamente consciente da sua vocação, encontra mais do que uma razão, mais do que a simplicidade de um labor, inobstante, a peremptória necessidade advinda do interior de todos os seus queres de participar da conjuntura educacional qualitativamente.

Professam-se enunciados embebidos no fascínio e na admiração primeira do educador quanto ao seu objeto imediato e mediato, dada a interdisciplinaridade, de estudo e reflexão. Isso permite que o mesmo veja-se inteiramente numa causa, a qual, por sua vez, indica o perfilhamento adjetivo da ensinagem dialógica e abre o seu horizonte à reciprocidade, isto é, a potencialidade de ser reconfigurado ao longo do processo educativo.

Entranha a *legislação espiritual*²⁶ à medida que entranha a própria vocação posta à descoberto quando da aceitação que o conhecimento, com efeito, enobrece, engrandece e promove a transcendência. Isso motiva o aluno, empurrando-o ombro à ombro à superação de limites e à supressão de dificuldade. O conhecimento e seu processo de construção são, pois, rubricados pelo fascínio, perpetrando um dinamismo colhido aos bolhões no âmago em que se firmam as sérias finalidades universais da educação. A didática transforma-se, finalmente, num simples veículo apto a carregar pessoas verdadeiramente fascinadas, empenhadas e contentes.

²⁵ Cf., BRAGA, Luiz Felipe Nobre; VIEIRA, Mirian Cristina Simões, *op. cit.*, *passim*.

²⁶ “A faculdade só é faculdade se se desenrolar numa capacidade de legislação espiritual enraizada na essência da sua ciência, para configurar as potências da existência que a perturbam em direcção ao mundo espiritual uno do povo.”, HEIDEGGER, Martin, *op. cit.*, p. 11.

4.3– Pedagogia da Pergunta

O perguntar foi o primeiro movimento empreendido do pensamento desde a Antiguidade. É certo que os primeiros pensadores obtiveram o perguntar a partir do espanto frente à totalidade, dado anteriormente comentado. A ação propriamente dita de inclinação do espírito, do *logos*, a partir do *ethos* de ser humano inserido num mundo de sombreamentos, de mistérios e desafios, certifica a competência sublime do avanço e do progresso substantivos.

Na atualidade, há a exacerbada preocupação com o conhecimento pronto, com as informações memorizadas e irrefletidas que a ideologia mercadológica e técnico-industrial introduziu no pensamento coletivo. Assim como uma máquina, o ser antes pensador metamorfoseou-se em reprodutor, repetidor, mero locutor e espectador passivo. A Universidade fora, pois, solapada em seu mister, transmudando-se em *mera faculdade técnica*.

A perda do *ethos* impediu a colocação do correto questionar, levando, tais faculdades, que nada mais sinalizam do que ciências apartadas umas das outras, isto é, hiperespecialistas, a sequer questionarem da validade mesmas das suas proposições e, antes disso, dos seus métodos e preceitos epistemológicos de pesquisa. A consequência é a ruptura da humildade científica, da modéstia da faculdade, para um tempo de predominância da soberba dos saberes aprisionados nos seus próprios egos em relação ao conhecimento fundamental do mundo.

Tal perguntar quebra o enclausuramento da ciência em disciplinas espartilhadas, recupera-a a partir da dispersão sem margens nem meta por campos e zonas singularizados, voltando a pôr a ciência imediatamente a partir da fecundidade e da prosperidade de todas as potências formadoras do mundo da existência humana-histórica, como o são: natureza, história, linguagem; povo, costume, Estado; poetas, pensar, crer; doença, loucura, morte; direito, economia, técnica.²⁷

O primeiro passo que se empreende com a nova Universidade é o perguntar que aniquila a prisão da ciência, oportunizando-a a liberdade gozada outrora. Tarefa exigente, a dar ouvidos ao lúdico da discussão em sala de aula, à observação presente na vida tal qual ela se mostra, da teoria apreendida à necessidade do povo,

²⁷ HEIDEGGER, Martin, *op. cit.*, p. 7-8. E continua: “No instante em que as faculdades e as especialidades desencadearem as perguntas essenciais e simples da sua ciência, os professores e os alunos estarão também já envolvidos por aquelas necessidades e inquietações últimas da existência popular-estatal.”, p. 11.

à compreensão do povo –, enfim, ao perguntar despretenso que, em verdade, é o responsável pelo achado das mais belas e sustentáveis respostas.

5 – Considerações finais

Partimos de investigações pontuais para retratar o perfil da Universidade segundo os moldes da compreensão hermenêutica da ciência. Pelo viés de que o questionamento científico oportuniza o crescimento esclarecido do homem no seio da sociedade planetária, visualizamos a tentativa de supressão do ideal da técnica em detrimento do estudo universal, interdisciplinar e complexo, dos fenômenos.

Ao que nos parece, o alargamento das fronteiras da Universidade cumpre o papel de reapropriar o discurso acadêmico à necessidade de uma época, à urgência de um esclarecimento que resurge no contexto mesmo da condição humana. O embate positivista do conhecimento científico acha confronto na nova racionalidade, por sua vez equilibrada aos anseios de princípios estruturantes da capacidade cognoscente frente ao mistério que é a existência em si.

A partir do instante em que o homem começou a perceber que não estava inteiramente apto a conhecer a totalidade por meio do arcabouço disponível é que o *perguntar* revitalizou-se na mesma medida em que o *fascínio* e a dialógica ou *reciprocidade* receberam status de fundamentalidade para que a academia pudesse além de cumprir o seu mister, permitir o recurso ao possível, ao acessível e ao que, de certo modo, conforma o homem à possibilidade mesma da falência e da fragilidade daquilo que ele mesmo representa através dos saberes e do que pensa representar universalmente enquanto ser.

6 – Referências bibliográficas

ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Ed. Ver. e Ampl. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDLES, Daniel; LARGEAULT, Anne Fagot; SERININ, Bertrand Saint. *Filosofia da Ciência*. Vol. I. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. Trad. João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BRAGA, Luiz Felipe Nobre. Apropriação capitalista do Direito e a prostituição do trabalho: investigações a partir de uma pós-modernidade deturpada. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 15, n. 2614, 28 ago. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/17285>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

_____. *Educar, Viver e Sonhar – Dimensões Jurídicas, Sociais e Psicopedagógicas da Educação Pós-moderna*. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GIDDENS, Anthony. *O mundo na era da globalização*. Trad. Saul Barata. 5ª ed. Lisboa: Presença, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Knowledge and Human Interests*. Trans. Jeremy J. Shapiro. London: Heinemann, 1971.

_____. *Pensamento pós-metafísico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. *Toward a Rational Society*. Trans. Jeremy J. Shapiro. London: Heinemann, 1971.

HEIDEGGER, Martin. *A auto-afirmação da Universidade Alemã*. Trad. Alexandre Franco Sá. Covilhã: Universidade de Beira Interior, 2009.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LYOTARD, Jean-François. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Trans. Geoff Bennington; Brian Massumi. Minneapolis, 1984.

MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política*. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1992.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. 2000.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 63ª ed. São Paulo: Record, 1992, *passim*, grifo nosso.

TERRY, Paul R. *Habermas and Education: knowledge, communication, discourse*. In: Curriculum Studies. Vol. 5, n. 3, UK: University of Sheffield, 1997.

VERNEAUX, Roger. *Textos de Los Grandes Filósofos – Edad Antigua*. Barcelona: Herder, 1977.