

A UNIVERSIDADE CONTRA A DEMOCRACIA

THE UNIVERSITY AGAINST DEMOCRACY

Ronie Aleksandro Teles da SILVEIRA¹

RESUMO: Apresenta-se inicialmente o que parece ser uma contradição existente no projeto histórico da universidade ocidental. Em seguida analisa-se a intensificação histórica das dificuldades ligadas à execução desse projeto em função da crescente valorização da democracia como um valor cultural e não apenas político. Finalmente conclui-se pela aparente impossibilidade da universidade adaptar-se a um ambiente cultural plenamente democrático em função da maneira como ela foi originalmente estruturada e em função das mutações que parecem ter tornado sua figura desnecessária. Não se trata, obviamente de apontar as limitações das disposições morais democráticas e sim de avaliar a possibilidade delas frutificarem no ambiente universitário em função das limitações estruturais que ele possui.

PALAVRAS-CHAVE: universidade, democracia, descolonização, cultura de massas.

1. A FUNÇÃO MORAL DA UNIVERSIDADE

De um ponto de vista geral, que adoto aqui, a universidade é um tipo de instituição que se consolidou historicamente a partir de um conjunto de referências marcado pela hierarquia. Com isso, creio partir de uma constatação simples e facilmente aceitável: a de que a universidade não poderia ter existido nem cumprido sua função social no ocidente sem ancorar-se em um patamar de valores considerados superiores. Tais valores constituem o fundamento hierárquico para essa instituição: a *universalidade*.

A universalidade promove um tipo de dispositivo que afirma a existência de conhecimentos dotados de diferentes padrões de verdade. Sua formulação inicial pode ser derivada do antigo sistema científico aristotélico, mas certamente possui ligações muito mais estreitas com a versão enciclopédica das ciências elaborada modernamente por Hegel (1988). Caracterizei essa diferença em outra ocasião (SILVEIRA, 2013c) e aqui me limito ao que é essencial dessa segunda versão moderna, mais próxima a nós e atualmente mais influente que a antiga.

O ponto de vista universal diz respeito a uma plataforma superior que se mostre capaz de englobar a particularidade de cada ciência. Dentro do dispositivo pedagógico universitário isso significa que não se podem educar indivíduos somente fornecendo-lhes conhecimentos ligados a uma área específica de conhecimentos. Do ponto de vista moral isso implica que também não se pode educar tal indivíduo tendo em vista somente seu próprio interesse pessoal em se beneficiar do processo de formação universitária.

¹ Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil. E-mail: roniefilosofia@gmail.com

No conjunto, há no dispositivo pedagógico universitário uma clara tendência a promover a contenção da particularidade - epistemológica e moral - limitar sua validade e, simultaneamente, submetê-la a uma instância superior de valores. Essa limitação só pode se tornar efetiva tendo como base a superioridade de um conjunto de valores que ajam como limitadores da particularidade. Por isso, a universalidade é a força motriz da universidade.

Pode-se notar que um autêntico processo educativo, aquele que é visado pela universidade, possui evidentes componentes morais na medida em que nele se trata de fornecer conhecimentos específicos, ligados a uma prática profissional, porém sempre subordinados a um conjunto mais elevado de valores superiores. Dizemos, ainda hoje e a partir desse ponto de vista da educação universitária, que não basta fornecer informações, mas é necessário orientar as práticas profissionais daí decorrentes, de tal forma que o conhecimento possa se tornar socialmente relevante, ético ou comprometido com os demais seres humanos.

Esse complemento moral presente no processo de educação é justamente aquilo que deveria ser o objeto específico de uma educação universitária e que a tornaria distinta de qualquer processo de *treinamento*. Esse último é entendido aqui como uma atividade que visa fornecer somente os elementos para a prática profissional, sem os componentes éticos de compromisso com a comunidade na qual o indivíduo está inserido. Observe que essa distinção entre o processo educativo universitário e o treinamento só pode ser feito reconhecendo-se a função daquele elemento hierárquico da universidade a que me referi antes. É ele quem fornece a dimensão necessária ao funcionamento de uma educação que visa à emancipação e ao compromisso social.

Assim, notamos que a função da universidade é uma função essencialmente moral, justamente porque caberia a ela retirar o indivíduo de sua situação imediata caracterizada por uma dupla limitação. Com efeito, trata-se de superar tanto a perspectiva limitada de uma forma particular de conhecimento quanto a ótica do interesse individual da vontade. A emancipação plena do sujeito implicaria em promover a ultrapassagem de um ponto de vista instrumental e individual, a partir do qual ele utilizaria o conhecimento obtido para finalidades *menores*, sejam elas epistemológicas ou morais, marcadas pelo mero interesse.

Essa disposição emancipadora da educação universitária está diretamente ligada à perspectiva universalista adotada pelos Estados modernos. De fato, o Estado foi a instituição forjada para garantir que a vida social não degenerasse em um enfrentamento de vontades individuais guiadas, cada qual, pelo seu próprio interesse imediato (HEGEL, 2010). E ele só pode fazer isso se for capaz de basear suas ações em uma vontade geral superior às unilateralidades dos indivíduos particulares. Do mesmo modo que no âmbito da educação universitária, na estrutura política também se observa a necessidade de um

ponto de vista superior que legitima o cerceamento do interesse individual em benefício da sociedade. Em ambos os casos se requer um conjunto de valores superiores dotado de autoridade e capaz de conduzir ao abandono do ponto de vista particular. Portanto, em ambos, no Estado e na universidade, se requisita o mesmo ponto de vista universalista.

Gostaria de chamar a atenção para a evidente conotação moral presente nesse projeto de educação universitária. Isso se torna especialmente importante se considerarmos a forma como a elaboração do processo de conhecimento tem sido conduzida pela modernidade ocidental. Como veremos adiante, esse processo dotou o dispositivo universitário de um elemento autocontraditório, cuja atuação subterrânea e expansiva conduziu-o a um impasse interno insuperável.

2. CONHECIMENTO SEM MORALIDADE

Desde o seu nascimento, a ciência ocidental tem postulado a necessidade de conhecer sem qualquer vínculo com elementos morais. Não é ocasional que seu aparecimento no cenário cultural do ocidente esteja ligado ao afastamento gradual das conotações espirituais no trato com a natureza (TAYLOR, 2010). De fato, o típico objeto de estudo da atividade científica é aquele que se mostra destituído de quaisquer traços espirituais e conotações morais. Isso possibilitou a expansão de uma atividade científica entendida fundamentalmente como a apreensão do conjunto dos fatos. Isto é, o estudo de um mundo prosaico que se supõe ser dado, sem acréscimos e tal como se supõe que ele seja dado.

A objetividade que caracteriza a ciência requereu, portanto, a desvinculação do mundo natural de suas antigas significações divinas e de qualquer tipo de simbolismo espiritual que pudesse afetar uma interpretação mundana do mundo. Assim, na ciência não devem intervir variáveis contextuais e pessoais – por exemplo: quem é o cientista, qual é a sua cultura, quais são suas emoções, sua língua e suas crenças individuais.

A famosa crítica de Bacon (2000) aos ídolos é a formulação mais evidente dessa peculiaridade da atividade científica desde seu nascimento. Ela solicita que o cientista promova um verdadeiro processo de purificação de seus elementos morais para se tornar apto à atividade de produção industrial do conhecimento (SILVEIRA, 2013b). Esse processo visa justamente à eliminação da pessoalidade da esfera do conhecimento, de tal maneira que ali só reste a razão objetiva diante de um objeto.

Como não poderia deixar de acontecer, a ciência introduziu essa necessidade de impessoalidade no processo universitário de educação, responsável por preparar as futuras comunidades de investigadores. Assim, o projeto universitário teve que tentar conciliar em uma mesma equação elementos muito distintos. Essa equação passou, então, a ser a seguinte: a universidade tem de fornecer elementos morais superiores

dentro da vigência de uma modalidade de produção do conhecimento científico que exclui as conotações morais.

Se a universidade não for capaz de desempenhar essa tarefa, parece óbvio que ela estará alimentando o predomínio do interesse individual, daquela parcela da sociedade que recebeu uma educação universitária. Ou seja, a universidade estará atuando no sentido de fortalecer o interesse particular de alguns privilegiados em detrimento da vontade geral da sociedade. Nesse caso, o efeito seria justamente o contrário daquele que era intentado, na medida em que a universidade permitiria e ampliaria sua própria instrumentalização por interesses particularistas, em detrimento da vocação universalista de sua matriz institucional original.

Não podemos nos espantar que a função universitária de introjetar elementos morais na formação profissional dos indivíduos tenha se tornado uma tarefa das mais ingratas. Isso porque a educação moral adquiriu uma feição artificial no contexto de predomínio cultural de um processo de produção de conhecimento caracterizado, justamente, pelo expurgo inaugural dos elementos morais.

A não consideração desse aspecto orgânico do problema contido no projeto da universidade pode nos levar injustamente a pensar que uma ou outra universidade, em função de fragilidades institucionais circunstanciais, tenha perdido “sua autoridade moral para modelar a alma de seus estudantes” (LEWIS, 2006, p. 160). Com isso, quero dizer que a possibilidade da perda de autoridade moral e do colapso do projeto universalista já está incluída na lógica da relação que a universidade foi capaz de estabelecer com o conhecimento científico. Ou ainda, se preferirmos, trata-se de uma dificuldade ligada à maneira pela qual o modo de produção do conhecimento colonizou historicamente a universidade – se levarmos em conta que essa última é mais antiga que aquele.

Uma das consequências nefastas dessa situação foi a cisão institucional entre os componentes morais e os epistemológicos da educação universitária. Quando se tornou patente que o preparo necessário para o exercício técnico de uma profissão não era capaz de fornecer a universalidade dos elementos morais, foi necessário transformá-los em conhecimentos que deveriam ser *adicionados* de alguma forma. Ou seja, a moralidade teria que ser administrada de maneira complementar ao ensino instrumental, já que não existia mais uma ligação interna entre eles. Obviamente, isso faz sentido se consideramos que é necessário manter a preocupação com a universalidade e, portanto, com a moralidade.

Na verdade, essa situação de exterioridade da moralidade é somente uma manifestação avançada do requisito da objetividade e da purificação epistemológica do cientista, formulada na origem da ciência moderna. É essa relação de exterioridade que, aliás, viabilizou a emergência de um evento como a técnica (SILVEIRA, 2013a). Observe que não há, propriamente falando, uma novidade emergindo aqui. Trata-se

somente da manifestação de uma dificuldade orgânica contida no projeto da instituição universitária e da maneira como ele foi historicamente elaborado.

Coube a educadores *humanistas* a tarefa hercúlea de fornecer os elementos morais, tipicamente universalistas, que diferenciariam o treinamento em uma ciência particular do ensino universitário propriamente dito. Para efeito de clareza, independentemente de áreas específicas do conhecimento, entenda por *humanistas* aqueles que se encarregam, de uma maneira ou de outra, do ensino da universalidade epistemológica e moral. A eles foi dada a incumbência de promover as devidas limitações da particularidade do interesse por meio da adoção de um ponto de vista que se supunha superior, embora desconectado do corpo do conhecimento científico.

O arranjo não poderia se mostrar mais artificial. A justaposição das modalidades de conhecimento (científico e moral) só enfatizava o quanto o segundo era oferecido como um adendo posterior, meramente ajuntado ao primeiro. Adendo certamente desejável pelo sistema de ensino universitário, mas totalmente desvinculado das bases que mobilizavam o conhecimento de cada ciência e a vontade individual de cada sujeito.

A síntese da situação é a seguinte: os elementos morais foram excluídos na origem da atividade científica e, mais tarde, se tentou o remendo inábil de reintroduzi-los sob uma forma meramente contingente no ensino universitário. Assim, os valores que envolviam algum tipo de compromisso com o ambiente social mais amplo se tornaram matéria quase obrigatória no meio universitário. Porém, em função de sua exterioridade, esse ensino tem se mostrado tanto mais ineficaz quanto é agregado e compulsório.

Como professor de filosofia fui obrigado, em mais de uma ocasião nos últimos anos, a declinar de ministrar componentes curriculares de ética. Isso porque era clara a intenção da universidade de atribuir a responsabilidade pela formação moral dos estudantes a essa atividade de ensino. Do meu ponto de vista, parece-me evidente que, nesse estágio em que se requisita o ensino adicional de ética de maneira explícita e com a finalidade de colocar freios na dimensão individualista do uso do conhecimento, a situação já é claramente a do reconhecimento da falência moral da universidade.

Como a disjunção entre conhecimento e moralidade havia sido efetuada na base, nenhum remendo no plano das consequências parecia surtir o efeito de produzir uma unidade efetiva e que fosse dotada da força suficiente para limitar o interesse e a ótica particular de cada ciência. Na melhor das hipóteses o conjunto produzido por essa justaposição de elementos se assemelha ao de um vaso quebrado e refeito, em que os cacos mal se articulam uns com os outros e não resistem a menor pressão. Não há nenhum tipo de cola que pudesse eliminar o efeito produzido pelo caráter posterior e improvisado do remendo.

Hoje é justamente como um adendo oneroso e com pouco sentido prático que essa iniciativa de adicionar ética ao ensino universitário é percebida. Pior que isso, essa tentativa de compensação tardia terminou por consolidar uma postura de *crítica moralista* da parte das humanidades. Dada a natural exterioridade do elemento moral no ensino universitário, a atividade dos humanistas só podia mesmo adquirir a feição de uma defesa unilateral de sua própria superioridade. E isso se tornou uma acusação permanente com relação ao estado de deficiência moral do conhecimento científico e da prática de uma razão exclusivamente instrumental.

Dessa forma, o ensino das humanidades, aquele que foi responsabilizado pelo complemento ético e epistemológico, adquiriu a desagradável conotação de uma pregação moral em meio a um ambiente decadente. A falta de comunicação dos elementos morais como o restante da cultura universitária, resultou em um discurso incapaz de articular-se com o conhecimento científico. Isso ocorreu em função da própria superioridade que ele teve que assumir para garantir o cumprimento de sua função universalista, em um ambiente que lhe era claramente hostil.

Infelizmente, na situação atual, esse moralismo tende a se tornar cada vez mais enfático, na mesma proporção em que não é ouvido por ninguém. Assim, os professores de humanidades têm se tornado cada vez mais sacerdotais, falado cada vez mais alto, vociferado verdades que não são ouvidas por ninguém no contexto de um modelo de ensino caracterizado na base pela exclusão dos elementos morais. O que justifica a persistência e o agravamento dessa situação é que a percepção da ineficácia do complemento ético funciona como demonstração de sua própria superioridade e, portanto, de sua necessidade. Ele é necessário justamente por que funciona mal e na mesma proporção em que não é capaz de romper a carapaça do uso interessado e individual da ciência. A fala de um humanista é cada vez mais tonitroante.

O fato de que não se consegue promover uma efetiva formação universalista na universidade não é entendido como um problema oriundo do projeto universitário e sim como decadência moral do homem ocidental contemporâneo, orientado apenas por motivos narcisistas. Dessa maneira, a universidade se protege da necessidade de reavaliar um projeto comprometido desde a sua origem e projeta sobre o restante da sociedade a responsabilidade pelo resultado insatisfatório de sua própria atividade pedagógica. Como o problema não tem sido corretamente identificado ou reconhecido, dificilmente poderá ser resolvido. Observe, entretanto, o forte componente sacerdotal e moralista dessa postura universitária defensiva.

Dessa forma, a disjunção entre a vocação universalista da universidade e o treinamento científico não apenas se mantém, mas tende a se agravar ao longo do tempo. Há em toda essa situação o amadurecimento gradual daquele aspecto moralista ligado ao componente ético e epistemológico universalista do ensino. Ele se torna mais e mais

inócuo e, por isso, sobe continuamente o tom de acusação diante do que lhe parece ser a imoralidade das práticas individualistas. Práticas com relação às quais a universidade se mostra impotente, mas dotada do direito de acusar.

A estratégia do remendo exterior tem funcionado mais como desafogo da má consciência da própria universidade do que como uma possibilidade efetiva de solução. Isso de tal forma que a universidade pode manter o discurso do compromisso com valores superiores, epistemológicos e morais, ao lado da evidente ineficácia da maneira como supre essa necessidade. Observe que esse arranjo ineficaz permite que não haja nenhuma contradição no plano da declaração de intenções, dos projetos e do reconhecimento da vocação universalista da universidade.

A situação atual permite, inclusive, que a universidade mantenha-se em uma zona de conforto, na medida em que identifica no predomínio do interesse particular as mazelas sociais produzidas pela ciência. Isto é, há um problema somente porque as pessoas possuem atualmente essa constituição moral e não outra. A contradição só se torna patente quando notamos que os elementos universalistas não possuem nenhuma eficácia educativa e que os futuros profissionais continuam a buscar na universidade apenas a oportunidade de melhor promoverem seu próprio interesse particular sem qualquer tipo de compromisso superior.

3. A CULTURA DE MASSAS

Nada no mundo pode estar tão ruim que não possa piorar. Não bastasse a condição de ter que realizar um projeto destinado ao fracasso desde a sua colonização pela ciência, a universidade enfrenta atualmente uma mutação intensa ligada ao seu próprio fundamento. Vimos que esse fundamento consiste na universalidade, na capacidade de garantir a vigência cultural de elementos morais e epistemológicos respectivamente superiores ao interesse dos indivíduos e à perspectiva particular de cada ciência.

Como já afirmei antes, o projeto moral da universidade funda-se em uma distinção ligada à profundidade: há comportamentos que demonstram um vínculo com valores superficiais e há outros que se vinculam a valores considerados superiores. Os primeiros têm de ceder passo aos segundos para que tenhamos moralidade no plano social, para que a noção de vontade universal possa obter validade no mundo e para que a universidade promova a verdade contra a opinião no plano do conhecimento. A função da universidade é propiciar acesso a esse conjunto de elementos universalistas dotados de superioridade e, assim, promover a contenção da particularidade.

Entretanto, a intensificação da democracia tem infringido fraturas em qualquer forma de hierarquia, inclusive as hierarquias morais (LIPOVETSKY, 1992). Isso porque ela exerce uma força contínua na direção das diferenças individuais e da

particularidade em detrimento das instâncias de validade universal. Nesse sentido, observe que a fundamentação filosófica da ação ética reconhece explicitamente, a partir da modernidade, que o ponto de partida do processo é a vontade particular e isolada do indivíduo. É de algum tipo de conexão com essa base individualista que um valor moral deve poder se tornar legítimo. Tratava-se, portanto, de convencer a vontade individual a depor as armas do seu interesse diante de valores dotados de alguma forma reconhecível de superioridade.

Em um ambiente regido por valores democráticos, é cada vez mais evidente que qualquer movimento de decolagem a partir dessa base tem se tornado mais e mais oneroso. O foco dos valores reconhecidos como importantes têm se deslocado com intensidade na direção da instância particular, da vontade e da diferença individual. Portanto, qualquer elemento novo que pretenda obter validade diante dela terá enormes dificuldades para obter alguma sustentação. Isso porque, em um ambiente igualitário, qualquer validade superior é vista como implicando algum sacrifício da parte da particularidade. Dado o valor central do indivíduo, toda adesão a um componente dotado de valor superior será encarado como perda de espaço existencial do sujeito. Ou seja, em um ambiente intensamente democrático, que legitima o âmbito da diferença individual, a adoção de valores superiores implicaria na injustificada disposição de cortar na própria carne.

Então, é normal que qualquer tipo de moralidade subordinadora do âmbito individual imediato, isto é, qualquer valor que reivindique alguma forma de hierarquização do comportamento, seja visto como carente de legitimidade. O recente movimento *Occupy*, por exemplo, criticou veementemente a personalidade jurídica das empresas porque elas não são pessoas empiricamente existentes. Esse mesmo movimento afirmou o caráter parasitário da moralidade dos Estados nacionais que guardam segredos dos próprios cidadãos e se enfrentam como gladiadores na arena internacional. O que está sendo criticado, portanto, é a dimensão universal da moralidade e aquilo que aparece como um deslocamento ilegítimo na sua direção (SILVEIRA, 2015).

Gostaria de salientar essa tendência de esboroamento das hierarquias expostas ao modo de vida democrático do mundo contemporâneo. Não me interessa aqui a análise das causas desse processo, mas constatar o sentido geral de seus efeitos e assim caracterizar o ambiente imediato em que as universidades têm e terão que se mover em um futuro próximo.

Note que esse ambiente democrático não torna simplesmente a equação do projeto universitário ocidental ainda mais complexa do que ele já era. Seu efeito é mais incisivo: ele simplesmente entra em rota de colisão com o dispositivo universitário. A questão agora se mostra ainda mais grave na medida em que se trata da deterioração do próprio valor da universalidade no ambiente democrático do ocidente atual. A universalidade moral e epistemológica da universidade não tem mais onde se apoiar,

na mesma proporção em que toda instância particular se torna legítima como tal. É o conjunto de elementos universalistas que tem perdido terreno nessa situação em que o avanço do elemento individual é feito à custa de qualquer tipo de conexão com valores superiores. A perda de substância do elemento universalista é visível por toda parte (HARVEY, 2005; TAYLOR, 2013).

Isso tem tornado a sociedade cada vez mais semelhante a um agregado de frações individualistas. Daí o predomínio crescente de processos de convencimento social que tentam fazer justiça ao valor do indivíduo, segundo seu próprio modo de vida particular (LIPOVETSKY, 1987). Isso significa uma mutação daquela disposição que antes considerava o indivíduo como ponto de partida para a construção do universo moral. De fato, nesse novo ambiente contemporâneo, o indivíduo já não é o elemento inicial de um processo de constituição da moralidade, mas uma espécie de limite que não pode mais ser ultrapassado. Isso não significa o fim da moralidade – ou a vigência da mera imoralidade – como poderia parecer. Trata-se, antes, da necessidade de que as solicitações morais se tornem adequadas ao modo de existência individual preexistente. Nesse caso, o convencimento para a adesão moral deve sempre levar em conta a especificidade do indivíduo e realizar-se de acordo com ele.

Os valores que eram compreendidos como dotados de superioridade moral em função de suas próprias características internas, devem agora assumir a forma da subjetividade para serem levados em consideração. Nesse sentido, podemos notar o deslocamento para as estratégias de convencimento emocional, para a lógica simbólica da publicidade e da inconstância da moda e do consumo. Todos esses elementos fazem reverência ao ritmo da existência individual e adotam uma atitude respeitosa com a sua modalidade de existência. Trata-se de tentar adequar a moralidade ao indivíduo a partir da noção de que é este último que constitui o centro da roda.

Do ponto de vista epistemológico a situação não é muito diversa. Afinal a suposta universalidade do conhecimento científico também foi colocada sob fogo cruzado (LYOTARD, 2002) e tem sido obrigada a ceder terreno continuamente diante de práticas científicas cada vez mais particularizadas (RORTY, 2007). Isso conduz à percepção crescente de que há tantas linguagens científicas quanto há comunidades de investigadores. E leva também à conclusão de que não há um conjunto exclusivo de procedimentos e regras que possam ser definitivamente indicados como típicos da *cientificidade* (FEYRABEND, 1993). Nesse caso, tem se reconhecido que aquela antiga requisição por objetividade do conhecimento sempre possuiu intenções políticas que foram escamoteadas na consolidação histórica das práticas científicas (FOUCAULT, 1980).

O descrédito geral com o qual encaramos atualmente a promessa científica de um futuro melhor é a expressão mais acabada da situação atual (SILVEIRA, 2013a).

Observe que o motivo do sucesso da ciência, no seu início, foi justamente a promessa de forjar um mundo substancialmente diferente. Parecia então que era possível um mundo mais justo e feliz desde que nos dispuséssemos a colocar a razão como nossa guia soberana (DESCARTES, 2010). Seu exercício sem interferências externas propiciaria a conquista de um reino dos homens muito semelhante ao reino dos céus bíblico (BACON, 2000).

Hoje o espírito predominante é bem menos otimista e reconhecemos que se deve exercer algum tipo de controle moral sobre as atividades científicas. Essas últimas trazem consequências nefastas quando são praticadas sem nenhuma orientação superior e abandonadas a sua própria maneira de operar. Na verdade, isso está ligado à percepção que possuímos, agora, de que a ciência é parte do sistema geral de produção de mercadorias, fazendo justiça plena ao nome de *sistema de produção do conhecimento*. A verdade científica se tornou gradualmente uma mercadoria produzida de acordo com as regras básicas de racionalidade instrumental, cumprindo parte de seu destino orgânico (SILVEIRA, 2013b).

Para facilitar, passo a denominar o modo de vida democrático que vem dominando a cena no mundo ocidental no início do século XXI de *cultura de massas*. Interessa-me aqui, principalmente, as implicações morais e epistemológicas dessa situação, embora o termo esteja ligado a um aspecto cultural mais geral. Com efeito, a cultura de massas é uma consequência da impossibilidade de que *todas* as velhas hierarquias de valores das sociedades aristocráticas se mantenham de pé.

A situação a que me refiro é de ausência de um conjunto de valores comuns e superiores que esteja em condições de estruturar a totalidade da forma de vida atual. Um mundo que se tornou, por isso, o reino da diversidade cultural e da busca de autenticidade individual. Não há elementos reconhecidamente válidos que possam vir a permitir uma uniformidade de comportamentos e de crenças, justamente porque eles foram solapados pela valorização da particularidade e pela ênfase na diferença.

4. A UNIVERSIDADE NA CULTURA DE MASSAS

O problema que me parece dever nos ocupar nesse novo ambiente democrático consiste em saber como a universidade deveria se adaptar a ele. Isso, considerando-se aquelas dificuldades já existentes no projeto inicial. Gostaria de analisar algumas posições ligadas a essa nova situação a partir de agora. Peço perdão pelo pedantismo da enumeração, mas ele retrata certo ordenamento lógico dos problemas que me parece importante manter.

4.1 SEM SAUDADES

O contexto inicial do próprio problema já nos indica que não faz muito sentido dar um passo para trás e tentar alguma alternativa saudosista. Espero que isso tenha ficado evidente quando indiquei o fato de que o projeto universitário tradicional estava fadado ao insucesso em função de uma contradição interna original, sem considerar o componente da cultura de massas.

O remendo que se tornou a estratégia da inserção de valores morais no contexto asséptico do conhecimento científico é a expressão dessa contradição orgânica. Com isso, espero ter tornado evidente que não faz sentido cultivar saudades do que nunca fomos e cogitar na revitalização de um projeto universitário ligado à universalidade compartilhada com o Estado moderno, por exemplo. Parece-me que a decisão de não tentar revitalizar cadáveres é um importante passo adiante.

4.2 PARA DENTRO DA DEMOCRACIA

Parece ser mais promissora a alternativa que conduz a universidade a assumir o conjunto de valores predominante no mundo contemporâneo. Nesse sentido, ela deveria se tornar uma instituição democrática. Não me refiro, obviamente, à prática política interna ligada ao método de tomada de decisões institucionais. Refiro-me a algo mais substantivo: aos aspectos morais e epistemológicos com os quais ela orienta suas práticas educacionais. Essa atitude parece mais alvissareira porque envolve dar um passo em direção ao mundo em que vivemos e não para dentro de algum passado remoto cujas condições já se deterioraram.

A dificuldade contida nessa alternativa orientada para o presente está ligada à própria possibilidade da universidade tornar-se efetivamente democrática. Isso porque a prática intensa da democracia parece antes dissolver o dispositivo universitário do que permitir que ele possa ser reestruturado em novos termos. A pergunta que traduz essa dificuldade diz respeito a como tornar a universidade viável em um ambiente em que não se afirmam hierarquias epistemológicas e morais (READINGS, 1996). Na verdade, a questão é saber qual é o sentido da atividade educativa da universidade nesse ambiente de múltiplos referenciais.

4.3 A DESCOLONIZAÇÃO

Parece haver um trabalho negativo a ser feito nesse momento histórico em que a hierarquia ainda está no nosso horizonte de crenças, senão no campo da maioria das práticas existentes. Denomino esse trabalho negativo de *descolonização da universidade*. Com isso faço referência ao propósito universitário de revelar e combater o intento político anterior que privilegiava obliquamente determinadas

formas culturais em detrimento da diversidade. Trata-se, portanto, de liberar o homem do processo de imposição de formas culturais hegemônicas que era promovido pela velha universidade universalista.

A descolonização a que me refiro diz respeito ao reconhecimento - e subsequente anulação - do fato de que não foi nem a objetividade epistemológica nem a neutralidade dos valores que foram historicamente defendidos pela universidade. Trata-se de tentar anular o efeito gerado por esse conjunto de elementos, sempre interessados, que assumiu a aparência enganadora de neutralidade e de objetividade. Em outras palavras, a descolonização visa o objetivo aparentemente muito salutar de promover a democratização da universidade de tal forma que ela abandone seu comportamento excludente (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Exclusão que, é bom frisar, foi promovida pelo velho arcabouço universitário moderno fundado na universalidade.

4.3.1 A UNIVERSIDADE QUE COPIA

Uma universidade comprometida com a descolonização dos elementos objetivos e neutros da velha racionalidade tende naturalmente a valorizar formas históricas de conhecimento e de moralidade que possuem lógicas distintas da velha hegemonia universalista. Isto é, o foco educacional deixa de ser a proposição de um conjunto hegemônico de valores e passa a ser o reconhecimento da diversidade de valores existentes. Valores que foram, durante muito tempo, reprimidos pela vigência daquele dispositivo hierárquico e que agora tentam adquirir um lugar ao sol.

Dessa forma, uma universidade descolonizadora não pode propor nenhum tipo de arranjo educativo que sugira alguma nova forma de hegemonia de elementos culturais. Seu objetivo pedagógico principal alinha-se com a afirmação da legitimidade de todas as *formas de vida* existentes em uma dada sociedade. Isto é, ela não pode promover nenhum desequilíbrio em um sistema de valores em que todas as possibilidades existentes devem estar igualmente disponíveis para a formação dos sujeitos.

Porém, ela não pode efetivamente funcionar como uma instância provedora desse conjunto de elementos. Isso simplesmente porque não está dotada de tamanha riqueza cultural. O que ela pode efetivamente fazer, de maneira inteiramente autônoma, é tornar possível a experiência da diversidade dos *conhecimentos formais* (científicos, artísticos etc.), que são produzidos no seu próprio ambiente. Esses conhecimentos formais são aqueles produzidos por comunidades de pesquisadores ou produtores culturais e que foram construídos ao longo de suas respectivas histórias no ambiente universitário. Portanto, ficam excluídos do escopo da universidade todos os conhecimentos produzidos pela própria sociedade, muitos deles bem mais antigos do que os conhecimentos formais cujo solo é o meio universitário. É a essa diversidade cultural que denominei antes de *formas de vida*.

Quero dizer com isso que a universidade não é autora da riqueza cultural social, especialmente em ambientes democráticos em que a produção cultural se fragmentou e se diversificou ou naquelas que não sofreram a ação uniformizadora da própria educação universitária. Então, ela só pode lançar mão dos elementos culturais existentes através de algum tipo de deslocamento a partir da origem social para o seu próprio ambiente.

De fato, não faz nenhum sentido prático solicitar que a universidade se torne responsável por fornecer aos estudantes o conteúdo pleno da experiência moral de um filho de terreiro de Candomblé. Muito menos que ela forneça ao estudante o que se requer para que ele se torne um construtor artesanal de barcos ou um fabricante de cerâmica. Isso não faz sentido porque nos obrigaria a reconhecer que a função da universidade é a de replicar os processos culturais já existentes na sociedade.

A universidade não pode pretender substituir a riqueza cultura da sociedade em que está inserida. Isso demandaria uma universidade do tamanho e com a riqueza cultural da sociedade para realizar algo que já é realizado originalmente por essa última. Parece não haver nenhum sentido nessa tentativa de replicar fenômenos sociais segundo as suas finalidades originais no interior da universidade. Portanto, esse não parece ser um caminho viável para a descolonização.

4.3.2 A UNIVERSIDADE QUE SIMULA

Portanto, a universidade só pode pretender *deslocar* a riqueza cultural da sociedade para dentro de si mesma com o objetivo educativo de promover a igualdade epistemológica e moral. Entretanto, quando ela desloca a diversidade cultural existente para o ambiente universitário, incluindo-os como elementos em algum processo de formação, ela altera o significado original dessas formas de vida.

Essa alteração é operada pelo fato da diversidade cultural não ser experimentada, no ambiente universitário, na sua substancialidade e na sua densidade originais. Ou seja, para ser experimentada como elemento formativo de uma educação universitária, qualquer forma de vida deve se converter em uma *experiência* para os estudantes. Ou seja, ela deve se tornar disponível no ambiente universitário, segundo a maneira específica em que essa experiência pode ocorrer aí. E ela só pode se apresentar aí como uma experiência cujo sentido é estabelecido pelo contexto formativo da educação universitária e não mais como uma forma de vida dotada de uma lógica e de finalidades específicas.

Dessa maneira, qualquer forma de vida só passa a ser universitariamente legítima quando é incluída nesse dispositivo educacional e só assim ela pode se tornar disponível como experiência educativa. Nesse caso, a universidade estará subordinando uma forma de vida específica ao seu próprio modo de operar, ao deslocá-la para o interior do processo educativo universitário. Esse deslocamento é justamente o que transforma o

conteúdo socialmente existente em um componente da educação universitária formal - em uma experiência.

Observe que a experiência educacional de visitar um terreiro de Candomblé só pode ser fornecida na universidade como parte do processo de educação geral de um estudante. Isto é, está fora de questão que essa experiência possua a dimensão existencial que ela possui no contexto social em que ela já existe. Ninguém se torna filho de terreiro em função de uma experiência universitária, nem é isso o que se pretende com essa experiência. Há aqui uma perda de conteúdo existencial das formas de vida em função de seu deslocamento para finalidades pedagógicas.

Nesse sentido, o deslocamento da diversidade cultural para dentro da universidade só pode ser realizado nas condições de dilapidação existencial que são próprias desse ambiente. O conteúdo efetivo do fenômeno cultural tem que ser sacrificado para que ele se torne disponível como uma experiência formativa para o estudante. Isto é, uma forma de vida precisa ter sua densidade reprimida e subordinada para se tornar disponível como elemento educativo. A universidade opera uma espécie de desubstancialização da efetividade cultural como uma condição necessária para a apropriação das formas de vida existentes.

Caso o argumento pareça muito sutil, considere as consequências de uma experiência educativa de uma visita a um terreiro de Candomblé que fosse realizada na sua dimensão existencial original. Isto é, que no processo educativo estivesse incluída a necessidade curricular da realização de uma conversão *autêntica* ao Candomblé. Ora, isso seria desastroso para a universidade em qualquer sentido em que possamos analisar a questão. Mais do que as complicações oriundas dessa postura, observe que nesse caso retornaríamos à alternativa da falta de sentido de uma universidade cuja função é de copiar a sociedade em que está inserida.

Então, a universidade só pode fornecer a riqueza cultural das formas de vida existentes sob a modalidade de uma experiência desubstantivada, como um elemento desprovido de sua dimensão constitutiva existencial original. Isso indica que a universidade só pode lidar com os *simulacros* da diversidade cultural como forma de promover a descolonização.

Não deve soar estranho que a universidade possua a tendência a oferecer as experiências relativas às formas de vida existentes sob essa modalidade de simulacro. A valorização extrema da dimensão individual presente nas sociedades democráticas tem implicado nesse tipo de resultado. Isso é especialmente visível com relação à experiência religiosa. Com efeito, a religião tornou-se uma *experiência* de engrandecimento pessoal, um elemento que enriquece a vida humana individual, mas que não impõe nenhum tipo especial de demanda moral ao sujeito. Nesse mesmo sentido, a universidade também propicia experiências ao sujeito, assim como a religião ou o consumo – esse último certamente com opções mais diversificadas. Não me parece que a universidade tenha

efetivamente a pretensão de utilizar as relações de consumo como modelo para suas atividades pedagógicas.

4.3.3 A UNIVERSIDADE QUE RECOLONIZA

Embora as saídas analisadas até agora não pareçam promissoras como soluções, elas me permitem identificar uma tendência geral nas atitudes da universidade. Vejamos isso com mais cuidado.

Na tentativa de promover a descolonização, a universidade mostra-se colonizadora ao afirmar, justamente por meio de suas ações de intenção inclusiva, que a legitimidade de formas de vida passa pelo seu próprio crivo e ocorre em seus próprios termos.

Enquanto *plataforma de legitimação*, que propicia a experiência de um valor cultural existente e não de outro, de uma maneira específica e não de outra, a universidade *ordena* um conjunto de elementos preexistentes no ambiente cultural. Porém, esses elementos não possuíam tal ordenamento enquanto característica interna de sua própria vida e no contexto em que foram produzidos. Essa subordinação é uma ação levada a termo por um intento educativo descolonizador da universidade.

Isso deve tornar evidente que a universidade possui óbvias limitações como instância de descolonização de qualquer diversidade cultural existente. Talvez o problema presente aqui diga respeito ao fato de que a descolonização parece estar sendo tentada pelo antigo colonizador. Ou seja, quem promoveu historicamente a desigualdade é que, agora, tenta se tornar o sujeito promotor da igualdade. Nesse caso, tudo indica que a descolonização é uma dádiva fornecida pelos colonizadores aos colonizados. Estranho processo de descolonização em que a liberdade não é objeto de conquista dos colonizados e sim obra benemérita do próprio colonizador.

Isso deve tornar evidente que a universidade só poderá se converter em autêntica plataforma de descolonização quando deixar de existir como plataforma de legitimação da diversidade cultural existente. Só assim ela deixará de tentar apresentar o mundo segundo seus próprios olhos e de acordo com seus próprios objetivos. Apenas dessa forma ela abandonará a sua pretensão de se tornar transparente, como se fosse um meio inteiramente neutro e depurado de intenções políticas. Talvez esse seja ainda uma herança, perseverante na prática, daquele velho modo de operar universalista em que se buscava um ponto de vista distanciado e depurado de intenções políticas.

5. A UNIVERSIDADE ARROGANTE

Espero ter se tornado evidente a essa altura que a tentativa da universidade de promover conhecimentos tradicionais existentes nas sociedades, por meio de sua inclusão no processo de formação, é uma manifestação de arrogância e presunção. Os

protestantes sempre acusaram os católicos de julgar que a salvação dependia de algum gesto pessoal, como se a vontade de Deus pudesse ser mobilizada por formas de prestidigitação humana. A universidade que promove os conhecimentos tradicionais age com o mesmo tipo de disposição mágica, segundo a qual seus gestos podem conferir legitimidade e valor à diversidade das formas de vida existentes em uma sociedade.

É o gesto inclusivo de propiciar uma experiência de diversidade aos estudantes que torna tal elemento cultural válido no ambiente universitário e, portanto, é ele quem adquire o aspecto de um passe de mágica que descoloniza as demais formas de vida. Não parece promissor que a universidade hoje se disponha a repetir os erros da velha Europa diante dos povos colonizados: ela que “se recusou toda humildade, toda modéstia, mas também toda solicitude e toda ternura.” (FANON, 1968, p. 229).

Embora equivocado, esse é um ponto de vista muito difundido no meio universitário, inclusive no Brasil. Darci Ribeiro (1986, p. 10) afirmou, por exemplo, que “É gritante o descaso acadêmico pela elaboração e difusão de um discurso através do qual o nosso povo se explique e se aceite”. Nesse sentido, a presunção é óbvia: trata-se de que a universidade se ocupe com a formulação de um discurso para exprimir o sentido existencial da população brasileira e se torne, assim, uma espécie de porta-voz. Mais humildade e ternura podem evitar gestos arrogantes e presunçosos de falar pelos outros e de tentar promover a igualdade *para* eles.

O problema com o propósito descolonizador da universidade é justamente o da limitação da modalidade universitária dessa descolonização. Observe que a universidade não pode saltar para fora de sua condição universitária para promover a descolonização. Assim, essa é uma espécie de limitação ontológica da qual ela não pode se evadir para se tornar libertadora apesar de si mesma.

No Brasil uma universidade descolonizadora tenderá, com muita probabilidade, a se tornar *indígena* ou *popular*, já que ela terá que equilibrar o jogo para que cada forma de particularidade cultural preexistente seja respeitada. Porém, o modo de ordenamento moral e epistemológico da vida indígena e popular – independentemente do que isso queira dizer em cada caso específico – nunca foi *universitário*. Então a demanda pelo caráter *popular* ou *indígena* só faz sentido para a própria universidade, sendo completamente estranha para as formas de vida existentes.

O que a promoção universitária da equidade mostra é, antes de qualquer coisa, a arrogância universitária em se tornar a plataforma de inclusão de toda a diversidade cultural existente. Então, a promoção da igualdade dos saberes termina sendo um deslocamento realizado pela universidade segundo os seus próprios termos. Em último caso, trata-se de uma promoção que submete a diversidade ao aparato universitário, como se esse tivesse como responsabilidade administrar a totalidade da riqueza cultural existente. Essa suposta promoção e inclusão universitárias das diferenças culturais é, na verdade, uma subordinação ao modo de operar universalista da universidade.

O problema a que acredito que deveríamos prestar atenção é o de saber se uma *forma de vida* popular ou indígena *requisita*, por meio de sua lógica interna, tornar-se universitária. Tudo leva a crer que a resposta é negativa, pois não há nenhuma universidade conhecida oriunda dessas formas de vida. Essas culturas simplesmente não geraram instituições universitárias, como se pode facilmente perceber. O fato de, agora, a universidade tentar descolonizar tais formas de vida só expressa a arrogância de querer fazer algo pelos outros, de falar em nome dos outros, de projetar uma igualdade a despeito das necessidades específicas – e nem sempre igualitárias – de outras formas de vida. “A imobilidade a qual o colonizado está condenado só pode ser colocada em questão se o colonizado decidir-se a colocar um termo à história da colonização” (FANON, 1968, p. 18). Certamente não cabe ao colonizador eliminar a colonização, muito menos como um gesto inclusivo de boa vontade. Nesse último caso, se faz plena justiça ao ditado de que “o inferno está cheio de boas intenções”.

O estabelecimento da universidade como plataforma de inclusão tende a projetar a si mesma como elemento catalisador de tradições diversas, como um centro regulador de um conjunto diverso de elementos que aí só podem estar sob uma forma subordinada, porque voltadas para os objetivos pedagógicos de que ela não pode abrir mão. Feyerabend (1993, p. 264) chamou a atenção para a armadilha dessas modalidades de inclusão:

Houve muita conversa sobre liberação, sobre igualdade racial – mas o que isso significou? Significou a igualdade dessas tradições com as tradições do homem branco? Não. Igualdade significou que os membros de diferentes raças e culturas tiveram a oportunidade maravilhosa de participar das manias do homem branco, eles tiveram a oportunidade de participar de sua ciência, sua tecnologia, sua medicina, sua política.

Eu ainda acrescentaria à lista de Feyerabend aquilo que parece traduzir melhor a intenção descolonizadora da universidade inclusiva: *eles tiveram/terão a oportunidade de participar de sua universidade.*

O que parece emergir dessa situação é que a universidade, enquanto uma instituição dotada de uma lógica específica, não pode abrir mão dos mecanismos hierarquizadores que a constituíram historicamente, nem mesmo quando pretende fazer isso de maneira intencional. A universalidade não é um adereço da universidade, mas seu próprio coração. Nesse sentido, a universidade não parece poder adaptar-se a uma vida democrática plena e à lógica existente em uma cultura de massas amadurecida.

Não se trata, nesse caso, de uma fragilidade moral da vontade das pessoas que constituem a universidade. Trata-se, antes, de que a lógica interna da instituição universitária está ligada umbilicalmente ao mundo moderno das sociedades hierarquizadas. Assim, mesmo que ela deseje intensamente promover a democracia, só poderá fazer isso até o ponto em que o aprofundamento do sentimento de

igualdade ainda se manifestar de maneira superficial. A partir do momento em que esse sentimento democrático adquirir intensidade, a universidade terá que começar a se destruir como única possibilidade de resolver a contradição estabelecida com ele e liberar o terreno para sua expansão.

Consideremos, como mera hipótese teórica, a possibilidade do cumprimento pleno da função descolonizadora – que agora sabemos ser um gesto quimérico e presditigador bem intencionado. Nesse sentido, a universidade seria uma instituição em que ecoaria a música tocada pelos verdadeiros autores de uma sociedade intensamente democrática. Mas ela não tocaria qualquer nota distintiva, não acrescentaria nenhum novo elemento ao contexto social nem estaria munida de qualquer capacidade criativa autônoma. Isso porque, em tal tipo de sociedade, o centro dos valores e, portanto, da capacidade de inovação e invenção, encontra-se nos próprios sujeitos produtores da diversidade cultural. Se isso fosse possível e se a universidade atingisse sua meta descolonizadora, ela se tornaria desnecessária e teria que deixar de existir.

Observe também que não faz nenhum sentido tentar reservar para a universidade a função de propiciar a plena autonomia individual aos atores sociais. Essa autonomia é um resultado político disperso pela superfície de toda a sociedade democrática. É o próprio ambiente democrático que irá diluir instâncias que se tornam qualitativamente diferentes em benefício de uma distribuição menos hierarquizada de valores. Uma universidade plenamente democrática é uma instituição anódina, sem qualidades morais e epistemológicas específicas, sem uma função cultural qualitativamente distinta do restante da sociedade em que ela está inserida. Isto quer dizer que uma universidade plenamente democrática é uma universidade vazia de qualquer objetivo específico, uma instituição sem sentido próprio. Essas duas últimas constatações conduzem à percepção de que não parece haver função especial para uma universidade em um regime de vida democrático. Uma universidade verdadeira e plenamente democrática é só uma universidade que não existe mais.

Retornemos, ainda uma vez, à pretensão libertadora da universidade. Embora a intenção descolonização pareça legítima como atitude histórica, ela não é capaz de dar sustentação ao dispositivo universitário. Pelo contrário, ela parece indicar justamente o contrário: a falta de capacidade da universidade em promover a inclusão plena. O fato da descolonização implicar a adoção da lógica da particularidade em todos os níveis, portanto, o mesmo padrão social democrático das sociedades do ocidente contemporâneo, torna a universidade uma instituição sem um sentido próprio. Isto é, trata-se de adotar as mesmas finalidades do restante da sociedade, de tal forma que ela não seja nada mais do que uma instância particular do mesmo conjunto hegemônico de valores democráticos. Isto é, ela tende a se tornar uma instituição socialmente redundante.

Em síntese, a consecução plena e bem sucedida do trabalho de descolonização da universidade leva ao esvaziamento moral e epistemológico dessa instituição. A descolonização é, na verdade, o canto do cisne de uma instituição que não parece possuir condições orgânicas de adaptar-se aos tempos democráticos. E isso não está ligado à falta de flexibilidade democrática das pessoas que fazem parte da universidade. Isto está ligado à *lógica existente* nesse tipo de dispositivo social, implantada aí desde o seu nascimento.

CONCLUSÃO

Consideradas todas as questões que foram indicadas até aqui, permito-me profetizar a morte da função significativa da universidade. Se ela se mostra um dispositivo cultural inadaptável a um mundo democrático e se tudo conduz a pensar em um futuro ocidental cada vez mais igualitário, isso justifica a profecia da inadequação dessa instituição ao nosso ambiente futuro.

As tentativas de adaptar a universidade a ambientes democráticos não podem saltar sobre o fato de que há uma lógica existente nessa instituição em função do modo como ela foi criada. Parece muito razoável acreditar que acomodações podem ser feitas de maneira a harmonizar qualquer instituição com o ambiente social em que ela existe. Da mesma maneira, parece inteligente supor que há um limite além do qual essas acomodações não passam de modalidades *ad hoc* que visam salvar apenas as aparências. A tese da maleabilidade infinita de instituições é uma falácia claramente insustentável. Qualquer instituição é flexível e pode ser reformada. Por isso mesmo, há um conjunto de possibilidades além do qual a instituição deixa de fazer qualquer sentido prático e se torna um fantasma que caminha entre os homens.

A possibilidade de que a universidade sobreviva como um espectro nesse ambiente democrático adverso é possível. Porém isso caracteriza justamente uma modalidade burocrática e culturalmente insignificante de existência. Considero que *uma função meramente formal e nenhuma função significativa* sejam a mesma coisa.

Então, para todos os efeitos, sugiro começarmos a nos comportar como se o sentido da instituição da universidade estivesse se esvaindo lentamente para fora, como se a sua vida estivesse fluindo para dissolver-se finalmente na totalidade do mundo de onde ela, uma vez, emergiu para realizar uma função. Essa função se alterou e a universidade não se mostra mais capaz de operacionalizá-la. Talvez a poeira que tenha constituído a universidade também seja oriunda das estrelas como a nossa, mas, ainda assim, trata-se sempre de pó.

SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles da. The university against democracy. *ORG & DEMO* (Marília), v. 18, n. 2, p. 83-104, Jul./Dez., 2017.

ABSTRACT: What appears to be a contradiction in the historical design of the Western university is presented initially. Next, we analyze the historical intensification of the difficulties associated with the execution of this project in the light of the growing appreciation of democracy as a cultural value, not just a political one. Finally it is concluded by the apparent impossibility of the university to adapt to a fully democratic cultural environment in function of the way it was originally structured and due to the mutations that seem to have made its figure unnecessary. Obviously, it is not a question of pointing out the limitations of democratic moral dispositions, but rather of evaluating the possibility of them to bear fruit in the university environment due to the structural limitations it has.

KEYWORDS: university, democracy, decolonization, mass culture.

REFERÊNCIAS

- BACON, F. *Novum Organon*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- DESCARTES, R. *Discurso do método para bem conduzir a razão e obter a verdade nas ciências*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FEYERABEND, P. *Against method*. London, New York: Verso, 1993.
- FANON, F. *Les damnés de la terre*. Paris: Maspéro, 1968.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HEGEL, G. W. F. *Linhas fundamentais da filosofia do direito*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2010.
- _____. *Encyclopédie des sciences philosophiques*. Paris: J. Vrin, 1998.
- LEWIS, H. *Excellence without a soul: how a great university forgot education*. New York: Public Affairs, 2006.
- LIPOVETSKY, G. *L'empire de l'éphémère: La mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris: Gallimard, 1987.
- _____. *Le crépuscule du devoir*. Paris: Gallimard, 1992.
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- READINGS, B. *University in ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- RIBEIRO, D. *Universidade para quê?* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
- RORTY, R. *Philosophy as cultural politics: philosophical papers 4*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: s. e, 2008.
- SILVEIRA, R. A. T. O sistema técnico-democrático. *Revista Pensando*. Petrônio Portela, , v. 4, nº 7, p. 26-40, 2013a.
- _____. A industrialização da verdade. *Redescrições*. Rio de Janeiro, ano 4, n. 2, p. 46-67, 2013b.

_____. As humanidades no tempo da mercantilização. *Synesis*. Petrópolis, v. 5, n. 2, p. 167-181, 2013c.

_____. O florescimento da subjetividade contemporânea. *Filosofando*. Vitória da Conquista, ano 3, n. 2, p. 131-142, 2015.

TAYLOR, Ch. *As fontes do self*. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. *Uma era secular*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2010.

Submetido em: 28/12/2016

Aceito em: 27/08/2017

