



CONFERÊNCIA

PÓS-GRADUAÇÃO HOJE: entre maquinização e formação humana¹

Pedro Goergen²

O objetivo desta conferência é partilhar algumas reflexões sobre os desafios enfrentados hoje pela universidade pública com especial atenção para o nível da pós-graduação. Divido minha exposição em duas partes, sendo a primeira, mais abrangente e formal, dedicada a uma reflexão sobre a universidade no contexto sócio/histórico cada vez mais maquinizado.

Num segundo momento, mais breve, tentarei abordar questões mais específicas da formação universitária, referenciando-as à nossa responsabilidade social, visto que somos não só os privilegiados com acesso à educação superior, mas dos poucos que têm a chance de estudar numa instituição pública, financiada com recursos públicos. Este fato gera, para professores e alunos, compromissos e responsabilidades em relação à sociedade que financia estas instituições.

Talvez muitos dos presentes tenham vindo com a expectativa de assistir a uma palestra sobre a pandemia, o grande tema do momento. Fiz outra escolha, não por considerar o tema da pandemia sem relevância, mas porque se trata de um assunto já muito discutido em todos os meios. Mesmo assim, gostaria de iniciar fazendo breve referência às dificuldades que as

¹ Conferência realizada na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ao Programa de Pós-graduação em Educação de Santarém/Pará em 08/03/2022.

² Doutorado em Filosofia da educação na Universidade de Munique/Alemanha. Pós-doutorado no Instituto Max Planck, de Berlim. Pós-doutorado na Universidade de Bochum/Alemanha. Prof. Titular aposentado na Unicamp; Prof. Titular aposentado da UNISO. Prof. Colaborador da Unicamp. Conferencista e autor de livros e artigos. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-9539-9752>. E-mail: pedro.goergen@hotmail.com

instituições educacionais, de modo geral, e as universidades, em especial, enfrentam no contexto da pandemia que impede ou impediu a presença física de alunos e professores nas instituições. Efetivamente, por mais que se tente dourar a pílula, há uma diferença significativa entre o estudo presencial e o estudo à distância. De modo algum, menosprezo o ensino a distância num país de dimensões continentais como o Brasil, mas entendo que a principal diferença reside no binômio público/privado. O público, neste contexto, representa a sociedade como um todo com seus preceitos de direito, justiça e igualdade social; o privado, ao contrário, privilegia os interesses, especialmente os econômicos, de pessoas e/ou grupos. A comunidade escolar formada por professores, alunos e funcionários, ora valoriza mais o público, o partilhado, o comum, ou seja, o debate, a discussão, a dialética; outras vezes, favorece o individualismo, o privatismo, o monólogo e, para dizê-lo numa palavra, o economicismo.

Além desta tensão entre o privado e o público, a segunda e mais importante questão é de ordem antropológico/filosófica. Em todos os grandes cenários históricos, desde a filosofia grega até a modernidade e mesmo até a contemporaneidade, os debates e projetos educacionais se embasavam num modelo, tanto de ser humano quanto de sociedade, assumido como paradigma orientador das práticas a serem implementadas. Em outras palavras, havia um debate de natureza histórico/cultural/antropológico em torno de ideais e posturas assumidos como base para o implemento de práticas pedagógicas.

Diferentemente desse modelo idealista que tradicionalmente preside as práticas pedagógicas, hoje são os interesses econômicos das parcelas hegemônicas da sociedade que fornecem a base teórica e prática da educação. Dito de outro modo, no presente, o que mais importa na educação não é o ser humano e a sociedade em si, mas os interesses sistêmico/produtivistas, ancorados num modelo de ser humano e de sociedade conveniente aos interesses do sistema econômico. Nesses termos, a educação hoje se amolda aos interesses econômicos, ou seja, os alunos são induzidos a investirem em si mesmos como se investe numa sub/empresa

do sistema econômico, visando otimizar sua produtividade e, por conseguinte, sua competitividade e valorização no mercado de trabalho. Numa palavra, impõe-se hoje a ideia, segundo a qual, a educação é tanto melhor quanto mais ela se ajusta e ajusta os futuros profissionais aos interesses do sistema econômico.

Neste sentido, 'boa educação' é aquela que assume o ideal da competitividade, próprio do modelo econômico, como conceito básico do processo formativo. Tal tendência reforça, no campo da educação, o que Dardot e Laval (2016, p. 27) reconheciam, em termos sociais mais amplos, ao dizerem que "a exigência da 'competitividade' se tornou um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo nos mais distantes enfrentamentos comerciais no mercado mundial". Em tais circunstâncias, também a educação, submissa aos interesses do sistema econômico, não foge a este que aparente ser o desígnio contemporâneo da monetarização das relações sociais. Implanta-se, assim, uma certa 'metafísica sistêmica' da competitividade à qual as pessoas devem respeito, pois, ainda segundo Dardot e Laval (Idem, 2016, p. 140), o "mercado é concebido [...] como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo auto/educador e auto/disciplinador pelo qual o indivíduo aprende a se orientar. O processo de mercado constrói o próprio sujeito". Em função disso, pode-se dizer que o processo formativo das pessoas se orienta pelas expectativas do mercado cujo conceito central é a competitividade.

Em síntese, minha tese é que hoje a educação, pelo menos tendencialmente, ao invés de orientar-se num ideal sócio/antropológico de ser humano, se dedica à transmissão de práticas, técnicas e interesses próprios do produtivismo econômico aos estudantes. Noutros termos, não é mais o sistema econômico que serve à sociedade humana, mas, inversamente, é a sociedade que serve ao sistema econômico, sendo que, nesse movimento, também a educação é sistemicamente envolvida. Vivemos, portanto, um momento histórico de desvio do primordial sentido do humano, com interferência direta sobre os objetivos da educação. Neste

sentido, importa que a educação e, com ela, o próprio ser humano se amoldem aos interesses sistêmicos, reduzindo, assim, o próprio sentido da vida humana à sua dimensão econômica. Disso se conclui que o ser humano merece reconhecimento não enquanto pessoa, mas primordialmente como servidor útil e produtivo para o sistema econômico.

Dessa realidade resultam três consequências da mais alta relevância formativa, a saber, primeiro, a educação deve fornecer ao sistema econômico a mão de obra qualificada ao seu funcionamento; segundo, o ideal formativo do ser humano passa a ser seu integral ajuste aos interesses e necessidades do sistema econômico no qual, por fim, não há lugar para todos em função da *maquinização*. Nesse contexto, se me permitem um breve excursão, O'Neil (2020, p. 121) explica que "um programa de *machine learning* [...] normalmente irá precisar de milhões ou bilhões de pontos de dados para criar seus modelos estatísticos de causa e efeito. Mas, pela primeira vez na história, estes petabytes de dados estão agora prontamente disponíveis, juntamente com computadores poderosos para processá-los. E, para diversas tarefas, o *machine learning* se prova mais flexível e com mais nuances do que os programas tradicionais regidos por regras". Nesse sentido, na era da inteligência artificial da máquina, os algoritmos secretos, mais e mais, passam a gerenciar as nossas vidas.

Menciono esta dimensão do processo sócio/cultural contemporâneo com o objetivo de chamar a atenção para uma realidade que, cada vez mais, vem interferindo secretamente em nossas experiências, posturas e decisões. Entre o ser humano e a realidade interpõe-se um processo de crescente *maquinização* que, ao contrário do que possa parecer, não é apenas uma interveniente casual, mas, no contexto atual, uma realidade que efetivamente afeta o nosso modo de pensar e agir, sem que nos demos disso. O maquinismo que, em crescente medida, rege nossas decisões, na verdade, permanece oculto não só para a grande maioria da população, mas também para os universitários que, além disso, e este é o ponto, podem ser ou se tornar agentes de um sistema cuja mecânica se torna padrão de um *modus vivendi* do qual não se dão conta. Hannah Arendt (1981, p.160)

lembra que “nunca houve dúvida de que o homem se ajustava ou precisava de ajuste especial às ferramentas que utilizava, da mesma forma como uma pessoa se ajusta às próprias mãos. O caso das máquinas é inteiramente diferente. Ao contrário das ferramentas do artesanato, que em parte alguma do processo de trabalho deixam de ser servas da mão. As máquinas exigem que o operário as sirva, que ajuste o ritmo natural do seu corpo ao movimento mecânico que lhes é próprio.

Efetivamente, a *maquinização* é um termo estrutural da sociedade contemporânea visto serem as máquinas, cada vez mais autônomas, que garantem o funcionamento e a produtividade, antes responsabilidade do trabalho humano. Tal realidade, profundamente inovadora, se reflete diretamente sobre a educação, tradicionalmente responsável pela formação da mão de obra do mundo produtivo. Desta maneira, gera-se um novo cenário no qual um número reduzido de pessoas dá conta de fazer girar as rodas do mundo econômico.

Assim sendo, a educação se torna um processo não mais voltado para a formação das pessoas humanas enquanto tais, mas de sua habilitação enquanto seres humanos competitivos e economicamente produtivos, capazes de superar e eliminar os outros na competição por um lugar de trabalho. Esta realidade coloca as pessoas na condição limítrofe entre o ser humano livre/autônomo e o ser humano suplemento da máquina a serviço dos interesses do sistema econômico. Nesse contexto, tanto as pessoas passam a agir como máquinas, quanto as máquinas assumem tarefas antes reservadas aos humanos. Catrin Misselhorn, no seu livro “Perguntas básicas da ética maquinica”, (2018, p. 7), ainda sem tradução para o português, escreveu: “quanto mais autônomas as máquinas se tornam, tanto maior a probabilidade que elas cheguem a situações em que se espere delas [máquinas] que tomem decisões morais”, ou seja, as máquinas passam a decidir, com base em algoritmos, a respeito das posturas a serem assumidas. Este é o campo das situações/limítrofe entre o humano e o maquinico, com o qual estamos lidando atualmente, ou seja, trata-se do espaço análogo entre inteligência artificial e moralidade artificial.

Segundo diz Cathy O'Neil, (2020, p. 19), “um algoritmo processa um pântano de dados e gera probabilidades que uma certa pessoa pode ser uma má contratação, um devedor de risco, um terrorista ou professor péssimo”. O algoritmo é um conceito central de uma nova cultura, manejada por programadores, em geral automatizados, ou seja, sem intervenção humana direta. Os algoritmos alcançam hoje um poder inusitado e assustador sobre decisões que afetam profundamente os seres humanos enquanto membros de uma comunidade. Segundo a mesma autora (2020, p. 50), “esses modelos movidos por algoritmos, fecham as portas na cara de milhões de pessoas, muitas vezes pelas mais frágeis das razões, e não oferecem recurso ou apelação”. Como se trata de uma realidade muito recente, ainda não temos condições de avaliar quais serão os limites deste desenvolvimento. No entender de Eduardo Magrani (2018, p.139) “podemos dizer que algoritmos e robôs inteligentes ainda são tecnologias não domesticadas, uma vez que o tempo de interação com o homem ao longo de sua história não permitiu ainda prever a maioria dos riscos de forma a controlá-los ou cessá-los por completo”. Não raro, a ciência de dados perde de vista que, na ponta final de suas transações, existem pessoas humanas que, antes de mais nada, devem ser formadas enquanto tais. Neste sentido, é de extrema relevância a pergunta o que é ou o que entendemos por 'pessoa humana'. Ainda segundo Magrani (2018, p. 141), “A tentativa de se fazer com que sistemas de inteligência artificial e tornem cada vez mais adaptáveis e capazes de agir de forma semelhante a humanos os faz apresentar comportamentos menos previsíveis. Assim, passam a atuar não somente como ferramentas que exercem funções preestabelecidas nos diversos campos em que são empregados, mas também a desenvolver uma forma própria de agir. Desse modo, produzem impactos no mundo de forma cada vez menos determinável ou controlável por agentes humanos”.

Este é o divisor de águas entre o uso utilitarista atribuído às pessoas pelo sistema econômico e o sentido antropológico, único e profundo, da pessoa humana enquanto tal, ou seja, como um valor em si, anterior a

qualquer utilidade sistêmica que ela tenha ou possa vir a ter. Em outros termos, as pessoas humanas não podem ser reduzidas ao nível de seres cujo sentido de vida se limita à subserviência ao sistema econômico. Esta é, a meu juízo, uma das questões centrais a serem trabalhadas na universidade, sobretudo, nos níveis mais elevados como é o caso da pós-graduação, nos dias de hoje. Para que não reste dúvida, não estou desvalorizando a formação profissionalizante; apenas defendo a ideia de uma educação integral de pessoas, tanto profissionalmente competentes, quanto humana e socialmente respeitosa, dignas e justas.

Nesse contexto, é ilustrativo um breve olhar sobre a história da educação ocidental marcada pela recorrente tentativa de formular um ideal de ser humano como padrão orientador de posturas éticas e, portanto, educacionais. Entre os gregos isto é muito nítido quando lembramos a ideia da formação do cidadão, habilitado a discutir questões de interesse comum em praça pública, a *Ágora*. Para tanto, naquele tempo, bastaria a educação da elite. Já na Idade média, com o predomínio da religião católica, e o ideal do devoto temente a Deus e obediente à Igreja, era suficiente a educação do clero, encarregado de controlar o comportamento das pessoas para que fizessem jus a um lugar no céu. Mais tarde, a profunda crise gerada pela Reforma protestante dando destaque à educação popular com enfoque na autonomia do crente, a seguir, escolarizada por Comenius. Dali em diante, sobretudo sob a influência da recém-criada (1540) ordem dos jesuítas por Santo Inácio de Loyola (1491-1556), a escola se tornou uma das instituições centrais da sociedade moderna, responsável tanto pela promoção e difusão do conhecimento, quanto pela formação moral e religiosa das pessoas. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), de certa forma, refundou a educação ao fazer do Emílio o artífice de sua própria educação. Johann Friedrich Herbart (1776-1841), por sua vez, fundou a pedagogia como ciência. O cientificismo herbartiano relacionou-se ao industrialismo do Séc. XIX e a aplicação sistemática dos princípios científicos ao sistema produtivo que teve em Marx seu interprete mais ilustre. Este processo histórico, aqui rabiscado em poucas

linhas, resultou na paulatina *maquinização* do sistema laboral, resultando no extremo desafio socio/antropológico da superfluidade de, pelo menos, boa parte dos seres humanos, dispensáveis para o funcionamento do sistema produtivo. É nesse mundo que vivemos hoje no qual o ser humano tende a se tornar apenas um apêndice do sistema econômico.

Diante dessa evolução histórica, a pergunta a respeito do que representa a educação superior na sociedade contemporânea não é tão simples e fácil de ser respondida quanto possa parecer. A resposta mais comum à pergunta a respeito da função da universidade, muitas vezes, se restringe à formação de bons profissionais. No entanto, considerando o que foi dito anteriormente, sabe-se que o modelo capitalista maquinizado de produção necessita cada vez menos de mão de obra humana, razão pela qual grande parte da população, mesmo a escolarizada, é sistemicamente marginalizada. Tal condição permite concluir que a escolarização, nem mesmo a superior, é, por si só, a taboia de salvação frente à natureza excludente do sistema capitalista maquinizado e conduzido pela inteligência artificial.

Isto explica, pelo menos parcialmente, o grande dilema entre a absoluta necessidade e, ao mesmo tempo, a total insuficiência da educação escolar para a integração social. Assim sendo, o ser humano individualizado e não socializado passa a ser concebido, em todas as suas dimensões, como capital a ser potencializado pela educação, a qual, por sua vez, passa a ser vista como um investimento na forma de capitalização individual. Estamos, portanto, frente ao dilema antropológico entre individualidade e socialidade, movimento esse oposto à lógica da solidariedade. Este é, a meu juízo, o termo central do processo formativo na atualidade: solidariedade. Se alguém me perguntasse qual a maior carência da humanidade hoje, não hesitaria em responder que é a falta de solidariedade no mundo maquinizado. Ora, se eu estiver correto na minha suposição, é certo também que o desenvolvimento de postura humana solidária deveria ser um dos principais objetivos da educação. De fato, como todos sabemos, não é esta a orientação do processo formativo no contexto

da sociedade economicamente enredada da atualidade. A questão inicial a ser derivada dessa reflexão refere-se, primeiro, aos objetivos da educação e, segundo, a quem tais objetivos podem servir.

Nestes termos, a educação parece ter perdido seu sentido intrínseco enquanto processo formativo/humanista do ser humano, cedendo espaço crescente à habilitação de profissionais para a área econômica que, em sentido oposto, cada vez menos necessita deles. Sendo assim, os recursos econômicos públicos destinados, em princípio, à formação de pessoas públicas, humanistas e solidárias, passam a servir aos interesses privados do sistema econômico. O nó górdio dessa questão encontra-se no fato de que o sistema econômico/capitalista está, mais e mais, interessado em substituir a mão de obra humana pelo trabalho das máquinas, mais rápidas, eficientes e, sobretudo, sem reivindicações trabalhistas.

Nestes termos, o sistema econômico está empenhado em reduzir o quanto possível os custos inerentes à formação de mão de obra humana e investir na construção de máquinas autômatas mais eficientes e descartáveis quando obsoletas ou desnecessárias. Desta maneira, se fortalece e se dissemina o grave equívoco de que a educação tem o sentido, senão único, pelo menos prioritário, de habilitação de mão de obra produtiva para o sistema econômico, em prejuízo do ideal formativo de pessoas humanas. Este é o cenário pedagógico/antropológico da atualidade: os seres humanos investem todo o seu potencial, dedicação e inteligência no desenvolvimento de um sistema econômico, maquínico e automatizado, cuja aceleração produtivista, mecânica, precisa e automatizada, torna as pessoas desnecessárias, supérfluas, marginalizadas. Ademais, as máquinas não têm direitos trabalhistas, nem recebem décimo terceiro salário, nem férias ou aposentadoria.

Por isso, as questões postas anteriormente, relativas à natureza excludente do sistema econômico, ou seja, o fato de que apenas parte da população tem acesso ao trabalho, nos confrontam diretamente com algumas questões seminais da educação contemporânea. Uma delas se resume na pergunta 'porque investir em educação universal de qualidade,

em formação docente, em equipamentos escolares etc. se as pessoas, de qualquer modo, ficarão sem trabalho num sistema econômico, cada vez mais maquinizado e menos necessitado de mão de obra humana? Efetivamente, a educação 'includente' se torna paradoxal no contexto de sistema produtivo excludente que substitui a mão de obra humana pela máquina. Este é, bem ou mal, o grande desafio a ser enfrentado pela educação nas próximas décadas.

Neste cenário, considero ser hora de repensar, desde a raiz, um novo e mais amplo conceito de trabalho que inclua as áreas humanas até hoje consideradas, por muitos, como atividade voluntária, sem compensação financeira. A meu juízo, o mundo maquínico nos defronta com a necessidade de uma revisão profunda do conceito obsoleto de trabalho produtivista/materialista/monetarista e em nada humanista. Como venho argumentando, a irreversível tendência de substituição do trabalho humano pelo 'trabalho' maquínico, nos defronta com a necessidade de repensar a razão porque o trabalho com máquinas destinadas à produção de artefactos, em sua enorme maioria desnecessários, merece ser bem remunerado e o trabalho social com ou entre seres humanos não? A resposta não é simples, mas seguramente se relaciona com o próprio conceito atual de trabalho produtivista e economicista que precisa ser urgentemente revista.

No meu modo de ver, a revisão do conceito de trabalho que faz jus à remuneração é o grande desafio do futuro da humanidade. Talvez nos ajude lembrar o conceito marxista de trabalho, entendido como a atividade com a qual o ser humano não apenas emprega sua força laboral para garantir seu sustento, mas para se realizar enquanto ser humano. No capitalismo contemporâneo parece irreversível a tendência de substituição do trabalho como manifestação essencial do ser humano, pelo '*trabalho maquínico*' que representa um poder estranho e independente. Neste sentido, parece-me válido refazer e reatualizar a pergunta básica a respeito de como funciona o mundo e como este funcionamento interfere na constituição e evolução do ser humano em suas relações econômico/sociais

atuais. A respeito, Marx (2011, p. 59) nos explica que “como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade quanto na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela enquanto tal”.

Tal cenário parece ser, senão o maior, pelo menos um dos incontornáveis desafios antropológicos da economia, da política, da cultura, da ética e, em especial, da educação contemporânea cuja pergunta orientadora poderia ser a seguinte: faz sentido educar para o trabalho num mundo sem trabalho? No meu entendimento, é urgente e necessário repensar o próprio conceito de trabalho num sentido mais amplo e profundo, envolvendo nada menos que a própria constituição do ser humano, individual e social. É urgente perguntar porque as atividades material e economicamente produtivas são mais bem remuneradas que as atividades humanísticas e culturais. A primeira e mais óbvia resposta é porque tais atividades geram bens materiais de valor econômico que permitem pagar melhor as pessoas envolvidas, mas é preciso considerar que neste contexto se confrontam dois conceitos básicos da nossa cultura, quais sejam, o materialismo e o humanismo, com clara valorização do materialismo economicista, dos produtos, dos bens de consumo. Tal reducionismo desconsidera a integralidade da vida humana e reduz o próprio conceito de trabalho, enquanto constituinte do humano, limitando-o ao materialismo produtivista em prejuízo das humanidades. No fundo, o que está em questão é o conceito de trabalho a respeito do qual, insisto, Marx ainda tem muito a nos dizer.

Nesse contexto, complexo e preocupante, da cultura contemporânea, gostaria de destacar, desde o ponto de vista filosófico, alguns elementos específicos, relacionando-os às práticas pedagógicas

atuais. Vale lembrar, como pano de fundo desta reflexão, a natureza antropológica dos rumos a serem assumidos em termos de educação para construir a nossa identidade enquanto seres humanos. O ponto central desta questão diz respeito à contradição paradoxal, inerente à cultura contemporânea, entre '*permanência*' e '*fluência*'. Em relação à *permanência*, Judith Butler (2021, p. 22) lembra que "eu não chego ao mundo separada de um conjunto de normas que estão lá esperando por mim, já orquestrando meu gênero, minha raça e meu estatuto, trabalhando em mim, mesmo que como pura potência, antes do meu primeiro choro. As normas, as convenções, as formas institucionais de poder já estão agindo em mim antes de qualquer ação que eu possa empreender, antes de existir um 'eu' que pense em si mesmo de tempos em tempos como lugar ou fonte de sua própria ação". A *permanência* à qual Butler se refere, diz respeito à identidade subjetiva enquanto pessoa cujo núcleo permanece o mesmo no passado, presente e futuro.

De outra parte, a *fluência* refere-se à constante necessidade de adaptação às sempre novas realidades e exigências do mundo laboral, sobretudo aquelas provenientes da imposição dos interesses econômicos supostamente inamovíveis. Usando a primeira pessoa, Butler (2021, p. 24) diz que, no processo de formação, "sou afetada não apenas por este outro ou por esse conjunto de outros, mas também por um mundo no qual humanos, instituições e processos orgânicos e inorgânicos imprimem-se sobre esse mim que, no princípio, é suscetível de maneira que são radicalmente involuntários. A condição de possibilidade de minha exploração pressupõe que eu seja um ser que necessite de ajuda, dependente, lançado em um mundo infraestrutural para agir, exigindo uma infraestrutura emocional para sobreviver. Não apenas estou nas mãos de alguém antes de começar a trabalhar com minhas próprias mãos, como também estou, por assim dizer, nas mãos de instituições, discursos, ambientes incluindo tecnologias e processos vitais, manipulados por um campo orgânico e inorgânico de objetos que excede o humano. Nesse sentido, 'eu' não estou em lugar nenhum nem sou nada sem o não humano".

Nestes termos, para nós da área de educação, é de fundamental importância e atualidade a clássica pergunta: quem somos e quem queremos ser, enquanto pessoas humanas, no contexto da realidade sócio/laboral da atualidade sujeita a um intermitente processo de transformação e mudança que, cada vez mais, submete as pessoas aos interesses do sistema econômico. A resposta se defronta, de um lado, com a permanente fluência da realidade, dos valores, dos conhecimentos, das posturas e enfrentamentos como elementos centrais da realidade e da cultura contemporâneas em constante mudança e, em sentido oposto, com a educação sempre referenciada ao fixo, ao permanente, tanto em termos éticos quanto epistêmico/laborais. Nessa perspectiva, a educação superior enfrenta hoje enormes desafios na busca de respostas adequadas às expectativas diacrônicas impostas às novas gerações no cenário político e econômico da sociedade atual.

Efetivamente, vivemos num mundo fluido ou, como diz Bauman, numa 'modernidade líquida', de constantes mudanças sociais, econômicas e epistemológicas; de éticas múltiplas, diversas e mesmo contraditórias segundo os diferentes interesses políticos, econômicos e culturais que geram distintas expectativas educacionais. Nesse contexto, a formação intelectual das pessoas se defronta com o dilema entre, de um lado, ser a única possibilidade de liberdade e, de outro, ser um rígido mecanismo de subordinação ao sistema econômico. Em outros termos, há hoje uma profunda ambivalência entre um modelo economicista, cujo objetivo é preparar as novas gerações para o mercado de trabalho e outro modelo humanista, cujo principal objetivo é formar cidadãos autônomos, livres, integrais e responsáveis. Temos, portanto, de um lado, o ideal de ajustar as pessoas ao sistema econômico capitalista, concorrencial e excludente e, de outro, o objetivo de formar seres humanos livres e autônomos, mas com direito à inclusão social. A tendência atual favorece a primeira alternativa, refletindo-se profundamente sobre a família e a escola, os dois espaços centrais da educação. Em resumo, embora a preparação dos jovens para o mercado de trabalho seja uma tarefa elementar da educação em geral e

da educação superior em especial, do ponto de vista antropológico/humanista, a formação do sujeito humano, enquanto tal, é igualmente incontornável. Encontrar um equilíbrio entre estas duas dimensões - a laboral e a humanista – parece-me ser hoje o maior desafio da educação, ou seja, preparar os jovens para o mundo do trabalho, sem descuidar de sua formação integral enquanto pessoas humanas.

De outra parte, como já mencionei anteriormente, outra questão de extrema relevância reporta-se ao atual sistema econômico estreitamente associado ao desenvolvimento científico/tecnológico, por sua vez, baseado na *maquinização* que, mais e mais, substitui os recursos humanos pela máquina no funcionamento do sistema produtivo, gerando desemprego e exclusão social de boa parte da população. Esta dinâmica afeta diretamente a educação entendida como condição de evitar o desemprego; dito de maneira simples e direta: o 'trabalho' da máquina substitui o trabalho humano. As máquinas geram os produtos valorizados pelo capitalismo e, por isso, fazem jus à recompensa financeira de seus donos. Já Max Weber (1864-1920) havia percebido que a máquina produtora e automatizada é concorrente do trabalho humano, com a vantagem de ser mais rápida, precisa e isenta de subjetivismos domésticos. Mais recentemente, Adorno e Horkheimer (1985, p. 37) também previram que a máquina e a técnica haveriam de substituir o homem. Nas palavras desses autores, "o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele mesmo produz para que ela possa finalmente substituí-lo". Esta questão levantada pelos frankfurtianos tinha algo de profético, na época de sua concepção (1944) ainda não plenamente compreensível. Até hoje não está claro se as máquinas um dia serão capazes de autorreflexão, ou seja, se, no futuro, as máquinas poderão ter as características de um 'eu'. Apesar de todo o desenvolvimento das máquinas ditas 'inteligentes', por surpreendentes que sejam suas capacidades, elas ainda não alcançam a autonomia de seres humanos. Seja como for, se as máquinas se tornarem cada vez mais autônomas, como ficará, frente a elas, a autonomia dos seres humanos? A relação entre a inteligência da máquina

e a autonomia do ser humano será, talvez, o maior desafio antropológico do futuro. Eis aí um dos mais desafiadores temas da educação superior na atualidade.

Neste contexto, assume inusitada relevância o surgimento da Internet que vem se reconfigurando como o padrão do relacionamento intra/individual e comunitário, cristalizando novas aspirações de convivência social cada vez mais associadas aos interesses político/econômicos. Efetivamente, em frações de segundo, as informações, verdadeiras ou falsas, circulam o mundo como força indecifráveis que determinam a natureza da economia, da política e das relações humanas. A disputa pelo poder na Ucrânia são o melhor e mais atual exemplo de como os interesses político/econômicos se sobrepõem ao sentido primeiro da vida humana.

Benjamin Loveluck em *Redes, liberdades e controles* (2018, p. 65) destaca que “a partir do momento em que ele começou a ser apreendido explicitamente como uma máquina de se comunicar, o seu lugar no âmago dos assuntos humanos torna-se cada vez mais manifesto, assim como o seu papel potencial na transformação das relações humanas”. Nesse contexto, (2018, p. 69) “o computador individual investido de um potencial de decuplicação das possibilidades humanas e de transformação do próprio indivíduo”. “Ao longo dos anos posteriores, surgiu a cultura da comunidade virtual, hoje considerada uma naturalidade. De fato, os sistemas de comunicação, a começar pelo rádio, depois pela televisão e, hoje, pelos complexos sistemas computadorizados, levaram à criação de um novo espaço público virtual com formas inéditas de socialidade nas quais o factual e o ficcional se aparelham e confundem, resultando num profundo e ambíguo questionamento antropológico. Trata-se de uma reconfiguração cultural com inegáveis reflexos sobre a própria organização social, em termos de despolitização das implicações a ela inerentes. Nos termos de Loveluck (2018, p. 102), “o hibridismo do ser humano e da máquina, das redes sociais e das redes técnicas, representa uma profunda mutação antropológica”. Na expressão do autor, a introdução de ferramentas tecnológicas promoveu uma “transformação cultural comparável em sua

amplitude e significado à invenção da escrita". Diante da força e da radicalidade das palavras de Loveluck, todos os educadores temos que pensar sobre onde nos encontramos, para onde estamos sendo levados e para onde, afinal, pretendemos ir. Diante disso, impõe-se a pergunta que não quer calar: o ser humano, autônomo e livre ainda tem chances no futuro?

Trago este tema ao debate porque o cenário maquínico em que estamos começando a viver tem efeito desestabilizador, para não dizer devastador, sobre a relação entre o mundo econômico e o sistema educacional. A primeira pergunta a ser considerada é a seguinte: se as máquinas fazem o trabalho das pessoas porque as pessoas fizeram as máquinas? Ou, em outros termos, se as máquinas fazem o trabalho das pessoas o que farão as pessoas num futuro sem trabalho? Esta é uma questão de extrema relevância porque grande, senão a maior parte das pessoas está sendo, do ponto de vista do trabalho, condenada à superfluidade ou, dito em termos mais incisivos, a maior parte da humanidade está em vias de tornar-se um peso morto para o sistema econômico.

Os jovens de hoje percebem esta realidade e sabem que as chances são daqueles que frequentam as melhores escolas, quase sempre particulares, pagas e aliadas às expectativas do mercado de trabalho. Trata-se de um cenário desafiador de violenta cisão social que resulta num vazio existencial de sentido, o qual, por sua vez, gera políticas desesperadas de adaptação das escolas e das universidades ao sistema econômico. Nesse contexto, o sentido da educação, dos primeiros aos últimos anos, se reduz apenas ao desenvolvimento das competências esperadas pelo mercado, ou seja, a formação de *makers*, com habilidades e competências técnicas úteis e mutantes, sem relação com a constituição do ser humano.

Retomando o que expus inicialmente, o desafio para a educação é como conceber o trabalho numa sociedade em que, cada vez mais, não são as pessoas, mas as máquinas que trabalham. Desse cenário decorre que a educação, entendida apenas como preparação para o trabalho, no

sentido tradicional, é uma grande falácia num contexto em que, tendencialmente, o trabalho é prioritariamente realizado por máquinas controladas por computadores. Este é o sentido do tão atual termo 'maquinização', ao qual me referia no início de minha exposição. Trata-se de um cenário antropológico novo de esvaziamento da subjetividade, ou seja, do 'eu', em relação ao qual, de certa maneira, nos tornamos estranhos. Nesse contexto de esvaziamento da subjetividade, a ideia de democracia precisa ser refundada sobre novos pressupostos antropológicos, agora rebaseados sobre o conceito de um novo *Comum* que ofereça ancoragem social para as individualidades e singularidades, como bem mostram Dardot e Laval (2018, p. 16/17) no seu livro com este título. Na opinião desses autores, o "termo central da alternativa ao neoliberalismo, o *comum* tornou-se princípio efetivo dos combates e movimentos que há duas décadas resistem à dinâmica do capital e conduzem a formas originais de ação e discurso. Longe de ser pura invenção conceitual, é a fórmula de movimentos e correntes de pensamento que pretendem opor-se à tendência dominante de nossa época: a da ampliação da apropriação privada a todas as esferas da sociedade, da cultura e da vida". Nessa conjuntura, o desafio central da educação contemporânea consiste em reinventar sua dimensão formativa sobre novas bases, tanto subjetivas quanto sociais, em todos os níveis do processo formativo, levando em conta as circunstâncias do permanente fluxo e crescente predomínio do produtivismo econômico maquínico, de natureza exclusivamente mercadológica.

Em tais circunstâncias, compete à filosofia da educação repensar as tradições sistêmicas, familiares, religiosas e políticas para, de um lado, desvelar os limites das ideologias economicistas e, de outro, gerar possíveis novas convergências educacionais e humanistas comuns. Porém, como bem alerta Dany-Robert Dufour (2005, p. 13), "sem se dobrar ao jogo da circulação infinita e expandida da mercadoria. Este alerta deve, (...) refundar, sobre novas bases, a filosofia da educação" na perspectiva dessa verdadeira mutação antropológica, hoje em curso. O ser humano não pode abrir mão de sua própria identidade humana para tornar-se uma peça do

sistema econômico na complexa trama das relações mercadológicas, usado enquanto útil e descartado quando já não serve. Efetivamente, o ser humano está hoje ameaçado de perder sua dimensão antropológica transcendental, ao ser enredado nas flutuações identitárias impostas pelo sistema econômico.

Além dessas questões relacionadas à mercadorização da educação superior, coloca-se hoje o importante tema dos objetivos humanistas da educação. Trata-se da incontornável indagação se há, efetivamente, um ideal antropológico de formação humanística ou, em outras palavras, se a educação é restrita à mera preparação de profissionais para o mercado de trabalho. Efetivamente, torna-se cada vez mais incontornável a pergunta se ambas as tendências, ou seja, a formação humanista e a preparação profissional, são compatíveis ou não, entre si. De um lado, parece certo que as pessoas precisam investir em sua formação profissional para conseguir emprego e a sobrevivência material; de outro, porém, impõe-se a dúvida se a formação profissionalizante pode ser o sentido único ou mesmo predominante da educação. Diante do cenário maquínico em que, como já comentado anteriormente, as máquinas substituem e decidem pelos seres humanos, a tendência desesperada das pessoas é investir em si mesmas como organismos capazes de atender às expectativas e práticas do mercado de trabalho. Numa palavra, a grande questão, tanto para a universidade como instituição, quanto para os alunos e futuros profissionais é, em que medida, a universidade e os alunos atentam para o que designamos como formação humana.

Este é, sem dúvida, um dos desafios centrais da educação superior no contexto da realidade fluida, dos valores mutantes, do poder dos interesses econômicos, da imposição de conhecimentos e técnicas enquanto características centrais da realidade e da cultura contemporâneas. Efetivamente, se a educação, tradicionalmente, buscava os valores permanentes e a verdade como ancoragens e elementos básicos da formação das novas gerações, agora, no 'medo líquido', conforme se expressa Bauman, (2008), ajusta suas práticas às sempre renovadas

exigências do mercado. As pessoas não mais se formam enquanto pessoas, mas se conformam às necessidades produtivistas do sistema econômico que requer permanente renovação. Esta realidade, por sua vez, pressupõe um sistema educacional envolto nessa dinâmica, configurando, assim, uma profunda ambivalência formativa entre, de um lado, a preparação dos jovens para o mercado, cujo princípio básico é a concorrência, e de outro, a comunhão com o outro cujo princípio fundamental é a solidariedade.

Nessas circunstâncias, os textos pedagógicos podem, de modo geral, ser divididos em dois grandes blocos; de um lado, aqueles que aceitam a realidade educacional como ela é e tratam de admitir os procedimentos didático/pedagógicos que habilitam jovens e adultos ao acesso à vida econômica, ou seja, ser competitivo e melhor, constitui um ideal de primeira ordem a ser estimulado, tanto na educação familiar quanto escolar; de outro, estão aqueles que assumem postura crítica em relação à realidade e tratam de pensar estratégias, se não de mudar a realidade, pelo menos de não penalizar, pela exclusão, as pessoas críticas em relação aos parâmetros sistemicamente assumidos como corretos. Talvez seja este o maior desafio da sociedade tecnologizada da atualidade.

Para que isso seja viável, a democracia precisa ser refundada sobre um novo patamar de bem-estar *comum* como ancoragem das individualidades e seus interesses, como sugerem Dardot e Laval. O desafio posto é o de encontrar caminhos de correlacionamento entre o privatismo e o comunitarismo numa sociedade economicista em que os interesses economicistas e individualistas são amplamente predominantes. Nesse ambiente, cabe papel central às redes de comunicação que dispõem de mecanismos discretos, mas poderosos, de condução e manipulação da opinião pública, como é o caso dos já mencionados obscuros algoritmos, dos quais o grande público sequer tem notícia. A métrica de qualidade da educação subjacente à lógica algorítmica é a competitividade e o rendimento econômico dos futuros profissionais e, nesses termos, o processo formativo, seja ele privado ou público, é avaliado com base em indicadores relacionados à produtividade econômica.

Desde cedo, até mesmo na família, fica claro que o sucesso está reservado aos que mais bem se adaptam às expectativas do mercado. Efetivamente, hoje vivemos numa cultura economicista, tornada o grande ideal pedagógico muito distante das ciências humanas que cultivam o debate, a dúvida, a resistência, enfim o humanismo, considerado suspeito e inócuo mero gerador de ruídos, prejudiciais ao funcionamento do sistema econômico. Nisso se enquadra a arte, a literatura, a filosofia e as ciências humanas de modo geral. Ironicamente, se Sócrates vivesse hoje, não seria necessário condená-lo a tomar *cicuta*; bastaria enquadrá-lo no mundo do inútil porque os que fazem parte deste mundo, dito inútil, é como se estivessem mortos. Aliás, Sócrates, na versão platônica, é o grande formulador do projeto educacional grego que deu origem à nossa cultura ocidental.

Nesses termos, o ser humano perde a referência ao *outro*, condição essencial da fundação do *eu*. Por esta razão, uma das questões centrais da filosofia da educação contemporânea refere-se precisamente ao *outro* como elemento central da constituição do sujeito; daí que a pergunta mais relevante a ser formulada é qual a figura de *outro* que construímos e na qual nos espelhamos. Já não temos Deus, Heróis, Estado, Razão ou Pátria, todos desfeitos em prol do nosso ajuste ao e integração no mercado cujas vertentes são o produtivismo e o consumismo onde já não se produz bens para satisfazer necessidades, mas se produz necessidades para consumir bens. Neste sentido, o consumo do supérfluo se tornou um dos grandes ideais da vida e da felicidade humanas. O consumo da mercadoria, ou seja, a desimbolização do mundo, como observa Dufour (2005, p. 12), representa a felicidade, aqui e agora; por isso, consumir é ideal de vida e garantia de felicidade. O mercado se torna, então, o novo grande sujeito fundado na externalidade de necessidades artificiais que incrementam o consumo.

Sem esta externalidade não há sujeito e, se não houver sujeito, o homicídio de milhões não importa, ou pior, se torna uma quase/natural exigência do sistema econômico. Na contramão da razão comunicativa, esclarecida por Habermas na 'Theorie des kommunikativen Handelns (1981),

a razão instrumental, orientada em regras técnicas, exerce sobre o ser humano permanente pressão adaptativa, da infância à velhice. Nestes termos, o sistema econômico se torna o novo referencial ético do processo educativo com clara ruptura em relação ao ideal humanista. O desafio, hoje posto, é o do enfrentamento da brutal inversão de prioridades da sociedade como espaço de convivência entre sujeitos humanos livres e autônomos e o sistema econômico utilitarista, determinante e autoritário, em que a educação se reduz a um serviço, subserviente e aparelhado aos interesses econômicos impostos pelo sistema capitalista regido pela competitividade e rivalidade que comprometem o sentido formativo social, ético e cooperativo do *outro*.

Para concluir, gostaria de enunciar a seguinte tese: ao longo da história ocidental vivemos diversas tentativas de formular um ideal de ser humano que servisse de padrão orientador das práticas pedagógicas; efetivamente, assim ocorreu tanto no período grego, quanto na Idade média e na modernidade. Já Aristóteles definiu o homem como um animal político, ou seja, um animal social. Para Agostinho e Tomás, o homem era o servo de Deus. Para Copérnico, Descartes, Locke, Kant e Hegel o homem era o ser capaz de conhecer a si mesmo e a natureza. Lutero, Comenius e Rousseau defenderam a educação para todos. Engels e Marx propuseram a igualdade social como futuro da humanidade.

Hoje, apesar de todos os avanços da tecnologia, da difusão de informações, conhecimentos e o crescimento geral da riqueza, temos um cenário de desigualdade social para além de todos os limites da imaginação. Os interesses econômicos privados se impõem e sobrepõem aos interesses sociais e comuns, gerando uma cultura de respostas sistêmicas, economicistas, elitistas e excludentes que se antepõem a quaisquer indagações a respeito do sentido da vida humana individual e coletiva. Efetivamente, o conhecimento foi destituído de seu sentido social originário e posto a serviço da elite intelectual e econômica. Talvez seja hoje um dos principais desafios da universidade enfrentar esta realidade e contribuir para que ela se torne mais digna, justa e humana.

Em contraposição a este cenário melancólico e desolador do individualismo economicista e individualista, está surgindo hoje em diversas partes do mundo um debate muito promissor a respeito de uma nova base capaz de dar sustentação ao processo de remodelação da sociedade contemporânea. Refiro-me à já mencionada ideia do 'comum', proposta por Dardot e Laval (2017) na qual se busca a geminação entre os interesses econômicos e os valores humanos. Para tanto, é necessário reverter os rumos da atual *economização* do trabalho humano em direção a um novo conceito de trabalho cujo elã vital seja o intercâmbio entre o homem e a natureza e os homens entre si.

O ponto nevrálgico deste processo é a releitura e reinterpretação do processo de *maquinização*, hoje em curso. Este novo cenário antropológico tem efeito devastador sobre a relação entre o sistema educacional e o sistema produtivo, tradicionalmente vista como complementar, mas hoje envolto no tenso conflito homem/máquina. O engenho humano desenvolveu a máquina impulsionado por ambições econômicas, sem se dar conta do efeito reverso sobre ele mesmo e sua condição humana. Na medida em que a máquina avança, o ser humano social regride, gerando a sensação de vazio existencial da vida sem sentido humano. O grande desafio hoje posto à filosofia da educação é repensar criticamente o futuro do ser humano nestas nessas novas condições.

Surpreendente nesse processo é o fato de a culpa das desigualdades ser posta sobre os ombros da educação ou, mais concretamente, da escola e dos professores. Nada mais falso e injusto, pois, a violência é sistêmica, maquinica, ideologicamente transferida para indivíduos ou grupos sociais. Estamos distantes da forte ideia de Marx segundo a qual o trabalho é constituinte do ser humano; Hannah Arendt complementa dizendo que temos uma sociedade de trabalhadores numa sociedade sem trabalho. Então, concludo deixando como pergunta desafiadora: o que fazer da educação para o trabalho numa sociedade sem trabalho?

Finalmente, espero que estas breves reflexões nos permitam tirar algumas conclusões relativas ao sentido da educação na sociedade

contemporânea. A história da educação ocidental, vista desde a perspectiva de seus grandes movimentos históricos, desde o período greco/romano, passando pela Idade Média, até chegar à modernidade e à contemporaneidade, esteve sempre marcada por diferentes perspectivas sociais e antropológicas. Nesse longo percurso, de uma forma ou outra, o ser humano sempre esteve no centro dos esforços educacionais, ainda que sob enfoques bastante variados. Hoje a grande novidade é a centralidade que o sistema sócio/econômico assume no contexto das relações sociais. Talvez, a Primeira Guerra Mundial seja o marco inicial dessa importante mudança que, aos poucos, foi assumindo contornos mais nítidos e significativos ao longo das décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial. A grande mudança foi o crescimento da influência dos interesses econômicos das grandes empresas no desenho das novas dimensões da relação entre economia e sociedade, projetando um cenário de novas prioridades tendo a economia como foco central das relações humanas com todas as consequências que isto implica.

Esta inversão de parâmetros reflete-se diretamente sobre o sentido e os objetivos da educação forçando a integração e o ajuste ao mercado que se torna o grande ideal pedagógico, o centro da nova narrativa educacional. A melhor educação passa a ser aquela que mais bem prepara, integra e habilita as pessoas para o mercado que se torna o novo grande sujeito, o paradigma da boa educação. Por outro lado, o sistema econômico, interessado no produtivismo e no lucro, investiu na *maquinização* do processo produtivo, reduzindo ou excluindo a necessidade do trabalho humano. Esta realidade, aparentemente sem volta, indica a necessidade de uma profunda revisão do conceito de trabalho e, penso, que Marx abriu boas perspectivas no sentido de se repensar os fundamentos produtivistas, capitalistas e excludentes de trabalho, devolvendo-lhe seu sentido constitutivo do humano.

Concluindo, gostaria de observar que a adoção do subjetivismo e do individualismo, como princípios metodológicos e aspirações antropológicas no campo da educação, são profundamente preocupantes em termos de

construção de uma sociedade mais digna e justa para todos. Do ponto de vista da educação vivemos num pântano no qual, quanto mais nos mexemos, mais afundamos. Hoje, apenas um de cada quatro jovens 18 a 24 anos de idade está no ensino superior ou concluiu este curso. É urgente encontrar respostas para a pergunta a respeito do que será das futuras gerações que vivem num país em decadência desde 2013 quando atingimos um nível de desenvolvimento que, só com muita sorte, voltaremos a alcançar num futuro de médio prazo. Vivemos hoje um auge de devastação na economia, na saúde, na educação, na justiça, no meio ambiente, na ciência com risco de perda dos avanços a duras penas alcançados.

O plano Bolsonaro é o avesso podre dos planos de reconstrução nacional com a devastação ambiental, a destruição da educação pública e a desqualificação da pesquisa científica. A pandemia se instalou num contexto fragilizado pela catástrofe econômica e cultural que assola o país há quase dez anos. Hoje o país está dividido entre os saudosistas autoritários e os defensores da liberdade política e da socialidade econômica, num processo desestruturante relacionado ao medo de futuro imprevisível. Estas condições são fatais para qualquer projeto educacional a médio e longo prazos. O sonho de reconstrução do país que nos cativou na década de 1980/90 se esvaneceu e nos acostumamos com a ideia de não termos futuro sem a submissão do humano aos desígnios do sistema econômico. A ideia de sucesso futuro não apenas esmorece, mas desaparece no conformismo da maior parte da população. Com isto, esvai-se também a esperança na educação, pois, porque mandar as crianças para a escola se, com ela ou sem ela, não há futuro?

Por esta e outras razões, aqueles que têm a oportunidade de frequentar uma universidade pública têm a responsabilidade pública de retribuir, de alguma forma, pelos recursos públicos aos quais tiveram acesso. A primeira e melhor forma de retribuir é fazer um curso bem feito. O que estou querendo dizer é que o estudo numa instituição pública gera responsabilidade pública. As universidades públicas, como se sabe, são

instituições muito caras e sustentadas pelo erário público, ou seja, com o dinheiro de todos os contribuintes, inclusive aqueles das camadas mais humildes da população. Esta é uma realidade que deve estar presente na mente de todos, de professores e de alunos. Neste sentido, aqueles que têm o privilégio de frequentar uma universidade pública, financiada com dinheiro público, devem assumir a responsabilidade individual e coletiva que esta realidade lhes impõe.

Já que mencionei a palavra 'estudo', gostaria de insistir um pouco neste termo para lembrar que estudar e pesquisar são os focos centrais de um curso superior, ou seja, apesar de sua indiscutível relevância, não são as disciplinas e as aulas o mais importante, mas o empenho pessoal na formação de si mesmo como sujeito individualmente competente, socialmente responsável e comprometido com o que hoje se designa como *live long learning*, ou seja, a vida como um processo de permanente aprendizagem. Podemos clarear essa relação mediante o uso de dois termos, de certa forma, distintos ainda que complementares. Um deles é 'assistir aulas' e outro é 'estudar/investigar'. As aulas são importantes porque entramos em contato com docentes experientes que indicam caminhos, desenvolvimentos epistêmicos, familiarizam com autores e suas obras, apontando sua relevância e sentido, tanto epistêmicos quanto sócio/culturais. Mas, além disso, quem cursa uma universidade pública tem responsabilidade pública. Em outras palavras, o estudo numa universidade pública, financiada com recursos públicos, não pode ter um sentido meramente privado. Temos que devolver à sociedade o que a sociedade nos propiciou em termos de formação pessoal responsável. Neste sentido, o foco da nossa vida acadêmica deve ser a formação integral para a cidadania responsável.

Repito, temos que ter consciência do fato que a universidade pública é uma instituição cara, financiada com recursos públicos, provenientes dos impostos e, portanto, com dinheiro do povo. Frequentar uma universidade pública representa, portanto, um privilégio pessoal, mas também um compromisso público em relação aos que financiam esta instituição. Aqueles

que não levam isso a sério ou dão ênfase apenas privatista aos estudos numa instituição pública dão razão ao governo que reduz as verbas públicas para as universidades públicas.

Nestes termos, quero insistir, as aulas são apenas um aspecto da formação acadêmica em seu sentido pleno. Vou dizê-lo aqui de forma bastante incisiva para que todos/as se deem conta de que quem frequenta uma universidade pública e não se dedica com todo o empenho à sua formação enquanto cidadão responsável, está privatizando a instituição pública e usando inadequadamente, em proveito próprio, o dinheiro do povo. Gostaria ainda de dizer que este sentido social não se restringe aos projetos sociais institucionais, por mais relevantes que sejam, mas se trata da boa formação profissional e humana, tanto para ganhar a própria vida quanto para dar mais vida digna ao povo.

REFERENCIAS

ADORNO, T. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**, Rio de Janeiro: Zahar: Rio de Janeiro, 1985.

ARENDT, H. **A Condição humana**, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**, Rio de Janeiro: Zahar 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade**, Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**, Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BUTLER, J. **Os sentidos do sujeito**, Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**, ensaio sobre a sociedade neoliberal, São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum – Ensaio sobre a revolução do Séc. XXI**, São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DUFOUR, Danu-R. **A arte reduzir as cabeças – sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. **Theorie des Kommunikativen Handelns**. Frankfurt am Main, 1981.



LOVELUCK, B. **Redes, liberdades e controle**, uma genealogia política da internet, Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

MAGRANI, E. **Entre dados e Robôs: Ética e privacidade na era da interconectividade**, Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2018.

MARX, K. **Grundrisse**, São Paulo: Boitempo, 2011.

MISSELHORN, C. **Grundfragen der Maschinenethik**, Suttgart: Philip Reclam, 2018.

O'NEIL, C. **Algoritmos de destruição em massa**, Santo André: Editora Rua do Sabão, 2020.

Recebido em: 08 de março de 2022.

Aprovado em: 29 de março de 2022.

Publicado em: 29 de março de 2022.

