

ENSINO SUPERIOR E BARBÁRIE: REFLEXÕES A PARTIR DE MICHEL HENRY E SUA FENOMENOLOGIA DA VIDA

MARCELO LEANDRO DOS SANTOS

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Grajaú, Maranhão, Brasil

RESUMO: As reflexões presentes resultam de um estudo sobre a fenomenologia da vida, de Michel Henry. O objetivo deste artigo visou analisar argumentos fundamentais de Henry no contexto da barbárie no Ensino Superior e a decorrente contextualização de atuais desafios à docência. O percurso metodológico de tal análise se deu por meio de pesquisa teórico-bibliográfica, com apropriação conceitual da teoria henriana sobre a fenomenologia e sua crítica à dimensão científica hipertrofiada, imposta historicamente à Universidade a partir da obra *A barbárie*, cujos conceitos centrais foram cotejados com textos de comentaristas. Os resultados alcançados por meio da presente análise demonstram a paulatina exclusão de elementos significativos da vida subjetiva no espaço acadêmico, impulsionada por um crescente protagonismo das forças tecnoeconômicas e midiáticas, acarretando o diagnóstico de um processo de destruição da Universidade como espaço humano da cultura, por excelência. Concluiu-se, nesse sentido, como grande desafio para a educação superior na atualidade, a construção de uma consciência crítica sobre as questões diagnosticadas por Henry, através da proposição de uma prática docente que retome a primazia da vida subjetiva no cotidiano acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Barbárie; Ensino Superior; Michel Henry; Fenomenologia da Vida.

INTRODUÇÃO

Iniciar uma reflexão sobre a educação superior – o conhecimento por ela produzido – e os desafios enfrentados no nosso tempo não é tarefa simples. Para atender a essa proposta complexa, este escrito considera a Universidade como o lugar específico de tais demandas. Nesse sentido, os pensamentos aqui se dirigem ao estado atual da Universidade como instituição. Falando mais diretamente sobre a realidade brasileira, torna-se perceptível que a Universidade não goza do prestígio que deveria merecer. Isso significa que, como instituição, não recebe o devido reconhecimento da sociedade.

Há algum tempo se nota certa desconfiança popular em relação ao que acontece dentro desse espaço. Em função do protagonismo anônimo que as redes sociais oferecem, tal desconfiança facilmente se transmuta em difamação. Difamada, a Universidade é alvo de desprezo e, sem grande esforço, políticos oportunistas conseguem incluí-la como mais uma pauta medonha nas suas estranhas agendas de ataque às instituições. Claro, há de se considerar que o ataque à Universidade não iniciou hoje. Mas vivemos um tempo em que o poder de mobilização por meio do ódio é facilitado e potencializado pelos recursos tecnológicos disponíveis. Sem dúvida, são

tempos de barbárie, em que indivíduos dedicam o tempo de suas vidas ao linchamento virtual de professores (Barros, 2021).

O desenvolvimento deste artigo tem, portanto, a barbárie como problema central. Para isso, discorre sobre seus efeitos no ensino superior. Por se tratar de uma análise tão peculiar – pois não podemos pressupor que a “barbárie na Universidade” seja facilmente percebida –, o problema pode passar por excêntrico. Afinal, nós que nela vivemos ainda nos esforçamos para abstrair e projetar a ideia geral de Universidade justamente como espaço da cultura e de seu desenvolvimento. Dissertarei, portanto, sobre uma barbárie não tão óbvia, como nos poderia parecer a barbárie das favelas, do trânsito ou dos aterros sanitários.

Do ponto de vista teórico, a interlocução principal aqui desenvolvida será com Michel Henry, pensador que se notabilizou por desenvolver a chamada *fenomenologia da vida*. Nessa sua concepção original da fenomenologia, Henry promove

uma revisão teórica da tradição fenomenológica, pois, segundo ele, essa não trabalhou a vida originária. Além de ser um crítico da tradição fenomenológica, questionou à ciência porque essa excluiu a sensibilidade, a vida subjetiva. Esse modo de pensar tornou-se único, totalitário e excludente e assim conduziu a humanidade à barbárie (Pagnussat; Grzibowski, 2020, p. 203).

Henry escreveu diretamente sobre o tema em sua obra intitulada *A barbárie*, publicada originalmente em 1987. Nela, dedica o capítulo “A destruição da Universidade” para demonstrar que a Universidade também fora vítima dessa exclusão da sensibilidade, da vida subjetiva. A tese defendida por Henry é de que os atributos da sensibilidade e da vida subjetiva são originários da Universidade, como instituição representante da cultura. Portanto, ele não a escolhe como uma das instituições que teria sofrido essa exclusão. Para ele, ela é a principal instituição para diagnosticarmos o problema, justamente por ser originária no que diz respeito à promoção da vida subjetiva. Em coerência a isso, defenderei a ideia de que precisamos manter vivos tais atributos na nossa prática docente do ensino superior.

Inicialmente, desenvolverei uma exposição do caminho que Henry percorre para identificar na Universidade esse modo de pensar tornado único, totalitário e excludente. Ele é entendido como projeto galileano. A ideia de que esse projeto tomou conta de todos os âmbitos da vida é o passo seguinte para a compreensão do quadro geral que chega ao estágio da barbárie.

Posteriormente, as ideias aqui expostas vão ao encontro da hipótese de Henry sobre a destruição da Universidade e culminam com a constatação de que as forças midiáticas representam a principal concorrente das atividades do ensino superior. Tal concorrência influencia na baixa reputação que se têm propagado a respeito do fazer acadêmico. Portanto, um dos principais desafios atuais do ensino superior é a compreensão desse diagnóstico como pertencente à própria experiência de ensino.

O DOMÍNIO DO PROJETO GALILEANO NA UNIVERSIDADE

Para produzir seus argumentos a respeito da suposta destruição da Universidade, Henry lança mão de uma ideia central que ele denomina de *projeto galileano*. Por vezes essa ideia aparece no seu texto sofrendo algumas variações: *princípio galileano*, *espaço galileano*, *época galileana*, entre outras ocorrências. O que importa aqui, dado que seu sentido permanece o mesmo, é o uso recorrente do adjetivo *galileano/a* ao longo do texto. Esse adjetivo, tornado conceito, é apontado como causa da transformação pela qual teria passado a Universidade e, conseqüentemente, o ensino superior, por ser este último sua práxis diretamente reconhecida.

De início, é fundamental estabelecer uma distinção do modo como o adjetivo galileano é tomado por Henry. Em nenhum momento ele estabelece algum paralelo com a Filosofia da Ciência, pensando aqui, por exemplo, em Paul Feyerabend, para quem o adjetivo galileano se encontra em outro contexto teórico, no qual é empregado como um estilo de fazer ciência dentre outros, em que se trata de buscar “novas interpretações naturais, fatos novos, novas regras de gramática, novos princípios a que o materialismo possa acomodar-se e, então, comparar os sistemas” (Feyerabend, 1977, p. 256)

Nesse sentido, Henry se refere a Galileu Galilei, de modo geral, como referência na história da ciência, mas não aborda seu método em comparação a outros métodos científicos. Apenas quer expô-lo como paradigma na história da ciência. É válida uma breve ilustração sobre a importância de Galileu para a ciência moderna:

Segundo a versão empirista, Galileu teria rompido com a tradição reinante dos escolásticos aristotélicos ao contrapor, à metafísica especulativa daqueles, um novo método baseado na observação e no experimento para a obtenção do conhecimento – o assim denominado “método científico”. De acordo com a sua interpretação mais tradicional, o “método científico” é concebido como um processo indutivo por meio do qual chega-se a generalizações (leis científicas) a partir de observações de instâncias singulares (dados empíricos) de um fenômeno. Tomando como ponto privilegiado de partida, e como limite do teórico, a observação da realidade, a correta aplicação do “método científico” permitiria o conhecimento da natureza como ela é, livre das concepções e especulações do sujeito conhecedor (Zylbersztajn, 1988, p. 37).

Portanto, a ruptura não se expõe entre âmbitos da ciência. Henry não é um filósofo da ciência. Contudo, faz uso da história do conhecimento para destacar o protagonismo de Galileu entre dois universos do conhecimento, de modo amplo, que podem ser simplificados em: o *objetivo* e o *subjetivo*. Não há dúvidas de que o método galileano se concentra, de modo exclusivo, no primeiro. Em função desse reconhecimento, Henry não demonstra interesse em responsabilizar Galileu pela catástrofe que está sendo anunciada. Aliás, ele observa os limites de tais pretensões científicas: “[...] só tinha para Galileu uma significação metodológica, visando, de resto, ao conhecimento de um ente em si não subjetivo, [...] recebeu, pelo contrário, uma significação dogmática, como ocorreu com o positivismo” (Henry, 2012, p. 197).

Destaque-se, segundo Henry, o domínio da ciência no paradigma galileano: “o ente em si não subjetivo”. Essa seria a pretensão original de Galileu. Contudo, historicamente, esse domínio teria se hipertrofiado e, por isso, afetado domínios que não se compõem de leis resultantes de generalizações e dados empíricos. Temos então a chave argumentativa utilizada por Henry quando fala de uma “significação dogmática” relativa ao tipo de recepção que esse método obteve.

Henry parte da hipótese de que as características do método galileano foram progressivamente sendo adotadas e legitimadas de maneira generalizada para *toda e qualquer* possibilidade de conhecimento. E essa generalização, por sua vez, foi se cristalizando, constituindo hoje um *dogma*, ou seja, um tema sobre o qual quase ninguém pensa a respeito dentro da Universidade, muito menos na sociedade como um todo. Esse dogma não nos faz perceber que os limites de um campo restrito à objetividade foram ultrapassados e invadiram o universo subjetivo, o qual historicamente, por sua vez, compunha tema de estudo – como exercício de conhecimento – *por si e para si*, sendo, portanto, autônomo. Subentenda-se, aqui, as Humanidades, que deram origem à ideia clássica de Universidade.

Na origem, a Universidade compreendia duas faculdades principais: a de Filosofia e a de Teologia. Desde a época galileana, contudo, as ciências, no sentido moderno, aparecem em seu interior. A primeira Academia, fundada por Luís XIV em 1706, em Montpellier, chama-se “Academia de Ciências e Letras”. A dicotomia que se instaura então entre esses dois grandes grupos de disciplinas apresenta, quanto a seu fundamento, um problema filosófico, ao qual estamos em condições de dar uma resposta clara. As “ciências” designam o conjunto de pesquisas submetidas ao projeto galileano e visando ao conhecimento objetivo do ente natural, despojado de suas propriedades sensíveis e subjetivas. As “letras” visam a essas propriedades, ou seja, à vida transcendental enquanto tal. (Henry, 2012, p. 193).

Ora, se o método galileano se dirige a questões objetivas, logo, seria inapropriado para questões subjetivas ou, como diz Henry, para a “vida transcendental, que constitui a humanidade do homem” (2012, p. 185) e cuja natureza consiste exatamente pela impossibilidade de ser predefinida. Portanto, Henry denuncia a *invasão* de um modo inapropriado de exercer a práxis do conhecimento no espaço legítimo para essa práxis, a saber, a Universidade, que existiria em função de discussões sobre a humanidade do homem. O efeito destrutivo dessa hipótese é que a Universidade acabou por se transformar no espaço do conhecimento objetivo por excelência, ou seja, aquele conhecimento que *serve a algo*.

Assim, todos os saberes relacionados à vida transcendental (subjetiva) teriam sido subjugados ao poder epistêmico reinante da objetividade. Esse fenômeno provoca uma inversão de propósitos, pois na sua concepção teórica, a vida autêntica está ligada à efetivação da subjetividade e a cultura se manifesta como *páthos* que expõe o ser à experiência de si (Henry, 2012). Essa inversão, o domínio do objetivo sobre o subjetivo, provoca o esquecimento do que deveria ser a vida em si mesma.

O esquecimento da vida se dá a partir da importância que o mundo externo passou a adquirir diante do desenvolvimento tecnológico e científico, resultando na barbárie. Essa ocorre pelos desentendimentos originados pelo esquecimento da vida originária do ser e que levam à desordem cultural, política, moral e religiosa (Pagnussat; Grzibowski, 2020, p. 206).

Evidentemente, a dimensão objetiva é entendida aqui, de modo geral, como mundo externo, tecnológico, no qual “o sujeito volta-se para o capitalismo, o consumismo, o imediatismo e isso acaba degradando a cultura, aquela que só adquire significado a partir da manifestação do mundo da vida” (Pagnussat; Grzibowski, 2020, p. 206).

É importante entender que não se trata de mera escolha metodológica entre *objetivo* e *subjetivo*. Como se trata de fenomenologia, a atenção deve ser redobrada, pois “sempre tenho consciência do mundo e jamais consciência de minha consciência do mundo” (Henry, 2012, p. 31). É nesse sentido que, talvez, no dia a dia atribulado da sala de aula, essa questão passe como irrelevante, pois, afinal, na condição de docentes do ensino superior somos livres para escolher nossos métodos e, com isso, podemos nos enganar ao simplesmente *acreditar que estamos fazendo nossas escolhas*. Nesse sentido, nosso compromisso docente deve manter-se de prontidão dado que “as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras” (Severino, 2009, p. 255).

A questão pode ainda ser desdobrada em tema ontológico, ou seja, uma questão do *ser*. Trata-se de dois métodos que pressupõem entes completamente distintos como seu objeto. E, nesse sentido, não deveríamos ter dúvidas a respeito.

A dicotomia entre ciências e letras se funda, assim, sobre a diferença de seus objetos, a saber, a diferença ontológica entre seus objetos, isto é, a diferença ontológica radical que separa o ente desprovido, em si, da capacidade de experimentar a si mesmo e, de outro lado, o que carrega em si semelhante capacidade e se define por ela, ou seja, a subjetividade transcendental ou, se preferirem, o Ser enquanto Vida. Sobre essa capacidade se funda a *humanitas* do homem. Dessa distinção entre o ente e o Ser resulta que *as ciências não falam jamais do homem* ou, o que dá no mesmo, falam dele sempre *enquanto outro que si mesmo*, enquanto átomos, moléculas, neurônios, cadeias de ácidos, processos biológicos, fisiológicos etc. As “letras”, pelo contrário, edificam à sua maneira, que parece muitas vezes confusa, e mesmo se não têm consciência clara disso, um saber real do homem em sua humanidade transcendental (Henry, 2012, p. 193-194).

Fica claro que *humanitas*, enquanto conceito fundante de nossa humanidade, é percebida por Henry como esquecida, ausente – talvez até mesmo humilhada – no cenário do ensino superior. Esse grande recalçamento dos origens – o *esquecer* de onde se veio – pode ser facilmente atestado em nosso cotidiano acadêmico quando, por exemplo, como pesquisadores de Humanidades julgamos estar fazendo “Ciência”.

Voltemos ao dogma: a palavra ciência se tornou insígnia, espécie de filtro legitimador tanto do saber acadêmico quanto do direito a existir dentro desse espaço chamado Universidade.

Por se tratar de uma questão de poder não é mais de admirar quais as áreas que recebem “naturalmente” mais recursos financeiros, sejam de ordem pública ou privada. “O imperialismo do princípio galileano e do universo tecnocientífico que ele engendrou traduz-se, em primeiro lugar, e de modo visível, no interior da Universidade, por meio do recalque progressivo das disciplinas literárias, em prol de disciplinas científicas.” (Henry, 2012, p. 194)

Formalmente, a Universidade é regida por princípios democráticos, mas há um tipo de imperialismo que coloniza o imaginário de seus atores (professores, estudantes e gestores), repercutindo não apenas sobre a dimensão burocrática – vital às instituições, sem dúvida – mas, sobretudo, influenciando o sentido e os rumos do ensino e da pesquisa.

Henry nos retoma a consciência (da consciência) de que Letras e Humanidades são guardiães de nossa humanidade transcendental. *Humanitas* é a força ou espírito que lhes serve de guia. Suas existências não precisam ser explicadas ou justificadas, na medida em que se responsabilizam historicamente por tudo que conhecemos como *cultura*, que, por sua vez, permite o tipo autêntico de vida humana.

Portanto, não se trata de uma função em um sistema ou processo, sob cujo esquema se manifesta o universo tecnocientífico. Trata-se da nossa própria humanidade em jogo consigo mesma. Deve-se manter a consciência sempre viva a respeito da *barbárie*. A barbárie, como força destrutiva, é uma espécie de desvio de rota da própria cultura. Esse jogo de forças – entre cultura e barbárie – pertence a uma dinâmica de consciência vivenciada por cada um de nós, como indivíduos que *vivem e pensam*. Ou ao menos assim deveríamos nos comportar: vivos e pensantes.

No entanto, o quadro apresentado por Henry vai mostrando como, nesse jogo de forças da nossa consciência, “o desenvolvimento da vida e da cultura cede lugar no mundo resultante da revolução galileana a um desenvolvimento técnico autônomo, e que tende a reger o processo de produção como um todo, dispondo-o e organizando-o como quiser.” (Henry, 2012, p. 181) E assim, submetido a uma organização já pressuposta, “o indivíduo é confrontado a uma transcendência cada vez mais opaca e ininteligível” (Henry, 2012, p. 181). Essa opacidade pode ser percebida no ensino superior de várias formas, especialmente quando contextualizada na crítica à dependência de dispositivos tecnológicos, em especial, os smartphones e sua oferta de vida virtual.

Podemos avaliar que a insistência de Henry vai desde a simples afirmação da existência de um universo subjetivo em si mesmo até a constatação de seu sufocamento como objeto e campo de saber. Que o espaço acadêmico nos faça desconfiar disso é apenas um sintoma de um processo maior, para além dos muros da academia. É ponderável aceitar que a Universidade tenha contribuído para uma exaltação da técnica identificada como aplicação de um método promissor – o galileano – para alcançar determinado conhecimento eficaz.

Essa exaltação se reforça constantemente quando associada à sensação de progresso no âmbito das expectativas econômicas. Por sua vez, o modelo econômico

SANTOS, M. L. dos.

totalizante exerce pressão sobre todo tipo de saber que não consegue por princípio demonstrar que se sustenta nessa plataforma de sentido, ou seja, não consegue provar que *serve a alguma coisa* no plano objetivo. No sistema capitalista o sentido de servir se mostra reificado. Mas o capitalismo contemporâneo vai adiante. Ele já não enxerga apenas a tudo que existe como “coisas”, mas exige de cada coisa a capacidade de demonstrar sua própria coisificação através da disposição à *serventia*. E o sistema, como é totalizante, avança – contando com a parceria eloquente do poder objetivo da técnica – para dentro dos propósitos da práxis do ensino superior. Na medida em que “a ética, por si mesma, é coextensiva da cultura” (Henry, 2012, p. 190) o *ethos* contemporâneo perverte essa máxima ao constringer aqueles que se envolvem com as questões humanas. Nesse contexto, não é difícil entender que se trata de uma “sociedade na qual a barbárie [...] corrompe progressivamente, como um todo, tornando impossível a manutenção, nela, de uma Universidade conforme a seu conceito.” (Henry, 2012, p. 175)

Essa questão tem a ver então com a identidade original da Universidade, que, segundo Henry, teria deixado de ser considerada uma instituição completamente autônoma, à parte da sociedade. “O que é a Universidade? Segundo o sentido que ela deriva tanto de sua etimologia como de sua origem histórica, *Universidade – universitas* – designa um campo ideal constituído e definido pelas leis que a regem” (Henry, 2010, p. 175). E assim era antes da influência galileiana:

Especifiquemos [...] o estatuto que a Universidade deve à sua origem histórica. Em determinada época, nos séculos XIII e XIV, no Ocidente, o papa, o imperador e o rei, por decisões solenes e conscientes de suas consequências, fundaram ou instituíram uma Universidade, instituição que consistia nisto: estabelecer, a fim de tornar possível a realização de certas tarefas e a atividade daqueles que se dedicassem a elas, leis específicas, diferentes das que valem para o resto da sociedade. Foi, portanto, em uma marginalidade de princípio, deliberada e não simplesmente factual ou contingente, que as universidades se constituíram em toda parte onde foram criadas (Henry, 2010, p. 176).

Reivindicando a marginalidade de princípio que caracteriza a Universidade – no sentido de estar à margem do restante da sociedade – e, sobretudo, seu direito de produzir justamente a partir desse deslocamento de qualquer outro envolvimento ou pressão externos à sua própria constituição – seu modo de ser e fazer –, Henry enfrenta algumas idiosincrasias próprias das democracias contemporâneas, na medida em que expõe a perversidade contida na noção popular de que a Universidade deveria *servir à sociedade*. Mesmo sem a plena consciência, os indivíduos da sociedade totalizante desconfiam que a Universidade eventualmente se posiciona como universo próprio, autônomo. E, de diversas formas, não a perdoam por isso.

DA NOÇÃO DE SERVIR À SOCIEDADE À AMEAÇA DE DESTRUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

Pode parecer estranho tentar entender por que Henry considera vital que a Universidade devesse permanecer como mundo à parte da sociedade. Mas podemos fazer um exercício inicial comparando alguns sintomas sociais que sinalizam a validade

desse princípio de marginalidade (autonomia) atribuído por Henry como constituinte da Universidade.

Uma primeira questão é a ideia do privilégio que essa marginalidade projeta. Um dos seus indicativos mais comuns é a recorrente percepção popular a respeito do trabalho do professor de ensino superior, bem como do cotidiano do estudante universitário. Em geral, essa percepção popular costuma ser depreciativa e desagradável. Basta conferir as redes sociais para se ter um panorama a respeito, onde vigora a noção de que Universidade seria lugar de balbúrdia.

Quando reduzimos nossa cidadania ao direito de opinar nas redes sociais, hipostasiamos publicamente a compreensão vulgar sobre vários conceitos tipicamente humanos, que foram reificados pelo capitalismo tecnocientífico. E, da perspectiva democrática pagadora de impostos – que é uma compreensão vulgar –, percebemos unicamente que tudo e todos devem justificar sua existência à abstração relativizada entendida por sociedade. Nesse processo, atribuímos um *uso*, uma *serventia*, não apenas à Universidade, mas, sobretudo, o que motiva um cidadão deste modelo de sociedade a frequentar como estudante o espaço universitário. Basicamente ele não é motivado pela atividade fim original da Universidade, mas sim por expectativas relacionadas a uma determinada capacitação.

Na sociedade, pelo contrário, e na práxis que constitui seu conteúdo, os atos nos quais este se remunera não têm por fim imediato o crescimento da vida naquele que os executa: trata-se de ajustar uma peça, verificar um cheque, calcular uma pressão. Um método ao qual precisa se conformar se impõe à ação que se tornou trabalho, reconhecido e remunerado enquanto tal. Desse trabalho pode-se dizer, de um lado, que ele supõe um aprendizado e, assim, um ensino; de outro, que ele permanece subjetivo. Porém o aprendizado ou o ensino que tornou o indivíduo apto a exercê-lo se interrompeu nesse estágio de qualificação que era requerido. O indivíduo deixou a Universidade para entrar na vida ativa. Sua atividade sofre, ao mesmo tempo, uma mutação essencial, deixando de ser tomada em um progresso autônomo e indefinido de aperfeiçoamento, para conformar-se a modelos fixos. Uma atividade fixa em modos tipificados e estereotipados, inserida em um processo material de produção e identificando-se a ele, tal é a práxis social em sua oposição à vida universitária e cultural como tal (Henry, 2012, p. 180).

A contradição é viva. Na observação de Henry, a práxis social se opõe “à vida universitária e cultural”. Nessa práxis social, o mundo do trabalho impõe aos indivíduos que busquem *algo* no ensino superior para que este seja agregado ao seu potencial produtivo como trabalhador. Com o objetivo de obter esse *algo* se dá a relação que esse indivíduo pretende ter com a Universidade. A ideia é banal nas nossas bocas: a Universidade nos prepara para o mercado de trabalho. De dentro mesmo dessa motivação instrumental, legitimada pelos pais, está a condenação do próprio embotamento transcendental do indivíduo, pois a experiência central a respeito da vida

SANTOS, M. L. dos.

e da cultura como hábito ficou para trás, naquele lugar tornado transitório, a Universidade. Dela, o indivíduo é influenciado a extrair somente o que *precisa*, que na ideologia predominante pode e deve ser transformado em cifra. É nesse sentido que, para Henry:

A ideia [...] de limitar os conhecimentos aos que serão efetivamente postos em prática é ao mesmo tempo criminosa e contraditória. Contraditória devido à flutuação da demanda em um mundo em evolução e, assim, da necessidade de uma constante adaptação, a qual é função do grau de compreensão, assim como de amplitude dos conhecimentos dominados. Criminosa porque significa, para o indivíduo, a interrupção de seu desenvolvimento potencial, a redução deliberada de seu ser à condição de engrenagem do dispositivo tecnoeconômico (Henry, 2012, p. 184).

Observemos essas reflexões numa crescente discussão sobre os conteúdos do Ensino Médio no Brasil. Até que ponto as vidas de nossos jovens não estariam sendo tomadas como meros dispositivos tecnoeconômicos? E, na medida em que se tornem dispositivos que poderão dar conta de certas expectativas econômicas de modo eficiente, não consistiria também em uma ameaça à existência da Universidade?

Podemos pensar, com a sugestão de Henry, que a Universidade deveria ser o princípio organizador de nossas vidas. Mas ele jamais lhe atribuiria função política, pelo simples fato de que, como um fim em si da cultura e da vida, não deve *existir em função de algo*.

Voltando à questão do privilégio, a marginalidade da Universidade – o fazer acadêmico – não é e nem poderia ser considerado um trabalho da mesma natureza à qual a economia tecnocientífica o reduziu. Este modelo de sociedade encontra seu correlato no indivíduo tornado dispositivo técnico.

[...] esse feixe espetacular de atividades impostas não é mais o da vida, mas o da técnica: quando uma dessas atividades se torna, e isso necessariamente, a de um indivíduo que delas se encarrega, ele a sofre *em uma passividade que não é mais a da vida diante de si, como é o caso da necessidade*, mas sua passividade em relação ao que lhe é mais estranho, a saber, um dispositivo técnico. Semelhante passividade significa, para o indivíduo, uma alienação radical: não que ele se torne por efeito de qualquer transubstanciação mágica, alguém diferente de si, mas porque a atividade que ele assume no processo de produção e, finalmente, no processo técnico do universo, não tem mais sua razão de ser em sua própria vida (Henry, 2012, p. 181).

O mundo tornado objetivo exerce impacto sobre as subjetividades. Sendo nosso cotidiano uma sombra do tecnocapitalismo, nossas vidas, além de opacas, experimentam a *alienação radical*. Mas não se trata de experiência da fenomenologia da vida, pois se esta falta em seu *páthos* – na consciência de *ser* interioridade – nosso tempo está entregue ao sofrimento. *A alienação radical nos faz existir sofrivelmente*.

Aqui aparece um ponto que merece ser desenvolvido com mais propriedade e que, aliás, é tema de abordagens filosóficas atuais, como, por exemplo, na obra *A sociedade do cansaço* (Han, 2015). O tema trata da exposição de risco enfrentada por nossa condição existencial no ritmo do mundo hodierno, onde temos, de um lado, o diagnóstico de crescentes patologias ligados a esse ritmo e, de outro, uma tentativa ineficiente de superação por meio de narrativas de automotivação, a positividade tóxica. O cansaço seria o sintoma incurável pois o extravio da cultura (vida subjetiva) desapareceu completamente de nossos olhos como sua verdadeira causa. E, assim, todas as tentativas de melhorar quadros de ansiedade, depressão, entre outros transtornos, seriam nada mais que paliativos, pois já não tocam a vida como fenômeno.

Por princípio, vemos que Henry fundamenta sua fenomenologia da vida surgida pela cultura. Por sua vez, esta se entrelaça ao conceito de *humanitas*. Isso significa que não nos é atribuída uma vida interior, como espécie de essência. Ao contrário, nós *somos nossa vida interior trazida à consciência de si*. Nesse sentido, viver nada mais é do que cultivar esse exercício existencial de nossa humanidade. Com isso se explica a cultura como patrimônio desse tipo de cultivo. Assim, o ciclo de sentido se enlaça ao princípio da *humanitas*, por meio de seus temas fundantes na Universidade: filosofia, religião, letras, artes.

Entretanto, entramos em um mundo inumano. “Inumano” não designa algum juízo de valor estabelecido de cima sobre esse mundo e deplorando sua insensibilidade. Não se quer dizer, tampouco, que a sociedade tenha perdido toda relação com as necessidades da subjetividade viva, com o beber, o comer: é justamente isso que é impossível. “Inumano” designa a reviravolta ontológica por efeito da qual o princípio organizador de uma sociedade, encontrando sua substância na vida, não é mais esta, mas uma soma de conhecimentos, de processos e de procedimentos para cujo estabelecimento e disposição a vida foi, na medida do possível, posta de lado. Semelhante situação [...] é a da barbárie própria de nossa época. Na sociedade que ela inaugura, não há mais lugar para uma Universidade, se esta, como local de ensino, aprendizagem e pesquisa, reúne o conjunto dos processos de autodesenvolvimento e autorrealização da vida (Henry, 2012, p. 182-183).

Perdemo-nos de nossa meta: essa é a reviravolta ontológica descrita por Henry. Ela expõe nossa inumanidade, que é mais cotidiana do que nossa consciência é competente para nos mostrar, mesmo que sigamos como sujeitos que comem, bebem, divertem-se e fazem amor. O espaço de dar consciência à consciência ainda existe, mas ontologicamente já não é.

Na fenomenologia da vida a destruição da Universidade se comprova diariamente por sua *práxis* cooptada. Seguindo a força conceitual de Henry, o sujeito contemporâneo, como ser social radicalmente alienado e inumanizado, confronta os conteúdos informacionais com os saberes acadêmicos. Por sua vez, esses últimos são frequentemente reproduzidos como informação no espaço universitário. A Universidade

SANTOS, M. L. dos.

se rebaixa quando assume a tarefa de informar, deixando morrer muito de si nesse processo autofágico.

A destruição da Universidade pelo mundo da técnica assume dupla forma: é, em primeiro lugar, a abolição da fronteira que, a título de indício de sua diferenciação funcional, separava até então Universidade e sociedade; em segundo, uma vez derrubada essa barreira, é a irrupção da técnica no próprio interior da Universidade e a aniquilação desta como lugar de cultura (Henry, 2012, p. 183).

No que diz respeito à ultrapassagem dessa fronteira em termos de conteúdos, pois, afinal, a Universidade brasileira é acusada por parte da sociedade de implantar na cabeça dos jovens conteúdos inapropriados, a chamada lavagem cerebral, nada mais elucidativo a respeito do posicionamento de Henry. Essa ultrapassagem também tem a ver com o fazer acadêmico influenciado por uma ideia generalizante de igualdade democrática.

[...] a reivindicação política igualitária se expressa da seguinte forma: o trabalho universitário é um trabalho intelectual. Pode este ser reservado a uma casta de privilegiados? Os “intelectuais”, também eles, devem conhecer a dor do esforço corporal, dedicar-se ao trabalho manual, estagiar em comunidades populares, eventualmente em campos de reeducação (Henry, 2012, p. 183-184).

Por essas questões é muito comum percebermos a naturalidade com que a opinião pública emite comentários a respeito da classe docente, facilitando a relativização de seus direitos. Essa relativização não ocorre apenas como repercussão a respeito de seus salários, carga horária de trabalho efetiva etc. Muitas vezes é relativizada sua própria cidadania, com uma exposição maior à violência eventual (por parte de pais, estudantes e, em determinadas circunstâncias, até mesmo da polícia) quando comparada com outras classes profissionais cuja formação necessariamente também se deu no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo indica que a destruição da Universidade esteja em processo. “A eliminação da subjetividade transcendental pelo projeto galileano não está jamais completa, a vida continua, mas, [...] sob suas formas mais rudimentares, instintos elementares realizando-se sem referência a um modelo de cultura” (Henry, 2012, p. 203).

De um tempo para cá se pode notar por vários campi, pelo Brasil afora, a degradação de muitos deles como espaços originais da vida, no sentido fenomenológico materialista pensado por Henry em que deveriam ser “referência a um modelo de cultura, a uma sensibilidade mais exigente” (2012, p. 203). Espaços de estudos, alas inteiras de salas, bibliotecas sendo adaptadas para empresas parceiras, geralmente de capital transnacional. Ali, julgam desenvolver tecnologia visando seus objetivos em um sentido e oferecendo, como contrapartida, captação de recursos humanos. Afinal, será isso

que temos nos tornado: recursos? Vale lembrar o conhecido poema de Eduardo Galeano, *Los Nadies* [Os Ninguéns], no trecho que diz: "Que no son seres humanos, sino recursos humanos" (Galeano, 2017, p. 52).

Se há o evidente esvaziamento da Universidade, contudo, o ensino superior ainda tem o seu "conteúdo" a oferecer, e ele é vital, pois "a vida continua". Mas ela está embriagada pelo

pensamento reduzido a esquemas ideológicos, ao choque das palavras e ao peso das fotos, em suma, a representações coletivas transformadas no reflexo fiel de uma existência rasteira. E é justamente essa existência, que reflete sua pobreza na pobreza da mídia, ao mesmo tempo que moldada e pervertida por esta, que é a existência social (Henry, 2012, p. 204).

Nessa sua crítica à mídia e seu poder, datada de 1987, Henry afirmava ironicamente: "A verdadeira pedagogia é a TV!" (2012, p. 206). É claro que hoje a mídia predominante já foi atualizada e requintada por uma falsa ideia participativa nas formas de interação. Hoje podemos adaptar essa crítica substituindo TV por Internet. "Já está tudo lá!", pensa essa existência mais bruta, rudimentar, rasteira, reproduzindo aqui os adjetivos de Henry. Afinal, a inteligência artificial nos dá gratuitamente todas as respostas e, com isso, evitamos a experiência propriamente humana do aprender.

Nesse contexto, a nós, professores do ensino superior, é muito comum sermos colocados diante do seguinte (falso) dilema: Como oferecer experiências significantes, relevantes nesse mundo midiático? Essa questão é colocada como se tudo se resolvesse adaptando os métodos de ensino.

A falsidade de tal dilema pode ser ilustrada também por Henry, com sua compreensão a respeito da pedagogia. Ele questiona suas premissas na medida em que acredita ser equivocada a ideia difundida pela pedagogia contemporânea de que o "ensino se torna independente do conteúdo ensinado" (Henry, 2012, p. 186). Para ele, "a ilusão consiste em acreditar que [...] leis específicas da comunicação são leis formais compondo um domínio autônomo da pedagogia, que forma propriamente sua essência" (Henry, 2012, p. 186). Ele argumenta que "a essência da comunicação se identifica com a efetivação fenomenológica do saber a comunicar" (Henry, 2012, p. 190). Para ele, portanto, a pedagogia é uma espécie de filosofia primeira onde se efetiva um tipo de comunicação. "A teoria pura dessa comunicação é, assim, a pedagogia enquanto tal, é a filosofia primeira" (Henry, 2012, p. 190).

Mas como fazer o estudante identificar-se com um determinado conteúdo que deve aprender, se a mídia já lhe transmite tantos, e muitos mais, conteúdos? Para Henry, essa defesa da experiência fenomenológica se torna prática ao ensino na medida em que nos fazemos contemporâneos dos conteúdos. "Fazer-se contemporâneo de significa [...]: entrar no processo que conduz àquilo de que se quer ser contemporâneo e a cuja contemporaneidade só se chega ao fim do processo".

Provocar nossos estudantes a se sentirem contemporâneos de sua própria história, de sua cultura, enfim, de sua própria humanidade. É isso que precisa ser

SANTOS, M. L. dos.

comunicado à exaustão. Eis o grande desafio atual posto ao ensino superior a partir das explicações da fenomenologia da vida, de Michel Henry.

Artigo recebido em: 27/04/2024
Aprovado para publicação em: 16/08/2024

HIGHER EDUCATION AND BARBARISM: REFLECTIONS FROM MICHEL HENRY AND HIS PHENOMENOLOGY OF LIFE

ABSTRACT: The present reflections are the result of a study on the phenomenology of life, by Michel Henry. The objective of this article was to analyze Henry's fundamental arguments in the context of barbarism in Higher Education and the resulting contextualization of current challenges to teaching. The methodological path of such analysis took place through theoretical-bibliographic research, with conceptual appropriation of the Henry's theory on phenomenology and its criticism of the hypertrophied scientific dimension, historically imposed on the University from the work *Barbarism*, whose central concepts were compared with texts by commentators. The results achieved through the present analysis demonstrate the gradual exclusion of significant elements of subjective life in the academic space, driven by a growing protagonism of technoeconomic and media forces, leading to the diagnosis of a process of destruction of the University as a human space of culture, par excellence. In this sense, it was concluded, as a great challenge for higher education today, the construction of a critical awareness about the issues diagnosed by Henry, through the proposition of a teaching practice that resumes the primacy of subjective life in the academic routine.

KEYWORDS: Barbarism; Higher Education; Michel Henry; Phenomenology of Life.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y BARBARIE: REFLEXIONES DE MICHEL HENRY Y SU FENOMENOLOGÍA DE LA VIDA

RESUMEN: Las presentes reflexiones son el resultado de un estudio sobre la fenomenología de la vida, de Michel Henry. El objetivo de este artículo fue analizar los argumentos fundamentales de Henry en el contexto de la barbarie en la Educación Superior y la consecuente contextualización de los desafíos actuales de la enseñanza. El camino metodológico de dicho análisis se dio a través de la investigación teórico-bibliográfica, con apropiación conceptual de la teoría de Henry sobre la fenomenología y su crítica a la dimensión científica hipertrofiada, impuesta históricamente a la Universidad a partir de la obra *La barbarie*, cuyos conceptos centrales fueron comparados con textos de comentaristas. Los resultados alcanzados a través del presente análisis demuestran la exclusión gradual de elementos significativos de la vida subjetiva en el espacio académico, impulsada por un creciente protagonismo de las fuerzas tecnoeconómicas y mediáticas, llevando al diagnóstico de un proceso de destrucción de la Universidad como espacio humano de cultura, por excelencia. En este sentido, se concluyó, como un gran desafío para la educación superior en la actualidad, la construcción de una conciencia crítica sobre las problemáticas diagnosticadas por Henry, a través de la propuesta de una práctica docente que retome la primacía de la vida subjetiva en la rutina académica.

PALABRAS CLAVE: Barbarie; Enseñanza Superior; Michel Henry; Fenomenología de la Vida.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Neide Celia Ferreira. O movimento Escola sem Partido e a popularização do ódio aos docentes. **Em Tese**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 142-167, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/78349>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Trad. Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. México: Siglo Veintiuno Editores, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HENRY, Michel. **A barbárie**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2012.
- PAGNUSSAT, Janessa; GRZIBOWSKI, Silvestre. A resignificação da cultura a partir da revolução científica: um estudo a partir da fenomenologia de Michel Henry. **Aufklärung**, João Pessoa, v.7, n.3., Set. Dez., 2020, p. 203-212. Disponível em: <https://doi.org/10.18012/arf.v7i3.52802>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: scielo.br/j/aval/a/N6mSpvQz9Xr4K7Xcdzv3mD/?format=pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.
- ZYLBERSZTAJN, Arden. Galileu: um cientista e várias versões. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 5 (Número Especial), p. 36-48, 1988.

MARCELO LEANDRO DOS SANTOS: Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas no Centro de Ciências de Grajaú da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenador do Grupo de Pesquisa UFMA/CNPq: Estudos Interdisciplinares sobre Violência e Cultura de Ódio.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1410-9440>
E-mail: marcelolean.s@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).