

# Ensino Superior e Formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação

Pedro Goergen\*

**Resumo:** Este artigo interroga sobre o sentido de ser professor universitário, hoje, tendo em vista as crises em geral e particularmente a crise de identidade da universidade atual, as mudanças paradigmáticas no campo científico e as transformações dos valores na sociedade. No quadro das transformações gerais, e sobretudo levando em conta o predomínio dos valores do mercado, cabe à universidade e aos seus docentes novos papéis que exigem não só ultrapassar o sentido meramente técnico de transmitir e produzir conhecimentos mas também contribuir para a elevação da consciência e a formação humana em seu sentido forte. Isso requer a superação das perspectivas científicas, tecnicistas e utilitaristas nas dimensões de ensino e pesquisa por uma racionalidade crítico-emancipadora. A universidade não deveria se caracterizar por uma simples aderência às demandas do mercado; deveria buscar resgatar sua dimensão cultural, no sentido mais forte e humano.

**Palavras-chave:** Universidade, professor universitário, formação, conhecimento, ética.

**Abstract:** This article discusses the meaning of being a university professor, today, in the context of the general crises and particularly of the identity crisis faced by the university, the paradigm changes in the scientific arena and the changing values within society. With regard to these general transformations and, above all, considering the predominance of market values, the university has to take upon itself roles that require that it not only go beyond its technical dissemination and production of knowledge but also contribute to the elevation of conscience and human development in its strongest sense. This will require that it overcome scientific, technician, and utilitarianist perspectives in its teaching and research activities, replacing them by a critical-emancipatory rationality. The university should not allow itself to be characterized by a simple adherence to market demands; it should instead enhance its cultural dimension in its strongest human sense.

**Key words:** University; university professor; formation; knowledge; ethics.

## Introdução

Jacques Derrida, um autor que leio com reservas por discordar de suas posições pós-modernas, diz no início de seu texto *Molchos ou o conflito das universidades* que “se pudéssemos dizer *nós* (...) talvez nos perguntássemos: onde estamos? E quem somos na universidade em que aparentemente estamos? O que representamos? Quem representamos? Somos responsáveis? Do quê e para quem? Se há uma responsabilidade universitária ela começa pelo menos no instante em que se impõe a necessidade de ouvir essas questões, de assumilas e de responder a elas. Esse imperativo da resposta é a primeira forma e o requisito mínimo de responsabilidade.” E Derrida prossegue: “a própria não-resposta se carrega *a priori* de responsabilidade.” (1999: 83)

Esta passagem parece-me instigante para a reflexão sobre nós mesmos, enquanto docentes/pesquisadores universitários. Derrida tematiza e busca superar o conceito tradicional de responsabilidade, acreditando numa nova representação de responsabilidade ante as mudanças radicais que, segundo ele, já não podem ser dissimuladas. O autor francês assume uma atitude cética, inclusive com relação ao futuro da universidade. Essa questão – o futuro da universidade – é colocada como nova tarefa. Ante as transformações e rupturas que vêm

ocorrendo na sociedade contemporânea, as instituições sociais, e entre elas a universidade, entraram em crise. Trata-se de uma crise de identidade. Boaventura Santos fala de uma tríplice crise: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. (1997: 190)<sup>1</sup> O primeiro destes aspectos – o da hegemonia – aparentemente representa uma dimensão perdida da universidade tradicional. Diante do surgimento de novas instituições que também se encarregam de fomentar e disseminar o conhecimento, a universidade se vê obrigada a partilhar com elas seus encargos e tarefas. Centram-se, então, nas duas dimensões restantes – a legitimidade e a estrutura institucional – os esforços de construção de uma nova identidade. A identidade – o aspecto que mais nos interessa aqui – só pode ser reconquistada através de um processo de construção no contexto contemporâneo. Aos docentes universitários cabe parcela importante nessa tarefa: construir a universidade adaptada às condições de nossa época. É isso que se entende quando se fala de responsabilidade. Nas palavras de Peterson, “responsabilidade implica o reconhecimento tão claro quanto possível das implicações políticas da política universitária.” (1999: 47) Docência e pesquisa são as peças centrais dessa política.

Gostaria de colocar este pequeno ensaio acerca de alguns aspectos da docência e da pesquisa acadêmi-

\* Pedro Goergen é professor titular da Faculdade de Educação da UNICAMP (goergen@unicamp.br)

<sup>1</sup> Ver também o texto de Dilvo Ristoff sobre a tríplice crise da universidade brasileira, in Ristoff, D. (1999), *Universidade em foco*, Florianópolis: Editora Insular

cas ao abrigo do conceito de 'responsabilidade'.<sup>2</sup> A razão porque considero este conceito da mais alta relevância é porque nele ressoam forças, esperanças, vontade e autonomia. Responsabilidade não é algo imposto de fora por força de alguma lei ou norma, mas uma atitude assumida em decorrência da consciência de certos valores e princípios. Tais valores e princípios são compromissos histórico-críticos (Saviani), livres de quaisquer resquícios moralizantes. Neste sentido, podemos dizer que ensinar e pesquisar devem ser gestos responsáveis.

Diante desse cenário de instabilidade, desejo apresentar algumas considerações - minha pretensão não vai além disso - do que significa ser professor universitário hoje. Minha tese é a de que, além construir e transmitir conhecimentos, cabe ao professor universitário a intransferível tarefa de contribuir para a formação e a conscientização dos seus alunos.

## 1. Os desafios de um cenário em transformação

As incertezas que afligem a universidade não são apenas institucionais. Os próprios docentes universitários, como não poderia deixar de ser, encontram-se envolvidos nessa crise de identidade. Invadem-nos incertezas a respeito do que somos, do que e como devemos ensinar, de quais temas devemos privilegiar em nossas pesquisas, a serviço de quem estamos ou deveríamos estar. O que esperam de nós nossos alunos, o que deseja de nós a sociedade? E mais: serão as expectativas dos alunos ou da opinião pública com relação à atuação da universidade o *non plus ultra* ao qual devemos render-nos incondicionalmente?<sup>3</sup> Será que podemos, realmente, chegar a um consenso acerca do que vem a ser a nossa responsabilidade enquanto docentes e pesquisadores universitários?

Uma alternativa possível de resposta a estas interrogações seria uma volta ao passado (do qual alguns parecem ter saudades) em que a responsabilidade do professor/pesquisador era dimensionada como a relação competente com a tradição filosófica, ética, epistemológica e política, uma axiomática que perpassava a própria instituição universitária e que representava o para-

digma da ação docente. Conforme formula Manuel Gil Antón, "o paradoxal dessa empresa, ainda que bastante conhecido na história de nossa espécie, é que uma mudança de grande magnitude sempre implica uma tensão muito forte entre a nostalgia pela estabilidade do passado ante a incerteza e a vertigem que o movimento gera: não seria melhor voltar aos tempos de antes, tendo em conta o árido, complicado e desconhecido do caminho novo?" (2000: 155) Enveredando por este rumo, poderíamos contentar-nos com adaptações secundárias da nossa forma de atuação para atendermos às exigências das novas condições. Na realidade, cedo percebemos que acomodações superficiais já não dão conta da magnitude das rupturas que marcam nosso tempo com relação a este passado. Não apenas conhecimentos, metodologias, ritmos, sentidos, atores, mas conceitos centrais como Razão e Estado<sup>4</sup> sobre os quais assenta o modelo da universidade moderna estão envolvidos num amplo processo de transformação, anunciando um cenário reconfigurado, na perspectiva do qual a universidade dos novos tempos precisa ser pensada. Na expressão de Elizabeth Balbachevsky, "(...) não há dúvida de que o cenário que se apresenta para o Ensino Superior brasileiro na virada do milênio é muito mais dinâmico do que aquele que se colocava para os seus profissionais no início da década. O movimento está presente em todos os setores e mesmo as grandes universidades não dormem tranquilas sobre as heranças de seu passado glorioso. Tal como para o resto da sociedade brasileira, os horizontes que se abrem hoje para o ensino superior e para seus profissionais estão cheios de promessas e ameaças. Só o tempo dirá qual cenário prevalecerá." (2000: 153)

Diante disso, e partindo da premissa de que a responsabilidade docente conserva valor e sentido, é necessário, ainda segundo palavras de Derrida, "reelaborá-la numa problemática inteiramente nova. Nas relações entre a universidade e a sociedade, na produção, na estrutura, no arquivamento, na transmissão dos saberes e das técnicas - dos saberes como técnicas - nas paradas (*enjeux*) políticas do saber, na própria idéia do saber e da verdade (...). Responder, responder para quê e para quem, a questão seja talvez mais viva e mais legítima que nunca." (id: 92) De fato, parece-me que assiste razão a Derrida no que respeita à ênfase que dá à função do docente/pesquisador universitário numa sociedade regida cada vez mais pelo conhecimento. "O paradoxo é que, no momento em que esta geração desborda dos lugares que lhe são assinados, quando a universidade se

2 Inspiro-me em textos de M. Peterson e J. Derrida publicados no livro de J. Derrida (1999), *O olho da universidade*, S. Paulo: Estação Liberdade.

3 Esta pergunta refere-se à questão do espaço público. Qual é ainda a representatividade da opinião pública numa sociedade em que os espaços públicos foram quase totalmente tomados por interesses privados que se autodefinem como públicos.

4 Com relação a esta questão ver Goergen, P., *A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade*, in *Avaliação*, Ano 2 - no. 3 (5) set. 1997, p. 53-66

torna pequena e velha, sua 'idéia' reina em toda a parte, mais e melhor do que nunca." (1999: 98) O futuro dos indivíduos e da própria sociedade dependem diretamente do domínio dos conhecimentos que são produzidos e intermediados pelo docente universitário.<sup>5</sup> Não tenho a menor dúvida de que a universidade continuará exercendo um papel importante na formação profissional bem como na produção de conhecimentos pelo menos nas próximas décadas, mas estou também plenamente convencido de que a docência e a pesquisa sofrerão

profundas transformações no futuro. Isto, porém, supõe que ela saiba repensar-se e dimensionar-se em consonância com os requisitos das novas condições que já vivemos ou se anunciam para o futuro próximo. Na verdade, este processo já se encontra em marcha. Infelizmente, a nova orientação não vem tomando o rumo que eu desejaria para a universidade brasileira, particularmente a universidade pública. Olhando com atenção para a política governamental que está sendo implantada ao longo dos últimos anos, pode-se constatar que mudanças são introduzidas visando a adaptação da universidade às premissas do modelo neo-liberal, hoje hegemônico. No centro de todo este processo encontra-se a desconstrução do modelo de universidade pública e a crescente mercantilização da docência e da pesquisa.<sup>6</sup> A exemplo do que vem acontecendo nos demais setores antes confiados à responsabilidade do Estado, estamos presenciando à tentativa de submeter a universidade às leis do mercado com seus princípios maiores da performatividade e da eficiência. Na escola de modo geral e na universidade em particular assiste-se a um processo de colonização levado a cabo pela transferência da

5 Nas palavras de Frederico Mayor, Diretor-Geral da UNESCO, "nunca antes o ensino superior alcançou tal importância, quer se trate da expansão de seus efeitos, dos recursos que lhe são destinados, ou do papel que desempenha na sociedade, transformada, em escala mundial, em sociedade do conhecimento." Discurso de Abertura da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, pela UNESCO, em outubro de 1998. In, Alves Pereira, A.C. (et alii) (1999), *Visão e Ação: a universidade no século XXI*, Rio de Janeiro: Eduerj.

6 Nas palavras de Luis Nassif, articulista do Jornal Folha de S.Paulo, "o que se tem hoje é a universidade pública ainda tendo a maior massa crítica do conhecimento do país, mas indo para o vinagre, e uma profusão de universidades privadas com pouquíssimo interesse em melhorar seu nível de ensino." Folha de S.Paulo, 13/10/2001, B3

---

**Além construir e transmitir  
conhecimentos, cabe ao professor  
universitário a intransferível tarefa de  
contribuir para a formação e a  
conscientização dos seus alunos.**

---

lógica sistêmica que rege o mundo do dinheiro e do mercado para o interior das instituições educativas. Isto, como destaca com propriedade Dias Sobrinho "tem sérios reflexos na estrutura da universidade e em seus currículos – e, em última instância, na formação. São de

certo modo privilegiadas as áreas que têm uma relação mais direta com o mercado e as disciplinas que em menor tempo produzem performatividade ou adestram para a realização do mais rentável ou mais competitivo." (2000: 15) É claro que não pretendo de-

fender aqui um modelo de universidade distante da realidade social e nem mesmo das expectativas do mercado. A educação precisa estar sempre relacionada com a realidade, com a comunidade. Educação desvinculada por completo da sociedade não tem sentido. Importante, porém, é não entender esta relação apenas como adaptação a uma realidade dada. A relação entre educação e realidade deve ser entendida de forma dialética, crítica, tensional. Toda a realidade apresenta faces às quais é de todo inconveniente acostumar ou adaptar os jovens. Ao contrário, eles precisam ser introduzidos na apreciação crítica destes lados. Bem diretas são as palavras de Readings: "'excelência' não é simplesmente o equivalente do 'gerenciamento de qualidade total', isto é, não é apenas algo importado do mundo de negócios para dentro da universidade na tentativa de gerir a universidade como se ela fosse um negócio" (1996: 20). Esta questão, cujo desfecho é essencial para o futuro da universidade, não pode ser examinada em detalhe neste momento e nem é esse o propósito do presente texto. A respeito, partilho as preocupações dos inúmeros colegas que em debates, artigos ou livros manifestam sua apreensão com relação ao futuro da universidade se tiver êxito o processo de colonização da universidade pela transferência de princípios sistêmicos que não se coadunam com os objetivos e o sentido sócio-cultural dessa instituição.<sup>7</sup>

7 Ver a respeito o trabalho de Valdemar Sguissardi, O desafio da Educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: Sguissardi, V. (Org.) (2000), *Educação superior, velhos e novos desafios*, S.Paulo: Xamã. Ver também as coletâneas publicadas por Carvalho, Antônio Paes de, (1998) *A crise da universidade*, Rio de Janeiro: Editora Renavan e Trindade, H. (Org.) (1999), *Universidade em ruínas a república dos professores*, Petrópolis: Editora Vozes e ainda Goergen, P. (2000), *A crise de identidade da universidade moderna*, in Santos Filho, J.C.dos, (2000), *Escola e universidade na pós-modernidade*, Campinas: Mercado de Letras, p.101-162

A pergunta formulada por Peterson - "será a fundação de uma nova universidade necessária, mais que nunca necessária?" - deve ser respondida afirmativamente, mas num sentido muito diferente daquele que está sendo difundido pelo neo-liberalismo, nos limites do paradigma científico-tecnológico, preso aos ardis de uma razão meramente instrumental. É profundamente equivocado o enquadramento da universidade nos parâmetros do mercado, transformando-a numa instituição cujos programas de ensino e pesquisa obedecem aos imperativos do mercado. Há um binômio que me parece fundamental para a universidade do qual não podemos abrir mão: conhecimento e saber.<sup>8</sup> É preciso a todo o custo evitar a armadilha do rompimento destes dois movimentos essenciais à academia. Ciência sem saber é precisamente a fórmula que subjaz às mais recentes políticas governamentais, incluindo nisso seus procedimentos avaliativos que, direta ou indiretamente, se apóiam na conhecida fórmula da qualidade total.

O exercício da docência está intimamente relacionado ao projeto institucional de cada universidade. É a ausência de tal projeto e a impossibilidade de seu compartilhamento por parte dos professores, alunos e funcionários que transforma a universidade numa espécie de atendimento de balcão onde se oferecem produtos que prometem performatizar seus consumidores para melhor atender às exigências do mundo contemporâneo, particularmente o do mercado. Ma, então, qual universidade? Para esta pergunta não há nenhuma resposta pronta, nem individual, nem única. A resposta só pode ser o resultado de um processo coletivo e circunstanciado. Por esta razão não quero tecer iluminuras individuais acerca de algo que deve necessariamente trazer a marca do interesse, engajamento e identificação coletivos. O que é possível fazer é indicar sinalizações que indicam sendas por onde andar.

Se quisermos falar em performance da universidade, temos que distanciar-nos muito claramente da

---

8 Destes dois termos, no cotidiano geralmente usados indistintamente, o primeiro nos é mais familiar e claro. O segundo abrange dimensões mais amplas que escapam ao primeiro. No centro está a questão do sentido. A busca do saber é a busca do sentido do idêntico e do paradoxo, é a "compreensão daquilo que se aprende. Para tanto não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras *atividades humanas*, que se compreenda porque foi desenvolvido, transmitido, porque é conveniente apropriar-se dele. O sentido não é necessariamente utilitarista; pode dizer respeito à estética, à ética, ao desejo filosófico de compreender o mundo ou de partilhar uma cultura." (Perrenoud, 2000:66) Saber é, antes de mais nada uma razão mais abrangente que inclui as dimensões do ético e do estético.

performatividade empresarial. A performance da empresa fundamenta-se, em última instância, num único critério que é o do lucro. Ora, temos de convir que tal critério não se aplica à universidade, uma vez que ensino e pesquisa são de natureza distinta das atividades empresariais. Se não resistirmos à magia do termo e quisermos falar de performatividade da universidade, devemos ter consciência de que, diferentemente do caso da empresa, a performance da universidade resulta da filosofia, do projeto de ensino e pesquisa que não deve perder de vista o humano, individual e coletivo. O indivíduo (humano) e a coletividade (humana) representam a razão de ser da universidade da qual ela não pode desviar-se. Isto faz a diferença do projeto acadêmico: é de natureza distinta do empresarial. É imprescindível que este "conceito de comunidade científica e de universidade, este projeto de universidade seja legível em cada frase de curso ou de seminário, em cada ato de escrita, de leitura ou interpretação." (Derrida, p.106) Trata-se, portanto, de um projeto que cada instituição deve desenvolver com base nos seus recursos humanos e materiais e em consonância com o contexto no qual está inserida e que em nenhum momento, repito, pode perder de vista o seu sentido maior de contribuir para o desenvolvimento do ser humano, individual e coletivo. Nisto consiste o sentido do termo responsabilidade, anunciado acima, que deve alimentar a docência, a pesquisa e a extensão, tecidos como gestos integrados entre si. Eles conformam e passam a instituição e a instituição lhes confere organicidade e sentido.

Quando se fala em função ou sentido da universidade no contexto da sociedade contemporânea pensa-se, via de regra, nos serviços que ela pode ou deve prestar à sociedade. Toma-se a realidade como é e restringe-se a função da universidade ao incremento que ela pode oferecer ao modelo vigente. Além de ser este o tom predominante do discurso oficial reflete também uma mentalidade bastante difundida no interior da universidade e na sociedade como um todo onde se instala pelos meios formadores de opinião sistêmicos. A universidade, e com ela o exercício da docência e da pesquisa, submete-se à racionalidade sistêmica, sem minimamente tematizar os supostos das relações de poder, exploração, dominação e violência contra a subjetividade e autonomia, anulando qualquer perspectiva de emancipação intersubjetiva e solidária. Ora, isto significa transformar a universidade numa instituição aderente e a-crítica com relação ao modelo sócio-econômico vigente. Significa cercear-lhe todo o dever crítico e de recusa, além de sua responsabilidade de pensar o novo.

O sentido da universidade não se esgota na contribuição que pode agregar ao homogêneo, não se limita ao incremento da ideologia do progresso. Sem, simulta-

neamente, promover o desocultamento das contradições e paradoxos inerentes ao grande relato da razão científico/tecnológica e seu dogma central, o progresso. Antes de mais nada, o trabalho começa em casa com o desvendamento das contradições existentes na instituição, as relações internas, no ensino e na pesquisa. Esta é uma questão da mais alta relevância, embora difícil de ser enfrentada. Há muitos interesses<sup>9</sup> refletidos no tecido acadêmico, dentre os quais o corporativismo talvez seja o mais preocupante, que resiste às mudanças e que não se dispõe a enfrentar os novos encargos, decorrentes da mudança nos paradigmas do ensino e da pesquisa. Dali deve avançar para a tematização das contradições da nossa cultura, dos

valores que tão ingenuamente estamos dispostos a aceitar e declarar superiores aos de quaisquer outras culturas. O crucial momento de confronto de valores que vivemos nos dias atuais oferece excepcional oportunidade para uma reflexão aprofundada acerca da suposta superioridade da cultura ocidental e dos rumos que está tomando pela glorificação unilateral da razão instrumental.<sup>10</sup> Desde o primeiro alerta de Adorno e Horkheimer<sup>11</sup>, lançado nas décadas de 30 e 40, os riscos do reducionismo resultante desta opção histórica vêm se acentuando e parece que nos aproximamos de um momento crucial e decisivo em que urge fazer algumas opções no que se refere ao futuro do ser humano e da sociedade. Cabe à universidade liderar um movimento de tematização, em perspectiva crítica, dos valores que tanto apreciamos e que naturalmente julgamos superiores sem levar em conta as profundas contradições que implicam. Cabe a nós professores e pesquisadores esclarecer nossos alunos e, numa dimensão mais ampla, a sociedade, a respeito do quanto é delicada a questão dos parâmetros que seguimos. Devemos ensinar a analisar e discutir os princípios sobre os quais assentamos nossas formas de viver, julgar e agir. Não se trata de agregar aos procedimentos tradicionais de ensino e pesquisa momentos de conscientização, mas de reconcebê-los desde a raiz na perspectiva de uma nova idéia de razão que vem sendo gestada. Entendo que os inúmeros trabalhos que vêm sendo publicados sobre a universidade sinalizam clara-

mente que a universidade necessita de novos rumos. O que falta é trazer estas idéias para dentro da universidade para que estas sementes germinem e dêem origem a um novo projeto de universidade adequado aos tempos de hoje.

Em 1917, Max Weber escreveu um texto sobre o “sentido da neutralidade axiológica em ciências sociais e econômicas” no qual ele afirma que “uma vez que se admite a declaração de avaliações em preleções na universidade, a alegação de que o professor universitário deveria ser totalmente destituído de ‘paixão’ e de que deveria evitar todos os assuntos que ameaçassem introduzir emoção nas controvérsias é uma opinião estreita e burocrá-

---

**Cabe à universidade liderar um movimento de tematização, em perspectiva crítica, dos valores que tanto apreciamos e que naturalmente julgamos superiores sem levar em conta as profundas contradições que implicam.**

---

tica que todo o professor de espírito independente deve repudiar.” (1989: 121) Com esta opinião, Weber certamente não pretendia abrir espaço para a inculcação de crenças políticas, éticas, estéticas, culturais ou de outras crenças no exercício da docência universitária. Por outro lado, não limitava o discurso acadêmico à exposição da positividade dos fatos, àquilo que costumamos designar como ciência. A meu juízo, é preciso encontrar caminhos que levem os estudantes à consciência cívica dos problemas que afetam o ser humano e o mundo, particularmente àqueles que dizem respeito à própria ciência e seus usos no mundo contemporâneo. Vale dizer, na linguagem de Morin que a universidade, incluindo docentes e discentes, deve fazer ‘ciência com consciência’.

Assim, alguns paradigmas que nos serviam de orientação e julgamento como, por exemplo, os maniqueístas binômios esquerda-direita, certo-errado, bom-mau, útil-inútil, retrógrado-progressista ou mesmo o paradigmático capitalismo-socialismo, estão submetidos a um acelerado processo de esgarçamento e dissolu-

---

10 A universidade como um todo e, em seu interior, grande parte do corpo docente ainda não se rendeu conta das transformações paradigmáticas que se operam nos campos da filosofia, da sociologia, da antropologia, da epistemologia. Fundam seus trabalhos em supostos, ideais e certezas que já não existem mais.

11 Ver Adorno/Horkheimer, *Dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985

12 Ao mesmo tempo a humanidade vem tornando-se refém de novos absolutismos. De um lado, temos o exército americano e, de outro, o fundamentalismo religioso. Cada qual, a seu turno, define-se como o Bem e demoniza o outro como o Mal. No duelo entre estes dois senhores ninguém mais pode sentir-se seguro.

---

9 Um dos temas que exigem um debate urgente, livre de suas determinantes políticas, é a questão do corporativismo que ora é indispensável na defesa de certas causas, ora ocultação de mediocridades.

ção de fronteiras.<sup>12</sup> No momento em que sentimos a areia mover-se sob nossos pés, nos é dada a rara oportunidade de repensarmos nossos próprios mitos e certezas. À medida em que a universidade se empenhar, à luz da investigação e do espírito crítico, na desconstrução das simplificações danosas, dos credos dogmáticos, como é o do enaltecimento a qualquer custo do progresso, ela estará assumindo a importante tarefa iluminista que lhe foi desde o início outorgada. A antropologia vê renovado o seu encargo de mostrar que no mundo existem lógicas diferentes da ocidental que devem ser levadas a sério e não simplesmente menosprezadas e reprimidas. Isto, embora sigamos ‘condenados’ à nossa cultura, permite relativizar nossas certezas e soberba, abrindo espaço para o diálogo. Deste grande tema que ocupa a atenção mundial dos preocupantes acontecimentos internacionais, podemos voltar o olhar para o interior da universidade onde as disciplinas, a exemplo das grandes tendências da razão ocidental, se fecharam em seus quintais, se isolaram em seus territórios, se declararam donas da verdade. A lição primeira que devemos aprender é que não é nada fácil afirmar que uma cultura é superior à outra. A abertura ao outro, ao diferente (Levinas, Morin) é o primeiro passo para o importante debate sobre os princípios éticos mínimos capazes de fundar relações de tolerância, respeito e paz num mundo marcado pela diferença.<sup>13</sup>

Se aceitamos esta tarefa como própria da universidade, facilmente percebemos quão distante estamos do mundo empresarial ao qual me referia anteriormente. O professor/pesquisador precisa ter consciência muito clara de que não há lugar neutro no ensino e na pesquisa e que sua atividade é sempre uma atividade também política e moral. Ensino e pesquisa não são atos isolados e neutros, mas gestos sociais que têm sua tessitura composta na confluência de muitos gestos. São gestos, diria, intertextuais por natureza cujo sentido ultrapassa em muito o significado apenas utilitarista e pragmático daquilo que se pesquisa e se ensina.

13 Ver Lévinas, E. *Entre nós – ensaios sobre a alteridade*, Petrópolis, Vozes 1997 e também Morin, E., *A cabeça bem-feita*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil 2000

14 Embora reconheça a importância da extensão universitária, atribuo centralidade maior ao ensino e à pesquisa. O sentido social da universidade não pode ser preenchido pela prestação de serviços à comunidade, mas deve ser inerente, antes de mais nada, à própria pesquisa e ao ensino. Ver Fagundes, J., *Universidade e compromisso social*, Campinas, Editora da Unicamp, 1986 e Gurgel, R.M., *Extensão universitária – comunicação ou domesticação*, S.Paulo, Editora Cortez, Autores Associados, UFC, 1986

## 2. Para além dos limites da racionalidade científico/técnico

Tradicionalmente, a universidade baseia-se no tripé ensino, pesquisa e extensão. Não se trata, a meu ver, de três vertentes equivalentes.<sup>14</sup> Ensino e pesquisa são as funções centrais e prioritárias da universidade ante as quais a extensão deve, inclusive, legitimar-se. Sei que o assunto envolve posições controversas, mas não é este o momento para entrarmos em pormenores a respeito. Há uma relação intrínseca e inexpugnável entre docência e pesquisa. Esta questão também abrange várias faces. Primeiro, como estamos cansados de ouvir, vivemos num mundo envolvido em céleres transformações. As novidades brotam como cogumelos do chão, perdendo em ritmo similar sua atualidade e pertinência. As constantes inovações exigem atenção redobrada ao sentido do que está acontecendo no mundo do conhecimento de modo que não fiquemos apresentando aos nossos alunos coisas ultrapassadas. Qualquer acomodação intelectual representa atraso. E a desatualização do professor é grave desrespeito aos direitos dos alunos que depositam na universidade e seus professores a confiança de que estes os formem para a vida. A vida, diria, em sentido maiúsculo, que requer uma formação também em sentido maiúsculo, ou seja, uma formação integral da pessoa. Os estudantes têm o direito de esperar (até mesmo porque pagam por isso) de serem familiarizados com o que de mais atual existe no mundo do conhecimento, da ciência e da tecnologia, mas também de serem introduzidos às contradições sociais e ambivalências de sentidos ali presentes. De súditos dos soberanos absolutos necessitam ser transformados em seres humanos capazes de perceber o absoluto como dominação insuportável ante o qual é necessário reagir. O humano é polivalente, relativo, negociado, dialógico, participativo, cidadão. É o encontro do eu e do outro, dos quais nenhum é absoluto. Não falo de outra coisa senão do incremento da capacidade de ultrapassar o limiar da pura informação, da ciência e da tecnologia como valores postos e alcançar o domínio mais elevado do saber.

É preciso, portanto, fazer opções e definir prioridades a respeito do que pesquisar e ensinar. Em outros termos, trata-se de estabelecer uma política do conhecimento. Esta não é uma tarefa simples pois exige, de um lado, um domínio aprofundado dos conteúdos para poder avaliar o que é efetivamente relevante no interior de um determinado campo de conhecimentos e, de outro, uma capacidade avaliativa daquilo que promete ser bom para o futuro profissional dos alunos (o que não é menos importante) na perspectiva do exercício da cidadania. Isto requer, desde logo, que os alunos se tornem

partícipes de seu próprio processo formativo, sem que o professor deixe de assumir sua tarefa de pessoa mais experiente, conduzindo dialogicamente, o processo de ensino e aprendizagem para o sentido da relevância dos assuntos e temas. Portanto, além da competência técnica, o professor necessita de sensibilidade humana e social para a relevância social do conhecimento.

Antes de mais nada, é preciso abandonar, de uma vez por todas, a idéia da neutralidade do conhecimento científico, levando em conta que o conhecimento é um produto histórico, resultado do empenho e esforço humanos, circunscritos por condicionantes históricos. O conhecimento relaciona-se hoje diretamente com o exercício do poder, tornando pertinentes as perguntas formuladas por Derrida: a serviço de quem está o conhecimento e mesmo a serviço de quem ele deve ser colocado. Mais adiante, quero retomar este tema no contexto mais amplo do sentido ético da educação. Por enquanto, deixo mencionar apenas este aspecto: o trabalho docente está ancorado numa perspectiva sócio-política que é parte integrante da estrutura de poder manifesta na organização e estrutura da sociedade. Na perspectiva tradicional, a tarefa docente foi sempre entendida prioritariamente como a missão superior de transmitir aos alunos conhecimentos e verdades perenes e neutras. Era, portanto, uma missão livre de interesses materiais. O modelo humboldtiano de ensino e pesquisa (*Lehre und Forschung*) pretendia encarnar precisamente este espírito de neutralidade: a busca e o ensino da verdade pela verdade. De há muito não é mais assim.

Na tradição, a idéia de neutralidade preserva íntima relação com o caráter, de certo modo divino, do conhecimento porque seu acesso, como ensina Agostinho, é facultado ao homem apenas pela graça divina. O próprio ensinar relacionava-se com a idéia de *vocação*, de *chamamento* para a execução de uma tarefa para a qual se necessitavam dons especiais, concedidos a alguns por um ser superior. O sacerdote, o médico e o professor tinham em comum, na comunidade tradicional, o privilégio de serem partícipes de mistérios aos quais as pessoas comuns não tinham acesso. Particularmente o professor assumia a missão iluminadora de abrir para as novas gerações os caminhos da razão e do bem. A neutralidade, certeza e universalidade do conhecimento conferiam segurança e favoreciam o dogmatismo e autoritarismo didático.

Através do processo de secularização, ocorrido na modernidade, a razão tornou-se autônoma e o conhecimento um bem secular. Com a possibilidade do aproveitamento tecnológico, o conhecimento constituiu-se num dos principais elementos do processo produtivo, com alto potencial de lucratividade. Instituiu-se um novo tipo de autoridade: de partícipe da sabedoria divina, o ser

humano passou a considerar-se ele mesmo, por força de sua razão, autor e criador da ciência. A construção da ciência moderna e a introdução do novo paradigma epistêmico reconfiguraram a profissão docente, rompendo suas amarras transcendentais e conferindo-lhe uma dimensão imanente. A autoridade de fundo religioso passou a ser substituída pela autoridade da lógica científica, inerente às ciências da natureza. Ora, os valores mais caros à ciência eram e são, precisamente, os da neutralidade e da certeza. Apoiados nestes valores, os professores, encarregados de difundir o conhecimento, tornaram-se paladinos de uma verdade diante da qual todos teriam que prostrar-se. A autoridade que antes decorria da fonte divina brota agora, no cenário da modernidade, da própria razão. Através do conhecimento que transmite, o novo professor passa a vestir o manto de segurança e neutralidade da ciência que o preservam como figura supostamente inatacável, munido que está das armas infalíveis do conhecimento científico.

A forte crítica, desenvolvida ao longo do Século XX, à idéia da neutralidade<sup>15</sup> relativizou a certeza do conhecimento e, com ela, a segurança daqueles que estavam encarregados de transmiti-lo. Como já mencionei anteriormente, Horkheimer e Adorno elaboraram uma severa crítica da racionalidade instrumental que se tornou hegemônica, engendrando uma razão subserviente às estratégias de busca dos meios para alcançar determinados fins. Jürgen Habermas, na sequência, desenvolveu um novo modelo de racionalidade: a razão comunicativa. Não é o momento para nos aprofundarmos nestas questões, mas elas servem para mostrar que o paradigma epistêmico da neutralidade e da certeza absolutas caiu por terra e não pode mais servir de base para a transmissão do conhecimento. Conhecer e conhecimento são construções culturais emergentes de um processo que traz as marcas do contexto histórico, objetivo e subjetivo, e a interferência de toda a sorte de pressões políticas, econômicas, corporativas etc. Não representa nada de novo afirmar a conexão entre conhecimento e poder, como já fiz acima. O que ainda nos resulta difícil é entender o que representa isso para a docência e a pesquisa.

---

15 As limitações do projeto científico moderno foram desvendadas em diferentes campos do saber. Na matemática, Kurt Gödel mostrou a impossibilidade de se provar a consistência de qualquer sistema matemático não suficientemente amplo para conter a matemática. Na física, a teoria da relatividade e a teoria dos quanta parecem incompatíveis. Thomas Kuhn e Karl Popper abriram espaços críticos que questionam as pretensões de onipotência e neutralidade da ciência. Cf. L. Zajdsznajder, *Ética, estratégia e Comunicação*, Rio de Janeiro, Editora FGV: 1999, p.34

De fato, o professor escolhe, privilegia, analisa e interpreta certos recortes da realidade científica, cultural, histórica, social no seu trabalho docente e de pesquisa. Se ocultamos esta realidade, incorremos numa atitude ideológica que busca esconder sob o manto da neutralidade aquilo que, na verdade, recebe um forte ingrediente cultural e mesmo subjetivo. Todo o processo de construção e difusão do conhecimento deve ser entendido como parte da *praxis* humana. Isto, na verdade, requer uma reorientação de todo o processo de ensino porque implica numa nova atitude de crítica epistêmica, tanto por parte do professor quanto do aluno. Ambos, professor e aluno, sabem-se partícipes do processo da produção e reprodução do conhecimento como um processo humano e histórico. Torna-se premente uma ruptura com o que tradicionalmente foi posto como inerente à profissão docente, ou seja, transmitir um saber pronto e acabado, colocando o trabalho docente num novo patamar, o de partícipe de um processo de construção individual e social.

Nesta perspectiva, torna-se imprescindível que o docente se pergunte o que significa participar de um processo de construção individual e social e que responsabilidade isto representa. De um lado, há os conhecimentos acumulados nos diferentes campos da ciência que precisam ser transmitidos aos alunos. Não há como evadir-se disso. A aprendizagem implica encurtar caminhos, aprender de forma rápida o que a humanidade construiu e acumulou ao longo de muitos séculos. De outro lado, existe a perspectiva da construção do conhecimento. Os alunos precisam aprender que fazem parte de um processo de construção do conhecimento que implica em participação e responsabilidade individual e social. Para tanto, o ensino não pode mais ser entendido como transmissão de conhecimentos prontos e acabados. Compete ao professor estabelecer relações entre o conhecimento estabelecido e a prática social na qual acontece o ato educativo, impulsionando a participação construtiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na assimilação consciente, seletiva e responsável dos conhecimentos disponíveis, incluindo sua percepção crítica, suas faces ideológicas e contraditórias, bem como estimulando a construção de saberes socialmente pertinentes e democraticamente relevantes.

Ser professor representa participar de um processo complexo que exige competência técnica (domínio dos conhecimentos estabelecidos) bem como um compromisso ético-político, tanto com relação àquilo que é transmitido (análise, interpretação, seleção) quanto com relação às formas de transmissão. Seu compromisso é conduzir os estudantes a assumirem o protagonismo de seu próprio saber. Do contrário, estará agindo contra os interesses de seus alunos no contexto da sociedade con-

temporânea, mas sobretudo não estará dando a sua contribuição para a formação de cidadãos autônomos e responsáveis.

O que a revolução tecnológica está, efetivamente, provocando é uma nova profissionalidade docente, uma reconfiguração da prática docente. Não há mais lugar para a figura do professor como principal fonte de informação, depositário da verdade e de todas as certezas que se coloca ante os alunos para transmitir-lhes, de forma dogmática, tudo o que sabe e que talvez tenha aprendido há muitos anos. Ainda que na prática não a tenhamos alcançado, podemos imaginar que no futuro esta função seja progressivamente assumida por máquinas em cujo desenvolvimento e aperfeiçoamento se trabalha com muita intensidade. Porém, o que as máquinas não podem fazer é assumir a capacidade interpretativa e interativa que não dispensa a sensibilidade e a capacidade humanas de analisar e fazer opções (política do conhecimento) ante diferentes possibilidades. A valoração, em perspectiva histórica, social e humana ou, em outros termos, a percepção do sentido histórico, humano e social do conhecimento não poderá ser realizado por nenhuma máquina.

Ensino e pesquisa, embora representem noções e atividades de natureza distinta, parecem aproximar-se hoje na medida em que a aprendizagem envolve a atitude de pesquisador. O interrogar, o perguntar, enfim, a busca de caminhos novos, de soluções diferentes torna-se cada vez mais uma virtude que se evidencia como central na vida das pessoas, seja no âmbito cotidiano, profissional ou intelectual. Ora, esta atitude de busca do novo, até mesmo pelo volume de conhecimentos e informações que precisam ser trabalhados, não é mais tarefa para o indivíduo isolado. Impõe-se o trabalho em equipe, em grupos de trabalho e de pesquisa. A tendência que se registra nas universidades é precisamente essa: a substituição dos antigos Departamentos por áreas temáticas que são exploradas por grupos de pesquisa que trabalham conjuntamente determinado assunto. Contudo, é preciso ficar atento aos riscos que isso implica uma vez que os grupos de pesquisa se alinham com a idéia de performatividade e, em consequência, da disciplinaridade, do dissenso e da fragmentação uma vez que carecem de instâncias mediadoras como eram os antigos departamentos. De outra parte, a conexão que se estabelece entre o ensino e os grupos de pesquisas bem como o ingresso de alunos pós-graduandos via grupos de pesquisa apresenta uma face sugestiva e interessante pela aproximação de todo desejável entre ensino e pesquisa, mas não deixa de ser preocupante pelo estímulo ao isolamento e particularização por permitir que alunos se formem sem que seus pontos de vista intelectuais tenham sido temperados no contexto ampliado e

interdisciplinar de pontos de vista diferentes e divergentes.

Nesse sentido, é oportuno retomar um pouco a noção de corpo (docente) acima mencionado. Se lançamos um olhar de conjunto sobre a prática docente, detectamos que ela favorece muito a individualidade. Cada um incorpora os conhecimentos e habilidades que lhe parecem convenientes, forma a sua biblioteca, desenvolve sua maneira de ensinar, assume a sua disciplina e se coloca como indivíduo diante dos alunos. Não se trata de negar a necessidade e o direito de cada docente de empenhar-se no desenvolvimento de sua carreira que implica em acúmulo de conhecimentos, publicações, participação em cursos etc. Este aspecto individual, porém, carece muitas vezes da contraface coletiva. Todos sabemos que uma proposta curricular articulada, como deveria ser a de qualquer bom curso, pressupõe trabalho conjunto, o envolvimento dos docentes com seus colegas, o diálogo e planejamento participativo, o debate das condições de ensino. Envolve, sobretudo, a transgressão de fronteiras, ou seja, o diálogo com colegas de outras disciplinas e de outras áreas. Na verdade, a divisão do saber em disciplinas e especialidades tem um sentido prático e, como tal, não pode ser evitada, sobretudo nas condições atuais de enorme acúmulo de conhecimento e informações. Basta um mínimo de realismo para perceber que é ilusório e romântico imaginar um mundo intelectual sem especialidades e disciplinas. No entanto, não podemos esquecer também que esta segmentação do saber é formal e não corresponde à realidade concreta que é orgânica, integrada e indivisa. Complexa, diria Morin. A interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, ou como se queira chamar tal busca de organicidade, tem o sentido de recuperar esta complexidade através de uma visão de conjunto da realidade. A perspectiva holística tem enorme relevância porquanto é a única forma que permite dimensionar os sentidos e relevâncias de aprendizagens individuais, facetadas, parciais, desde um olhar abrangente. Parece-me ilusório imaginar que semelhante perspectiva possa ser alcançada pelo acréscimo, mais uma vez estanque, de novas disciplinas que, embora nominadas transversais, são incapazes de realizar a costura entre áreas de conhecimento, concebidas como segmentadas na sua origem. O pensar numa perspectiva integrada deve nascer do interior de cada disciplina através de uma abordagem que coloca a especialidade no horizonte de seu desenvolvimento histórico como parte de um todo maior. Trata-se de uma nova leitura disciplinar que coloca ênfase

---

**Temas como verdade, justiça,  
respeito, solidariedade são  
desqualificados como teóricos,  
inocentes, inúteis.**

---

numa perspectiva histórico/construtiva do conhecimento e não na apresentação asséptica de seus resultados.

Esta questão da segmentação do conhecimento em disciplinas e especialidades evoca uma das mais importantes e graves rupturas do nosso tempo. Trata-se do surgimento e implantação da racionalidade técnica, baseada na produtividade e na competição. O critério adotado para a seleção de conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidos pelos alunos passa a ser o da utilidade. No limite, o sentido mercadológico torna-se determinante para a seleção dos discursos, dos conteúdos e objetos de pesquisa bem como dos assuntos e temas tratados em sala de aula. Pela influência que trazem da ambiência contemporânea na família, nos

diferentes espaços públicos pelos quais circulam, bem como da mídia, paradoxalmente os próprios alunos deixam manifesto seu desejo de aprender apenas aquelas coisas que têm valor de mercado. A pergunta que um docente mais comumente ouve é: mas para que serve isso, onde posso aplicar, qual a utilidade? Esta torna-se a tônica da pesquisa e do ensino e, conseqüentemente, da educação dos alunos de modo geral como facilmente se depreende das ênfases valorativas atribuídas às disciplinas e à aquisição de habilidades curriculares. Não se trata de colocar a culpa nos alunos, pois, suas atitudes apenas refletem os traços predominantes de nossa cultura na qual a performatividade e eficiência são as medidas segundo as quais se avaliam os gestos e atitudes não só no ensino e na pesquisa, mas em quase todos os momentos da *praxis* humana.

Desde os mais remotos tempos de sua história, o ser humano busca superar as suas limitações e otimizar a sua performance através da invenção de instrumentos e técnicas que facilitem sua relação com a natureza e permitam atender as suas necessidades. Estes recursos, cujo poder e eficiência se potencializaram desde as descobertas da ciência moderna e seu aproveitamento tecnológico, passaram a ser aplicados em todos os campos de atuação humana, inclusive ao ensino e à pesquisa. Aos poucos torna-se dominante uma nova racionalidade que Adorno e Horkheimer denominam criticamente de 'razão instrumental'. Seu traço distintivo é a introdução da eficiência como critério avaliativo em substituição ao verdadeiro, belo e bom. A teoria é boa quando eficiente. Edgar Morin destaca este privilégio do manipulável: "a experimentação, que serviu para alimentar os progressos do conhecimento, provocou o desenvolvimento da manipulação, ou seja, das disposições destinadas à experimentação, e essa manipula-

ção, de subproduto da ciência, pôde tornar-se o produto principal no universo das aplicações técnicas, onde, finalmente, se experimenta para manipular.” (Morin, 1998: 101)

Esta tendência vem acompanhada de consequências gravíssimas das quais o docente necessita ter plena consciência e que devem ser debatidas com os alunos para que a manipulabilidade não lhes pareça algo de todo natural. Desde que o homem se tornou senhor da natureza, a volúpia da manipulação tomou conta de todos os seus gestos, de seus pensamentos e atos a ponto de determinar não só as suas relações com a natureza, mas também as relações com os seus semelhantes. A relação entre conhecimento e tecnologia tornou-se tão forte que o sentido prático ou útil do conhecimento passou a ser o único padrão de sua validade e importância. Se a ciência do Séc. XX ainda concentrava sua atenção no domínio da natureza com todas as conseqüências (desastrosas) que a falta de critérios e limites nos rendeu, o novo momento que vivemos – a manipulação não apenas da natureza mas da vida – é certamente ainda mais grave e cheio de riscos. Já temos condições de avaliar os estragos e sacrifícios que a manipulação irresponsável da natureza nos traz e ainda trará para as futuras gerações: os detritos atômicos, os buracos de ozônio, o fim da água potável, as montanhas de lixo não biodegradável estão aí, à vista de todos. O que significará a manipulação não responsável da vida, ao contrário, ainda permanece uma incógnita, mas já passa a ser o novo fulcro do pensamento daqueles que se preocupam com o futuro não apenas dos indivíduos, mas da humanidade como um todo.<sup>16</sup> A grande atenção que vem sendo dispensada ao tema da ética no mundo inteiro está ligada precisamente a esta problemática. Se, de um lado, ciência & tecnologia nos trouxeram avanços fantásticos em todos os campos da vida, de outro, elas vêm acompanhadas de enormes riscos que, se não forem prevenidos a tempo, podem trazer conseqüências que ninguém de nós deseja para seus filhos e netos.

Todo esse cenário agrava-se pelo poder manipulador dos novos recursos disponibilizados pela mídia. Ivana Bentes opina que “de certa forma, poderíamos dizer que, hoje, a mídia toma para si funções que já foram da escola, dos educadores e da própria universidade e tem um papel, gostemos ou não, decisivo na formação des-

sas novas gerações. Com uma linguagem sedutora e veloz, essa cultura midiática impõe novos condicionamentos e formas de percepção e conhecimento. A questão é saber como a escola e a universidade se relacionam com esse novo cenário.” (1998: 106) Estes temas precisam ser discutidos em todos os âmbitos curriculares, em todas as salas de aula, por todos os professores. Os alunos precisam ser confrontados com os problemas e temas verdadeiramente importantes que preocupam o homem e a sociedade de hoje. Na formulação de Dias Sobrinho, “muito mais que as informações isoladas, deve-se procurar as redes de significação, o conhecimento integrado e a compreensão dos quadros em que os elementos se articulam e mutuamente se explicam.” (2000: 37)

### 3. A performatividade como único critério de excelência

Embora a mídia seja uma manifestação recente da cultura contemporânea, continua sendo a performatividade que confere legitimação ao discurso (midiático) sobre a realidade, potencializada pela informatização das informações. Se não tivermos consciência disso, corremos o risco de reforçar, pela educação, esta circularidade que já não transcende a realidade, mas a legitima no prazer da eficiência. Temas como verdade, justiça, respeito, solidariedade são desqualificados como teóricos, inocentes, inúteis. A educação, estatuída nessa base, forma seres humanos capazes de viverem felizes e em paz, ao acalanto do sucesso performativo, em meio a um mundo político/econômico no qual se gestam e concretizam as maiores tragédias humanas, individuais e coletivas. Aliás, tudo tornou-se tão tragicamente circular que até mesmo as significativas parcelas da população excluídas do convívio humano digno não se apercebem mais disso, se acomodam à falta de perspectivas. A educação está aí para manter vivas e estimular estas perspectivas e elaborar instrumentos de emancipação. As graves contradições tornam-se palatáveis através da enorme capacidade de espetacularização e estetização da miséria através da mídia.

Se nos colocarmos na perspectiva da teoria dos sistemas (Luhmann) e admitirmos a performatividade como critério de legitimação, a educação torna-se um sub-sistema social cujo desempenho deve ser avaliado pelo mesmo critério geral de performance e eficiência. Assim sendo, o ensino será tanto melhor quanto mais eficiente for, ou seja, quanto mais e melhor contribuir para a otimização geral do sistema e a adequação dos estudantes às exigências desse. No dizer de Marina Subirats, “a partir do momento em que prevalece no sistema de ensino a função de seleção para o mercado de

16 Estas palavras estão sendo escritas nos dias em que foi anunciada ao mundo a primeira experiência de clonagem de um embrião humano por uma empresa americana. Este fato sublinha uma vez mais a urgência de um grande debate ético a respeito dos eventuais limites que o ser humano deve colocar ao desenvolvimento científico/tecnológico.

trabalho, são produzidas uma série de distorções na funções de transmissão do conhecimento. O valor do conhecimento passa para segundo plano, enquanto em si mesmo em primeiro plano aparece seu valor simbólico, seu valor de troca no mercado.” (2000: 198) Neste contexto, a realidade aparece como ponto fixo que segue suas próprias leis de desenvolvimento. A própria ciência e a tecnologia que lhe são correlatas tornaram-se um novo mito, uma nova metafísica que aparentemente não pode ser questionada. Por sua aura de promotoras do conhecimento seguro e útil, ciência e tecnologia autolegitimam-se, não permitindo que regras de seu discurso possam ser tematizadas. Com isso, a ciência e com ela a docência e a pesquisa perdem seu sentido autoreflexivo. Se considerarmos boa educação aquela que tão somente prepara os alunos para a realidade prática, estaremos aderindo a uma perspectiva educacional adaptativa e abrindo mão de toda e qualquer expectativa emancipatória. Então incorremos numa paradoxal contradição porquanto não cansamos de criticar os desvios sociais e, ao mesmo tempo, instruímos nossos alunos para que a aceitem e se adaptem a ela. Nisso reside um dos mais graves riscos e erros da educação, ao menos se acreditarmos que a educação pode ainda de alguma forma contribuir para transformar os homens, a sociedade e o mundo.

Nesse contexto, o professor se vê ante a alternativa ou de perspectivar sua atuação no sentido da eficiência e performatividade de sua disciplina e de seus alunos ou de ir além, ultrapassando os limites meramente científico/técnicos, pela associação dos conteúdos disciplinares a temas críticos/reflexivos mais amplos, relacionados com o ser humano, com a sociedade, o sistema político, o futuro, a vida. O que importa aqui é recuperar a dimensão reflexiva da docência. Falar em professor reflexivo (Schön, Nóvoa) tornou-se um discurso de moda. Mesmo sem poder entrar em detalhes desta teoria pedagógica e as polêmicas que vem suscitando, penso que a atitude reflexiva é requisito fundamental do professor e sobretudo do professor universitário. É preciso despertar os alunos para o indagar crítico do pragmatismo social radical que não tem outro sentido que o da performatividade da utilidade, do poder e do lucro. Tudo o mais, a verdade, a ética, o sentido social, a estética e a subjetividade são sacrificados no altar do deus mercado. Ora, esta é uma questão de vital importância para a universidade, pelo menos se a assumimos como uma instituição social à qual, além da produção de ciência/tecnologia e formação de recursos humanos para o mercado, compete elaborar uma política social do conhecimento e da formação. Porém, temos que ter consciência

também que esta tarefa não se realiza como num passe de mágica institucional. Pode acontecer sim na sala de aula, no contexto das disciplinas, no discurso e nas atitudes do professor.

A educação não deveria ser uma forma de as pessoas se perderem enquanto sujeitos, mas de se encontra-

rem como tais. O estudo precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa, no mundo com os outros e com a natureza. Inserir-se, portanto, na dimensão

---

### **Vivemos num mundo pluralista em que se confrontam imperativos contraditórios.**

---

social, ecológica, moral e estética da vida. Não basta só juntar conhecimentos e habilidades úteis profissionalmente. O ser humano, a vida e o mundo são mais que isso. O estudo pode e deve ajudar os estudantes a descobrir estas dimensões, antes de mais nada pelo desenvolvimento da capacidade de pensar, de estabelecer relações, de avaliar relevâncias e sentidos. Depois, pelo estímulo da sensibilidade estética como uma dimensão fundamental da organização da vida humana na sua relação com os outros e com a natureza. E, finalmente, pela conscientização do agir correto cujos princípios orientadores, para além da eficiência e performatividade, se fundem no humanismo e solidariedade. Este, diria, espaço perdido do formativo requer uma visão de globalidade com relação ao mundo e ao humano. O docente deve questionar-se a respeito do tipo de visão humana e social que está na base de seu trabalho educacional. Deve perguntar-se como se inserem na vida individual, social e ecológica aqueles conhecimentos e habilidades que transmite. Insisto nisso: o útil e o lucrativo ou, como dizia acima, a eficiência e a performatividade, não são as únicas medidas do acadêmico. Talvez até não seja prejudicial lembrar um pouco Humboldt que apoiava o seu modelo de universidade numa idéia de estudo como um fim em si mesmo. Digo isso não para acentuar a distância entre o acadêmico e o social, longe disso, mas para lembrar que o estudo também deve ter um sentido em si, na medida em que é constituinte da pessoa humana que dele participa, que define sua base subjetiva, intersubjetiva e cultural a partir da qual ela estabelece suas relações com o meio, com os outros seres humanos e, não em último lugar, consigo mesma. A título de exemplo neste contexto, podemos lembrar da urgência de refletir sobre os rumos que está tomando a tensional relação entre educação e trabalho, há muito presente na universidade, mas hoje urgente como nunca, pela suposta redução da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea<sup>17</sup> Enfim e numa palavra, parece-me que o

---

17 Ver Souza Santos, B. 1997: 195/96

estudo e a vivência acadêmica devem propiciar a constituição de um núcleo subjetivo e pessoal como base para o pensamento crítico, para a organização das experiências e o estabelecimento de sentidos.

Boaventura Souza Santos mostra que se torna “cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e de suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva ante o trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo.” (1997: 198) Claro está que não estou propondo uma universidade como entidade de moralismo abstrato. Não compete a ela ensinar ou impor visões morais e muito menos comportamentos éticos. Vivemos num mundo pluralista em que se confrontam imperativos contraditórios. Estes imperativos precisam ser explicitados e debatidos a partir dos direitos básicos do ser humano como o direito à vida, ao trabalho, à democracia etc. A universidade e o docente não são guardiães da moralidade ou reserva moral da sociedade. O que sim lhe compete, e é seu dever, é propiciar aos que por ela passam, uma visão ampla, globalizante e crítica da realidade para que, então, possam cidadãos autônomos, refletir e formular suas próprias hipóteses e princípios orientadores de sua prática profissional e social; cabe-lhe, para tanto, rever seu formalismo doutrinário, segmentado e estanque, como se ciência e profissão estivessem desvinculados de uma visão de mundo e de sociedade. A universidade deve ensinar a desconfiar da ciência que se diz isenta de qualquer responsabilidade ética e moral.

É esta visão que nos permite afirmar que o estudo universitário, além da ciência e técnica deve formar uma linguagem e um potencial preocupados com a emancipação humana. Afinal, o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, como bem lembra Boaventura Santos. “No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação.” (1997: 188) Os estudos devem ser, de certa forma, ‘desobjetivados’ para tornarem-se, também, um lugar de reflexão crítica sobre o mundo, a vida e a inserção dos conteúdos do aprendido neste contexto. Não se trata de acumular conhecimentos e adquirir habilidades profissionais, de um lado, e juntar-lhes, de outro, uma formação preocupada com o social: São impulsos concomitantes que devem nascer e desenvolver-se juntos como duas faces de uma mesma

moeda: ciência e profissão devem estar imbuídas de um sentido social/emancipatório. Os currículos precisam conectar-se à vida, superando o lado danoso do profissionalismo contemporâneo cujo conceito de sucesso está ligado apenas à performatividade profissional e, por este lado, à competição onde o sucesso está fortemente ligado à eliminação dos outros. A sociedade contemporânea vive este exponencial paradoxo: sua vida sustenta-se na morte. Para que alguns possam viver outros precisam morrer.

O termo adequado talvez seja ‘contextualizar’ atitudes, pensamentos, conhecimentos e idéias nas correntes e controvérsias da vida. O currículo, como já disse, precisa conectar e não desconectar o aluno ao fato de estar no mundo, e comprometê-lo com a responsabilidade que isto representa. O estudo não deve render o aluno ao estabelecido, apenas instrumentalizando-o para ter sucesso em meio à miséria, mas ajudá-lo a abrir os olhos para que veja estas contradições e se sinta também responsabilizado pela sua superação. Embora o conceito já esteja muito desgastado, ainda faz sentido dizer que o professor universitário deve contribuir para formar seres humanos, capazes de refletir criticamente tanto sobre a ciência e as técnicas que são incorporadas pela universidade quanto sobre sua relação e sentido na sociedade e no mundo, na perspectiva de um processo emancipatório que favoreça o ser humano e preserve o meio ambiente. Autoconhecimento e conhecimento do mundo social são dimensões importantes da formação para que o acadêmico seja capaz de tomar decisões conscientes e autônomas como profissional e cidadão.

O que os representantes da teoria crítica nos têm ajudado a compreender é que não há ensino sem valor. A aparência de objetividade e neutralidade que nossas carreiras acadêmicas buscam assumir são falsidades ideológicas que disfarçam um verdadeiro currículo oculto que se manifesta precisamente na ausência total de sinalizações críticas ante as evidências morais e as injustiças que regem o sistema no qual vivemos. Toda a educação envolve o ensino desde um ponto de vista moral e político. O silêncio, neste sentido, é também um ensino, um assumir posição. O objetivismo e a neutralidade que representam o que a universidade valoriza na existência humana sinalizam uma forma de posicionamento ante o mundo e a sociedade. Implicam em leituras de mundo avalizadas pelos critérios de mensurabilidade, manipulabilidade, performance, utilidade nos limites de cada especialização. Esta racionalidade, é desnecessário enfatizar, perpassa as disciplinas, os currículos, as interpretações da realidade e das relações humanas de modo geral. Parece-me imprescindível contrapor a estas astúcias da razão sua face negada da totalidade, da complexidade, viabilizando uma leitura da realidade desde o

viés de sua transformabilidade evidenciando a possibilidade de torná-la mais digna, mais justa e mais humana. Trata-se de redimensionar a racionalidade, superando sua interpretação exclusivamente cartesiana, positivista e utilitarista para ser crítico-emancipadora.

Se nós professores desejamos preparar nossos alunos para o futuro, para que possam assumir responsabilidades, tomar decisões morais, políticas e econômicas, fundadas na razão antes enunciada e em consonância com os interesses da cidadania, temos muito a inovar e a mudar relativamente aos nossos atuais procedimentos. Para preparar cidadãos autônomos, ativos e críticos, solidários e democráticos, capazes de contribuir para a construção de uma nova sociedade é mister que prestemos atenção aos conteúdos culturais que transmitimos ou deixamos de transmitir ou que transmitimos por omissão. A educação universitária deve ser vista no contexto das articulações dos fenômenos sociais entre os quais se enquadram a ciência e a pesquisa. Ser professor universitário é ser um agente social como um todo. Cabe-nos refletir sobre isso.

## Conclusão

A instituição acadêmica vem se dedicando ao longo de sua história quase milenar à formação intelectual e moral de jovens. Em vários momentos desta trajetória, mudanças e transformações obrigaram-na a repensar-se e a transformar-se para responder aos desafios de cada momento histórico. Períodos de desestabilização e crise trouxeram a chance de um perfilar-se ante novas circunstâncias. Certamente a passagem da Idade Média para a Moderna, bem como da primeira para a segunda revoluções industriais foram alguns desses momentos. Hoje novamente sentimos soprar fortes os ventos da transformação que convocam a universidade a redefinir seus rumos, redesenhar seu perfil, reconstruir sua identidade.

Vivemos numa sociedade que muitos definem como a sociedade do conhecimento; outros falam da sociedade informacional; ainda outros do fim das certezas, do fim da moral. É diante dessa realidade que Bill Readings formula a pergunta: "É esta uma nova era que desponta para a universidade como um projeto, ou assinala ela o crepúsculo de sua função crítica e social?"

(1996: 13) A meu juízo, a resposta depende em grande medida de nós professores universitários. Depende de nosso empenho contra as forças adversas como a dos responsáveis pelas políticas públicas que insistem em

sua cruzada neo-liberal e privatista com seus efeitos desconstrutivos, e também da nossa luta pela preservação da universidade como instituição da cultura e do pensar. Aos professores universitários concerne em grande medida a tarefa de fazer despontar a universidade como um novo

projeto, não permitindo que ela sossobre no crepúsculo cultural que vivemos. Crepúsculo esse em que o ter define o ser, a informação substitui o saber, o dinheiro representa cultura, a utilidade é critério de valor. É da dialética dessas contradições que deve nascer o novo. O futuro da universidade como instituição de formação e cultura representa um desafio, não uma sina.

Para tanto, além do enfocamento de suas especialidades, a universidade tem de assumir um olhar panorâmico, de angulação máxima a partir do qual possa constatar a sobreposição de fronteiras dos diferentes temas e assuntos e ver como eles, no seu todo, formam uma organicidade que acrescenta sentido à mera soma de suas partes. Cabe à universidade, ademais de preparar profissionais competentes e promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, contribuir para a decodificação dos sentidos essenciais, sócio-históricos da cultura contemporânea e formar cidadãos conscientes, autônomos e com responsabilidade social. Novas formas de solidariedade precisam ser gestadas para evitar o esgarçamento da coesão social que nos ameaça a todos, mas particularmente àqueles setores desprivilegiados no interior do corpo social. Ora, isto supõe o resgate de dimensões perdidas do processo educacional. Talvez, as considerações que fiz acima me permitam concluir que a universidade precisa recuperar sua dimensão cultural, no seu sentido mais forte e humano, desfazendo a estreita relação que se estabeleceu entre ensino/pesquisa e dinheiro, lucro, comércio. Em termos mais críticos, é necessário quebrar a cumplicidade profunda das instituições acadêmicas com os cânones de uma organização social responsável pela injustiça e marginalização. A universidade está chamada a ajudar a desbloquear a imaginação do futuro. A docência e a pesquisa só podem ser plenamente realizadas e concretizadas quando são algo mais do que simplesmente docência e pesquisa.

---

### **É necessário quebrar a cumplicidade profunda das instituições acadêmicas com os cânones de uma organização social responsável pela injustiça e marginalização**

---

## Referências Bibliográficas

- ADORNO / HORKHEIMER, (1985) **Dialética do Esclarecimento**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor
- ANTÓN, M.G. (2000), Los académicos en los noventa: Actores, Sujetos, Espectadores o Rehenes? In Schmidt, B.-V./ Oliveira, R.de./ Aragón, V.A. (2000) **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**, Brasília: Editora UnB, p. 139-154
- ALVES PEREIRA, A.C. (et alii) (1999), *Visão e ação: universidade no século XXI*, Rio de Janeiro, Eduerj.
- BALBACHEVSKY, E. (2000) A profissão acadêmica no Brasil: condições atuais e perspectivas para o futuro, in Schmidt, B.-V./ Oliveira, R.de./ Aragón, V.A. (2000) **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**, Brasília: Editora UnB, p. 139-154
- BENTES, I. (1998) **A crise da Universidade**, Rio de Janeiro: Editora Renavan
- CARVALHO, Antônio Paes de, (1998) **A crise da universidade**, Rio de Janeiro: Editora Renavan.
- DERRIDA, J., (1999), **O olho da universidade**, S. Paulo: Estação Liberdade.
- DIAS SOBRINHO, J. (2000), **Avaliação da Educação superior**, Petrópolis: Editora Vozes.
- FAGUNDES, J., (1986) **Universidade e compromisso social**, Campinas: Editora da Unicamp.
- GOERGEN, P.(2000), A crise de identidade da universidade moderna, in Santos Filho, J.C.dos, (2000), **Escola e universidade na pós-modernidade**, Campinas: Mercado de Letras, p.101-162.
- GOERGEN, P. Avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade, in **Avaliação**, vol.2, nº.3 (5), set. 1997, p.53-66
- GURGEL, R.M., (1986), **Extensão universitária – comunicação ou domesticação**, S.Paulo: Editora Cortez, Autores Associados, UFC.
- LÉVINAS, E., (1997) **Entre nós – ensaios sobre a alteridade**, Petrópolis: Vozes.
- MORIN, E., (2000), **A cabeça bem-feita**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, E., (1982), **Ciência com consciência**, Lisboa: Publicações Europa-América.
- PERRENOUD, Ph., (2000), **Pedagogia diferenciada, das intenções à ação**, Porto Alegre: Artmed Editora.
- PETERSON, M. Prólogo, in Derrida, J. (1999), **O olho da universidade**, S. Paulo: Estação Liberdade.
- READINGS, B. (1996) **Universidade sem cultura**, Rio de Janeiro: EdUERJ.
- RISTOFF, D. (1999), **Universidade em foco - reflexões sobre a educação superior**, Florianópolis: Editora Insular.
- SGUISSARDI, V. (Org.) (2000), **Educação superior, velhos e novos desafios**, S.Paulo: Xamã.
- SOUZA SANTOS, B., (1997), **Pela mão de Alice**, S. Paulo: Cortez Editora.
- SUBIRATS, M., (2000), A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral, in: Imbernón, F. (2000), **A educação no século XXI**, Porto Alegre: Artmed, p. 195-205.
- TRINDADE, E. (Org.). (1999), **Universidade em Ruínas na República dos Professores**, Petrópolis: Editora Vozes.
- ZAJDSZNAJDER, L., (1999) **Ética, estratégia e Comunicação**, Rio de Janeiro, Editora FGV.