

# A Universidade e seu espaço

Reginaldo Carmello Correã de Moraes

**Como citar:** MORAES, Reginaldo Carmello Correã de. A Universidade e seu espaço. *In:* LOUREIRO, Isabel; DEL-MASSO, Maria Candida (org.). **Tempos de greve na Universidade Pública**. Marília: Oficina Universitária, 2001. p. 69-78. DOI: <https://doi.org/10.36311/2001.85-86738-20-4.p69-78>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## A UNIVERSIDADE E SEU ESPAÇO<sup>1</sup>

Reginaldo Carmello Corrêa de MORAES<sup>2</sup>

Começemos correndo o risco de afirmar o óbvio e banal, destacando um aspecto distintivo da Universidade: ela tende a ter e deve ter a chamada *universalidade de campo* – e isso significa, para seus estudantes, a possibilidade de acesso aos diversos campos da cultura e da ciência.

Mas isso quer dizer também que toda e qualquer universidade deve manter, de modo regular e contínuo, todos os cursos possíveis e imagináveis? Para usar um trocadilho, isto seria inimaginável. O que pretendemos afirmar é que, *necessariamente*, toda e qualquer universidade deve definir com clareza seu modo próprio de contemplar essa universalidade de campo – a possibilidade de acesso aos diversos campos da cultura e da ciência. Para isso não contribuem apenas grades curriculares ricas e diversificadas. É também importante, na formação global dos estudantes universitários, o papel dos convênios, das parcerias, dos intercâmbios, das publicações, dos eventos culturais, dos cursos especiais, das atividades extracurriculares enfim.

E essa universalidade de campo não se desenvolverá plenamente sem o envolvimento da universidade em atividades de pós-graduação – com a prática da pesquisa e o ensino da pesquisa – com fortes setores de especialização, aperfeiçoamento, mestrado, doutoramento.

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão revisada de palestra feita no Encontro Nacional de Estudantes de Comunicações (Enecom, Maceió, 8 ago. 1999). Reutilizei vários argumentos e temas que já havia tratado em texto anterior, publicado na revista *Educação&Sociedade* n. 63, ago. 1998. Neste último, o leitor poderá encontrar referências bibliográficas, aqui sequer mencionadas. Por outro lado, esta exposição traz vários elementos que aquele artigo não continha, sobretudo a discussão das relações entre conhecimento de curto alcance e de longo alcance.

<sup>2</sup> IFCH-Unicamp.

Por sua vez, a universalidade de campo e o desenvolvimento de atividades de pesquisa costumam viabilizar e mesmo solicitar a criação de um amplo espectro denominado *extensão de serviços à comunidade*. E aqui tomemos um cuidado: deve-se sempre notar que o próprio ensino e a pesquisa também são serviços decisivos – aliás, sublinhe-se, são os serviços centrais da vida da universidade. Algumas vezes, por ingenuidade ou má fé, vozes menos avisadas tendem a confundir a *extensão* como o meio pelo qual a universidade *daria retribuição à sociedade* pelos recursos que recebe. O primeiro e principal serviço – com o qual a universidade *devolve* à sociedade o que esta nela investe – é a formação de competências, a geração de profissionais e de pesquisadores, através de suas atividades de ensino e pesquisa, atividades que são e devem ser o coração da universidade. Outro equívoco freqüente é identificar extensão e convênios com empresas. Em primeiro lugar, é algo apressado identificar *comunidade* ou *sociedade* com mercado e suas demandas (com a conveniente contrapartida financeira...). Nem sempre aquilo que é necessário identifica-se com a *demanda solvável*. É possível que vacinas, educação sanitária, medicina preventiva, por exemplo, sejam menos *vendáveis e pagáveis* do que aspirinas ou xaropes – se é que o são. Contudo, ninguém deixaria de incluí-las no rol de bens indispensáveis e de serviços para os quais a universidade pode e deve contribuir de modo relevante. A extensão não pode ser reduzida a artifício para complementar orçamentos, produzir saldos em caixa. Extensão deve ser entendida, precisamente, como extensão de pesquisa e ensino. Não o contrário: devemos vigiar para que pesquisa e ensino não se transformem em uma extensão de serviços e convênios, sendo por eles determinados, no conteúdo, na forma e... nos recursos e remunerações.

### Uma nova agenda para a educação?

Mas o tema central que pretendo tratar, aqui, é o do ensino. Começo por um refrão insistente da mídia, dos especialistas e dos palpiteiros em geral: a educação é fortemente exigida pelas imposições da competição, das mutações profissionais e das novas

tecnologias. Com frequência, essa constatação descarrega sobre o ensino responsabilidades e papéis fundamentais: dele dependem a *empregabilidade* dos agentes sociais, bem como seu potencial de reciclagem e adaptação a essas mudanças. A educação teria, desse modo, papel central na chamada *agenda da modernização*. O que é essa agenda? Nela costumam ser inscritos – e às vezes com exagero e pressa – o deslocamento da mão-de-obra, de atividades manuais, repetitivas e absolutamente previsíveis durante décadas, para atividades que envolvem manejo de informações, códigos e conhecimentos abstratos, atividades *integradas* (diferentes daquelas associadas com a supostamente superada fragmentação taylorista do trabalho).

Em suma, a crer nessa avaliação, o mundo pareceria marchar para uma crescente intelectualização e um progressivo enriquecimento das atividades produtivas. Essas tendências socio-econômicas de amplo espectro dariam singular importância a determinadas características cognitivas e sociais. Elas exigiriam – daqueles que saem das escolas e daqueles que a ela voltam para reciclar-se – criatividade, inteligência abstrata, flexibilidade.

Salta aos olhos a lista de *atitudes* que deveria gerar a nova educação, lista que, aqui ou ali modificada, reaparece, com insistência, nos mais diversos analistas que se voltam para a relação ensino-trabalho. Tais atitudes e habilidades incluem:

- capacidade para compreender processos produtivos complexos e deles ter visão de conjunto;
- conhecimento e utilização de procedimentos lógico-matemáticos;
- flexibilidade para ajustar-se entre situações novas e diversificadas, por um lado, e normas e regras mais estáveis, por outro;
- capacidade de armazenar, atualizar e processar informações, e também de gerenciá-las, o que inclui a capacidade de julgar inclusive quais são as relevantes;

- capacidade para inferir tendências, limites e significados dos dados presentes;
- capacidade para desempenhar diferentes papéis na vida produtiva e social, adaptando-se rapidamente diante de novas gerações de ferramentas e máquinas, assim como diante de novas situações sociais.

Prossigamos por esse caminho – uma vez que ele contém elementos verdadeiros e que efetivamente devem ser levados em conta. Suponhamos que efetivamente ocorra esse movimento paradoxal: por um lado, as mutações nas profissões e nas habilidades requeridas são muito rápidas e muito amplas; por outro lado, ainda assim seria possível, ao pensar atento e informado, distinguir sua direção *intelectualizante* em geral. Nesse caso, ao que tudo indica, uma educação universitária de qualidade **não** poderia ser direta e exclusivamente ligada a uma suposta atividade profissional futura do estudante. A começar pelo motivo de que tal atividade é, de fato, **suposta** – e com os indicadores de que podemos dispor apenas **vislumbramos** alguns traços muito gerais desse rumo. Ora, este problema, aparentemente tão elementar, coloca uma das grandes questões das ciências da sociedade: como dominar a incerteza e a complexidade intrínsecas à realidade social? Prevendo detalhes da mudança e *treinando* as pessoas para tais alterações? Ou preparando estruturas cognitivas suficientemente abrangentes e flexíveis para não apenas adaptar-se a circunstâncias imprevistas, mas também para alterar ou produzir tais circunstâncias, modelar o ambiente, inovar, enfim?

### Educação, formação e treinamento: diferenças e conexões

Veja-se a base do argumento anterior: é provável ou quase certo que o estudante não saiba (e ninguém pode saber por ele...) em que empresas e ofícios vai trabalhar, com quais materiais, ferramentas e processos. Nesse caso, resulta evidente que devemos evitar certas armadilhas, como a tentativa de imaginar cursos cujos programas e métodos tenham a perspectiva de profissionalização

estrita, hiper-especializada, mas precoce, apressada, profissionalização que se revelaria frustrada e frustrante...<sup>3</sup> Devemos olhar com mais prudência e mesmo desconfiança os cursos supostamente atentos e voltados para o mercado de trabalho, como prometem algumas mensagens publicitárias de universidades privadas... e como sugerem alguns reformadores das escolas públicas...

Ora, pelo contrário, tem-se apontado como exigência dos novos tempos que se volte a atenção dos educadores para a *aquisição de competências de longo prazo*, o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, enfim, para uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos. Desse modo, a *nova* força de trabalho, qualificada para este *novo* mundo produtivo, teria sobre si exigências de formação também sempre novas e mais elevadas. Ao mesmo tempo, e em contrapartida, tornam-se rapidamente anacrônicos os conhecimentos específicos gerados pelo puro treino. Parece mais tentadora e mais realista, nesse caso, a aposta na chamada formação geral, com o dom da polivalência e, ao mesmo tempo e por decorrência, da habilidade cognitiva necessária para remodelar e reintegrar tarefas antes parcelarizadas e taylorizadas

A formação geral seria portanto uma base indispensável a partir da qual os novos agentes teriam condições para (quando necessário e conveniente) apropriar-se de conhecimentos específicos impostos pelas mudanças de circunstância e lugar, e para utilizar esses conhecimentos no modo e no tempo necessários (ou descartá-los e substituí-los rapidamente, mudadas as circunstâncias...).

---

<sup>3</sup> Em debate recente, pesquisadores da Escola de Comunicações da USP lembraram-me sondagem realizada entre egressos de seus cursos – jornalismo, publicidade, mídia em geral. Curiosamente, a quase totalidade dos entrevistados revelou que nos primeiros dois anos de profissão pareciam ter sido mais úteis as disciplinas mais *técnicas* e dirigidas ao treino profissional estrito senso. Contudo, a partir desse patamar imediato, de inserção primária no emprego, foram as disciplinas teóricas que os capacitaram a permanecer (e progredir) nesse mercado de trabalho altamente mutante.

A relação entre formação geral e conhecimentos específicos pode ser examinada também a partir do quadro abaixo, comparando dois tipos de conhecimento, que eu chamaria de Conhecimento de Longo Alcance (CLA) e o Conhecimento de Curto Alcance (CCA). Esse quadro foi construído a partir da sugestão de um consultor do Bird, Peter Knight,<sup>4</sup> e acho que pode sugerir boas pistas para pensar o lugar da universidade e do ensino público, em geral, no conjunto das atividades de formação existentes numa sociedade como a nossa.

TABELA 1 - Conhecimento de longo alcance (CLA) e Conhecimento de curto alcance (CCA)

	CLA	CCA
<b>Tipo de conhecimento</b>	ocupações/ofícios acadêmicos, básicos, teóricos, complexos (inclui muitas áreas técnicas tradicionais, como mecânica, eletricidade)	Vocacional, prático, imediato. Exemplos: aprender a manejar processo industrial específico; usar novo software; aplicar nova técnica cirúrgica, odontológica, etc.
<b>Custo</b>	Caro, altos investimentos: altos custos fixos (mas tende a baixo custo por unidade)	Menos caro
	Base conceitual e teórica (condição necessária para a aquisição de vários tipos de CCA)	Supõe CLA
<b>Tempo para aquisição</b>	Longo: anos, meses	curto - dias, semanas, meses
<b>Rápido retorno econômico</b>	Não	Sim
<b>Externalidades sociais</b>	Alto: geram benefícios para a sociedade e não apenas para o indivíduo que o recebe	Baixo
<b>Financiamento e provisão</b>	Famílias, estado	Trabalhadores, empresas
<b>Exemplos</b>	Socialização básica, aculturação, cidadania, linguagem, matemática, lógica, raciocínio, partes teóricas de treinamento profissional	
<b>Duração</b>	Longa; Taxa de depreciação menor	Curta. Rápida obsolescência

O que pretendo afirmar é que a Universidade tem sua especificidade decididamente centrada na primeira coluna. Do ponto

<sup>4</sup> Knight (1998). O quadro toma como ponto de partida, e amplia, aquele desenhado por Knight. Por outro lado, abandonamos (e rejeitamos) as conclusões e comentários que o autor se permite produzir.

de vista do ensino, assim como da pesquisa, ela concentra seus esforços e recursos no conhecimento de longo alcance. Significa que abandone de modo completo e cabal a segunda faixa? Não, mas significa que esse não é seu traço distintivo, nem sua vocação primordial. É também por isso que ela deve buscar identificar-se como uma corporação de comportamento *inovativo* e não simplesmente *adaptativo*, uma corporação que toma o ambiente em que age como algo que reconhece mas recria e *transforma*, incluindo os *mercados* que tanto veneram os arautos de uma falsa modernidade.

### **Um espaço para aquilo que é aparentemente irrelevante e pouco prático**

Volto agora a uma passagem anterior de minha exposição. Comentei, um pouco antes, a afirmação de que é provável ou quase certo que o estudante não saiba em que empresas e ofícios vai trabalhar, com quais materiais, ferramentas e processos. E ninguém pode saber por ele... Acentuei ainda que, nesse caso, seria temerário estruturar cursos cujos programas e métodos tenham a perspectiva de profissionalização estrita, hiper-especializada, mas precoce, apressada, profissionalização que se revelaria frustrada e frustrante. As alterações de tecnologias e processos e o extraordinário reordenamento social das profissões perturbariam qualquer previsão sobre o exato espectro profissional do futuro. Se o conteúdo das qualificações se modifica com tal intensidade, profundidade e rapidez, não tem sentido apelar a uma qualificação específica, tão específica que logo se tornaria um equívoco...

E é a esse respeito – isto é, sobre a necessidade do ensino dar mais ênfase à formação básica, não estritamente especializada e imediatamente aplicada – que lembro uma passagem muito interessante de Paul Wolff (1997). Seguindo seu raciocínio, vale considerar primeiramente que um profissional, um pesquisador ou estudioso não precisa ter um doutorado “em cada uma das disciplinas das quais faz uso, nem mesmo em uma só delas”. Por outro lado, quando planejamos um ensino de graduação, tudo indica que, por exemplo, um curso em teoria econômica e suas lógicas, os diferentes modelos analíticos utilizados para compreender esses fenômenos,



digamos, seria mais importante, para preparar o estudante para uma vida socialmente relevante, do que um curso específico, ainda que rico e profundo, sobre, por exemplo, a geração de pobreza e riqueza em tais e tais circunstâncias bem determinadas. E um domínio da lógica – outro exemplo – será mais compensador do que um seminário estrito, digamos, sobre a filosofia da guerra, ou a compreensão de um pacote ou linguagem determinados, ainda que muitos destes tópicos pareçam muito úteis de imediato e muito atuais. Nesses dois exemplos, uma dessas “bases” – teoria econômica, lógica – pode propiciar ou criar condições para o desenvolvimento do conhecimento específico. Em contrapartida, o conhecimento específico e o treino especializado dificilmente podem gerar o conhecimento analítico e versátil que possa dar conta de situações diferentes e novas.

A sociedade e seus problemas estão em um fluxo perpétuo, lembra Wolff. Um estudante que só lê livros e faz cursos direcionados estritamente à solução dos problemas *presentes e locais* dificilmente aprenderá algo que possa ajudá-lo a identificar e resolver os problemas futuros, problemas *não-presentes e não-locais*, e talvez problemas sequer imaginados nos exercícios de aplicação do nosso livro-texto tão bem comportado. Se esse estudante tiver aprendido apenas a aplicação de técnicas especializadas, nunca aprenderá como desenvolver novos modos de análise e de solução de problemas. Seu pensamento ficará preso ao nível superficial, o nível da resposta imediata frente a eventos corriqueiros. Contrastando com isso, diz Wolff, o trabalho intelectual original, importante e criador, sempre caminha a uma considerável distância dos problemas imediatos. Por essa razão, esse pensamento freqüentemente parece “irrelevante” ou “abstrato”.

O que estou tentando fazer é sublinhar a necessidade dessa *certa distância* e independência – dos pesquisadores, dos teóricos e dos *ensinadores* e estudiosos – com relação a questões imediatas, locais – ou pelo menos independência com relação a seu exclusivo caráter imediato, local e *prático*. A universidade tem que reivindicar, obter e garantir um espaço relevante para o estudo e o ensino daquilo que é geral, do não-imediato e do não-local – daquilo que até

parecerá abstrato e irrelevante para quem está preso aos problemas corriqueiros. É indispensável garantir – no ensino e na pesquisa – um espaço para aquilo que não tem aplicação imediata e direta, mas possibilita e prepara para a aprendizagem da adaptação permanente.

Esse espaço é decisivo até mesmo para oxigenar o ensino, torná-lo mais criativo e instigador, para que saibamos educar (e não simplesmente treinar) gente que saiba criar, responder a desafios, não apenas aplicar, reproduzir fórmulas quando as situações se repetem iguaizinhas. Criar quando as situações são diferentes, não quando são similares. Utilizar o conhecimento abstrato e geral para enfrentar situações concretas novas – que não estavam exatamente no livro de exercícios padronizados, o livro-texto daquele cursinho aparentemente tão prático e útil, em que fomos tão bem treinados ... para coisas que desapareceram logo a seguir... se é que um dia existiram daquele modo...

### A superação do “curto-prazismo”

Por meio deste comentário de Wolff, deixo apenas sugerida a importância dessa dimensão da universidade – a prática da pesquisa e do ensino da pesquisa. É uma das razões pelas quais acredito que professores que tenham tido, pelo menos algumas vezes na vida, o contato com a atividade de pesquisa pura ou aplicada, que tenham passado pelos seus desafios, dificuldades e prazeres, têm também como tornar seu ensino provocativo, desafiador, inovador. Esses professores provavelmente estarão mais preparados para ensinar de verdade, mais do que aplicar uma *disciplina* (até no sentido muitas vezes militar que este termo sugere...), com exercícios repetitivos, padronizados, que treinam uso de certos instrumentos. Ensinar, isto sim, como usar criativamente esses instrumentos – ou como jogá-los fora, inventando outros quando necessário. Numa palavra, ensinar aquilo que hoje é indispensável saber, num clichê que tem sido tão difundido quanto mal compreendido e aplicado: aprender como aprender, saber avaliar quais as informações relevantes no mundo atual, como e onde recolhê-las e como combiná-las para resolver problemas. Assim é o ensino oxigenado pela pesquisa.

O que é um professor que não está constantemente investigando e informando-se a respeito de problemas e novidades de sua disciplina (inclusive dos métodos alternativos que têm sido utilizados para o ensino dessa disciplina)? É muito possível (é mesmo provável) que esse professor também não ensine bem. Em todo o caso, deslocando o foco do nível estritamente individual, é certo que uma universidade que não pesquisa também não ensina bem. E parece mais do que evidente: universidade que não pesquisa não produz extensão de boa qualidade. Pode produzir, é claro, *picaretagem* bem paga, o que é outra coisa, e de curta duração.

Para terminar, temos aí um problema: esse espaço indispensável – da pesquisa e do ensino daquilo que é aparentemente *distante da realidade* – não responde com presteza aos mecanismos de avaliação de desempenho mais usuais e mais intuitivos, como o “mercado” ou as *demandas*. Essas atividades, áreas, especialidades e disciplinas não geram com a mesma facilidade convênios, vendas de serviços, pesquisas *encomendadas*, cursos de extensão mais *aplicados* etc. Sua avaliação – e a decisão de nelas investir – depende de uma visão de longo prazo que a corporação universitária deve garantir para si mesma. Isto implica *proteger* uma parte dos recursos da universidade (recursos materiais e recursos humanos) das avaliações de curto prazo fornecidas pelos mercados e demandas. Conseguirá a universidade que temos conciliar tão diferentes perfis, entre suas diferentes unidades, com diferentes perfis de professores, estudantes, diferentes *ethos* e diferentes visões de mundo, garantindo para cada um deles seu espaço de desenvolvimento? Disso depende, ao que parece, não apenas seu êxito, mas até mesmo sua sobrevivência.

## Referências

- KNIGHT, P. The half-life of knowledge and structural reform of the educational sector. In: CASTRO, C. M. (Ed.) *Education in the information age*, Inter-American Development Bank, Washington, 1998.
- WOLFF, P. *O ideal de universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.