

Uma Universidade para o próximo milênio

Marcelo Dascal

Como citar: DASCAL, Marcelo. Uma Universidade para o próximo milênio. *In:* LOUREIRO, Isabel; DEL-MASSO, Maria Candida (org.). **Tempos de greve na Universidade Pública**. Marília: Oficina Universitária, 2001. p. 93-102. DOI: <https://doi.org/10.36311/2001.85-86738-20-4.p93-102>



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).

UMA UNIVERSIDADE PARA O PRÓXIMO MILÊNIO¹

Marcelo DASCAL²

O debate relativo à questão do programa de ensino de ciências humanas (ou “liberal arts”, como o denominam nos Estados Unidos), mesmo que tenha arrefecido nos últimos anos, ainda causa agitação naquele país.³ Este debate reflete uma grande perplexidade com relação ao papel e ao futuro da “cultura ocidental”. A insatisfação com seus princípios básicos, suas correntes centrais e os seus modos de ação, se expressa em tentativas diversas de “voltar às raízes”, das quais uma das expressões é o fundamentalismo (que avança também dentro dos Estados Unidos). Nas condições reinantes atualmente no mundo, após o desmoronamento do regime soviético e a propagação do “modelo americano” (entre outras coisas, através da “revolução digital”),⁴ é obrigatório ampliar este debate e aprofundá-lo. Para isto, é preciso abranger no debate não somente as ciências humanas, mas também outros campos do conhecimento e da cultura, inclusive as ciências exatas e a tecnologia. Igualmente é importante levar em consideração todas as formas de cultura, oriental e ocidental, setentrional e meridional, desenvolvida

¹ Parte das idéias abrangidas aqui foram apresentadas ante a delegação de reitores da América Latina, Espanha e Portugal em dezembro de 1995, em visita à Universidade de Tel Aviv. A presente versão foi apresentada a uma delegação semelhante em junho de 1998. Tradução do hebraico de Nancy Rozenchan.

² Faculdade de Humanidades, Universidade de Tel Aviv.

³ Ver o livro de Alan Bloom. Ver também as muitas reações a este livro.

⁴ O significado desta revolução e seus reflexos são de longo alcance. Não me deterei neles aqui. Direi apenas que nossa faculdade, a Faculdade de Ciências Humanas que dirijo, encontra-se em um processo de arregimentação de forças intelectuais e materiais a fim de desenvolver programas inovadores neste âmbito. Criamos, dentre outros, o “Centro de Tecnologia Avançada nas Ciências Humanas” e um programa de estudos em “Cultura Digital”. Este programa combina o saber dos campos da informática, lingüística, filosofia e educação. Para material interessante sobre a revolução digital e seus reflexos educacionais e culturais, ver: *The Harvard Conference on the Internet and Society* (Boston) e S. Turkle (1995).

e em desenvolvimento, a cultura antiga e a moderna, pois o debate reflete uma “crise” em relação aos fundamentos, aos objetivos e à direção do desenvolvimento de todos os ramos da cultura. Para encontrar uma solução para esta crise, não se pode ignorar nenhuma das culturas do planeta. O debate deve ser conduzido em plano mundial: vivemos num “universo minúsculo” em que tudo o que é feito em qualquer lugar tem influência sobre as demais partes do planeta. Não é possível encontrar abrigo em nichos protegidos e certamente não na percepção da universidade como uma torre de marfim.

Os interlocutores neste debate dividem-se em dois campos principais. De um lado, aqueles que desejam defender a “cultura ocidental” frente ao relativismo, barbarismo, perda de valores, etc. Por outro lado, os que criticam uma defesa deste tipo (e o próprio uso do conceito “cultura ocidental”) e que vêem neste processo uma expressão da ideologia que procura preservar antigos privilégios. Os primeiros utilizam aparentemente uma retórica liberal, mas seu enfoque prático é “neo-conservador”. Pode-se ver isto nitidamente em sua exigência de incluir no programa de ensino uma lista de “livros sagrados” (“obras exemplares”) obrigatórios destinados à leitura, estudo e, finalmente, à imitação. Os membros do segundo grupo utilizam uma retórica revolucionária e liberadora, mas não se revelam menos autoritários. Eles tentam definir uma lista de “obras proibidas” em que serão incluídos aqueles mesmos “livros sagrados” e sugerem, em seu lugar, uma relação de livros e enfoques “apropriados”, classificados como “politicamente corretos”.

Parece que há também um terceiro caminho, apoiado por muitos. O enfoque deles é que é preciso conservar a estrutura disciplinar atual da universidade (e da cultura). Eles alegam (ou supõem) que a cultura e o conhecimento são divididos, por força da realidade, em muitas disciplinas. Esta divisão, do seu ponto de vista, é o único caminho para garantir padrões profissionais elevados, avanço tecnológico e cultural, etc. Apesar de os propugnadores deste enfoque criarem às vezes campos de pesquisa interdisciplinares, estes se especializam e se institucionalizam rapidamente, e assim é que eles acham que deve ser. A universidade, de acordo com esta

concepção, é principalmente o lugar destinado ao preparo de especialistas nas diversas matérias. Ela deve estimular o profissionalismo e a especialização, ao invés de um programa de estudos amplo e aberto a uma interdisciplinaridade cujo objetivo não é obrigatoriamente a especialização. Ela deve rejeitar o questionamento do significado e o valor acadêmico e cultural do fechamento dentro de uma disciplina definida e restrita. A expressão “excelência”, usual entre os que propugnam esta posição, destaca apenas resultados profissionais reconhecidos como tais.

Parece-me que todos os enfoques que mencionei não são adequados para um período em que a globalização do conhecimento e da ação é o que está em jogo. Nesta nossa era, a antiga “polis” passa a ser “telepolis”⁵ e a variedade multifacetada do conhecimento e da ação exige que uma universidade digna de seu nome se transforme numa multiversidade verdadeira,⁶ estendida através de uma rede eletrônica sem fronteiras (“netversidade”), uma universidade que possa ser vista como existente principalmente no espaço virtual (ciberespaço) e, por isto, merecedora do nome “ciberversidade”.

Os três enfoques acima mencionados baseiam-se num pressuposto autoritário ou paternalista. Deste ponto de vista, eles não são adequados ao confronto com a missão verdadeira da educação dos cidadãos para uma vida no próximo milênio. Pois, em vista da dependência crescente da tecnologia, a vida no futuro, como já nas últimas décadas do século XX, oscilará entre uma fé cega e uma desconfiança em relação à *high-tech* – uma oscilação que obriga uma capacidade de julgar de forma crítica a validade, benefício, confiabilidade e utilidade de cada inovação tecnológica. Hoje em dia, ainda aquilo que é percebido como um feito tecnológico indiscutível, suscita reflexões e dúvidas se considerado em um contexto mais amplo – por exemplo, seus efeitos ecológicos. Um outro exemplo, que está nas manchetes quase que diariamente, são

⁵ Ver: Javier Echeverria (1994).

⁶ O termo “multiversidade” foi criado por Clark Kerr, Reitor da Universidade da Califórnia. Ver: Clark Kerr (1963).

as inovações na tecnologia médica. Paralelamente à melhoria da qualidade de vida de um grupo restrito de pessoas, a medicina *high-tech* encarece o custo do tratamento médico de tal forma que a maior parte da população dificilmente consegue obter tratamento médico elementar. Além disso, apesar das experiências e controles, quase diariamente um remédio ou um tratamento que eram considerados seguros e eficientes, revelam-se repentinamente prejudiciais devido a “efeitos colaterais” que não foram levados em consideração. A crítica à corrida desenfreada pela *hi-tech* não significa porém sua rejeição uníssonas. Ao contrário, ela obriga a um exame acurado de cada novo desenvolvimento que leve em consideração muito mais fatores do que os seus riscos econômicos, e que não ignore o preço social e ambiental total de um novo produto. É claro que alguém precisa se preocupar em fornecer às pessoas a capacidade e o conhecimento que lhes permitam avaliar os prós e os contras em cada caso e determinar a sua posição quanto à questão – e não é função da universidade fornecer esta capacidade?

Poder-se-ia pensar que, devido ao caráter técnico e detalhado do conhecimento exigido para a ponderação e decisão não arbitrárias em quase toda questão, não há outro modo a não ser confiar na decisão dos “especialistas”. Porém, questões semelhantes surgem também com relação ao julgamento dos especialistas. Pois são “especialistas” justamente porque seu olhar profissional, pela própria natureza das coisas, relaciona-se apenas a aspectos específicos de um dado fenômeno. Mas os problemas aos quais aludimos não são unidimensionais, e freqüentemente surgem devido a um choque entre as considerações provenientes das metas diversas dos que devem cuidar deles. Será, então, necessário desenvolver uma espécie nova de “super-especialistas”, pessoas cujo conhecimento será útil em âmbitos diversos, a fim de fornecer opiniões que abranjam a multi-dimensionalidade de cada problema? E o que ocorrerá – pode-se perguntar – se diversos super-especialistas (quando não nos satisfazemos com uma opinião e procuramos uma segunda ou terceira) expressarem opiniões contrárias? Quem, se não a pessoa comum, que não é especialista nem super-especialista, terá que decidir? A simples idéia de que para tudo, inclusive para

problemas multi-dimensionais, deve existir um “especialista” que forneça a solução “autorizada”, ilustra o quanto estamos presos ao modelo institucionalizado da divisão do trabalho e da especialização do aprendizado.

A idéia da especialização como solução de todo problema complexo provém de uma aplicação exagerada do método cartesiano. Segundo a regra de análise de Descartes, o caminho correto para tratar de problemas complexos é dividi-los em seus componentes simples, solucionar cada questão simples isoladamente, e juntar os resultados em uma solução para a questão complexa inicial. Este enfoque justifica a modularização do conhecimento, como o melhor modo de se defrontar com a complexidade dos fenômenos e dos processos estudados. Mas um procedimento destes ignora o fato de que a junção das soluções parciais não fornece obrigatoriamente uma solução para a questão abrangente, particularmente quando a divisão é arbitrária.

Além disto, a departamentalização do saber e a super-especialização vigentes suprimem a base para julgar e comparar os resultados de campos diversos do saber. Tomemos, por exemplo, a matemática. É possível tratá-la como “uma disciplina com uma linguagem e com um sistema de critérios”. Porém, apesar de esta descrição servir para a criação de institutos ou faculdades de matemática, ela não garante que os especialistas reunidos em tais instituições falem a mesma “linguagem” e sejam capazes de compreender os resultados da pesquisa de seus vizinhos. De acordo com os matemáticos Davis e Hirsch, existem atualmente cerca de três mil campos de especialização dentro da “matemática”. Segundo eles, um matemático profissional, com título de doutor em um dos campos, é capaz de compreender bem, no máximo, o que ocorre em dois ou três campos próximos ao seu. Isto quer dizer que ele pode identificar problemas importantes, avaliar a validade de resultados e expressar uma opinião abalizada em não mais do que 0,1% da “matemática”. A concepção de que há, na matemática, uma “união” que proporciona critérios de unidade que incidem sobre toda a disciplina e que permitem decisões baseadas em avaliações objetivas de conteúdos demonstra ser um mito. Como resultado,

decisões (orçamentárias, curriculares, etc.) são tomadas de acordo com critérios externos (como quantidade de publicações, nível da atividade e número de atuantes em cada sub-disciplina, sua capacidade de influenciar, etc.).⁷ O mesmo ocorre em física, biologia, medicina, economia, história, lingüística e outras disciplinas. Se este é o retrato da situação *dentro* de cada uma destas disciplinas consolidadas, como serão possíveis comparações e decisões objetivas que exigem comparações *entre* disciplinas diversas?

Não é razoável supor que esta situação se modifique significativamente num futuro próximo. O que as instituições de ensino superior devem fazer é tentar encontrar caminhos para superar ou pelo menos contornar a dificuldade. Devemos pensar como é possível ajudar pesquisadores e pessoas em geral a viver num mundo em que não há especialistas que possam impor sua opinião a não-especialistas, mas exige de não-especialistas que decidam, de modo não profissional, mas equilibrado, na medida do possível, quanto ao valor das opiniões dos especialistas. Para viver num mundo como este, devemos aprender a ser desconfiados e críticos, a sobrepor-nos à tendência natural de confiar numa autoridade, qualquer que seja ela (inclusive a de especialistas) e, ao mesmo tempo, executar estas tarefas, tanto quanto possível, de modo responsável e racional.

A universidade está intimamente vinculada à idéia de sociedade democrática. Uma das tarefas básicas que se lhe apresentam, portanto, é desenvolver em todos os cidadãos as habilidades necessárias para a concretização da cidadania em uma sociedade complexa e aberta. Estas habilidades abrangem principalmente a possibilidade de pensamento crítico, de avaliação independente e equilibrada de opiniões divergentes, de participação ativa e responsável nos processos de tomada de decisões, e, também, a capacidade de localizar fontes de informação fidedignas em todo campo importante. Todas estas habilidades devem ser ensinadas e aplicadas de modo intensivo por todos os estudantes que adentram

⁷ Ver: Philip J. Davis e Reuben Hirsch (1984).

os portões da academia, para que possam depois difundi-las a todos os cidadãos.

Não me deterei aqui sobre os detalhes dos meios de proporcionar estas habilitações (algo que não é trivial). Permitam-me, apenas, lembrar algumas idéias gerais. Para que os cidadãos sejam capazes de se defrontar com as decisões que estão em questão, é preciso, na medida do possível, expô-los ao saber tecnológico e especializado amplo. A intenção não é transmitir-lhes um conhecimento formulado num jargão incompreensível, em palavras “mágicas” apresentadas de forma exibicionista, mas um conhecimento acessível, compreensível, atual, em linguagem popular mas exata – um saber difundido em livros não especializados, na televisão e na internet. Este objetivo deve estar à testa da escala de prioridades de cientistas e educadores. Um objetivo central adicional deve ser o desenvolvimento de tecnologias de comunicação inovadoras que garantam a quem o quiser, sem grandes dificuldades, acessibilidade máxima do conhecimento, e transformação do seu uso em algo barato e fácil em cada casa. Porém, a eficiência destes alvos está ligada ao desenvolvimento paralelo da capacidade de julgamento do próprio cidadão. É dever do cidadão acionar a sua capacidade de julgamento e tentar aprimorá-la incessantemente. Ele não deve se submeter à tentação da obediência cega aos “super-especialistas”, aos “fornecedores do saber”, ou aos “agentes” informatizados ou outros, ao mesmo tempo em que desiste da deliberação, da autonomia e da responsabilidade. Somente a autoconfiança na sua capacidade de julgamento lhe possibilitará não se submeter à força de qualquer autoridade. A vontade e os meios para se defrontar com a missão e não despejar a carga sobre listas de “livros sagrados” ou de “livros proibidos”, sobre conselheiros, ideologias, ou sobre qualquer outra autoridade, é que darão ao cidadão a força necessária para concretizar o ideal iluminista de Kant: “sapere aude!”, ouse saber! E, com isto, a possibilidade de transformar-se em adulto no sentido amplo da palavra.

O melhor caminho, na minha opinião, de proporcionar aos nossos estudantes as habilitações necessárias para a vida no próximo milênio, é lhes fornecer um ambiente educacional pluralista,

mesclado com sofisticação tecnológica máxima, que eles aprenderão a usar, criticar e regular de acordo com a necessidade. É preciso expor os estudantes inicialmente a uma ampla variedade de formas do conhecimento e da cultura, e não direcioná-los *a priori* a uma senda estreita de especialização. Este objetivo será obtido no decorrer dos estudos de graduação, pelo uso dos meios aprimorados de difusão do conhecimento mencionados acima. É preciso expor ante os estudantes os traços que ligam tantos campos do saber quanto possível, em cada disciplina, em cada faculdade, e na universidade como um todo. Na maioria das disciplinas hoje se afirma que a interdisciplinaridade contém muitas possibilidades de fertilização mútua e progresso. Apesar disto, a tendência a ver numa disciplina a matriz básica e “séria” do conhecimento persiste e determina a concepção predominante do que vem a ser “excelência”. Por isto, pouco foi feito até agora para criar as condições das idéias e práticas para a concretização da interdisciplinaridade verdadeira.

Não devemos esquecer que os estudantes serão não apenas os pesquisadores do futuro, mas também cidadãos e educadores do futuro. Em cada uma destas funções, eles devem ser capazes de se defrontar com a existência de critérios diferentes, tentativas de um campo dominar o outro, debates acirrados entre eles abrangendo deslegitimação mútua, e assim por diante. Por isto, é importante colocar ante os estudantes dilemas e problemas, verdadeiros e imaginários, para os quais não há respostas “corretas” ou antecipadamente prontas. Nós, seus professores, precisamos fazer todo o possível a fim de avaliar as escolhas/soluções sugeridas por eles não apenas segundo os **nossos** padrões (e deste modo impor a eles a autoridade destes padrões), mas também de acordo com outros critérios possíveis, que mesmo se não são aceitos por nós, podemos, no mínimo, imaginá-los como possíveis. Nisto não somente pregaremos um pluralismo fundamental, mas o exemplificaremos diante dos estudantes.

É preciso confessar que neste enfoque não poderemos criar “certezas” nos estudantes. Alguns deles – aqueles que não podem viver sem verdades absolutas – abandonarão a universidade e procurarão estas verdades na religião ou em outra fonte. Porém,

não poderemos estar em paz conosco mesmos e com a missão que se apresenta a nós, se por medo de perder alguns alunos, estimularmos uma crença falsa na certeza que não se encontra em nossos espaços – tanto os científicos como os filosóficos. Se há uma verdade nítida que a cultura ocidental, em seu esforço em busca do conhecimento nos ensinou, é a antiga mensagem socrática de que, quanto mais aprendemos, esclarece-se para nós quão grande é a nossa ignorância. O avanço cada vez mais acelerado do saber e da tecnologia que nos espera exigirá de todos nós uma grande agilidade intelectual para compreender e avaliar as novidades que nos serão propostas dia a dia como se fossem – cada uma delas – manifestações da verdade absoluta. Para cumprir seu papel formativo, a universidade do futuro terá que permanecer fiel ao espírito crítico que a mensagem socrática expressa tão limpidamente.

Referências

BLOOM, A. *The closing of the american mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon & Schuster, 1987.

DAVIS, P. J.; HIRSCH, R. *The mathematical experience*. Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

ECHEVERRIA, J. *Telepolis*. Barcelona: Ediciones Destino, 1994.

KERR, C. *Uses of the university*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963.

The Harvard Conference on the Internet and Society (Boston)

TURKLE, S. *Life on the screen: identity in the age of the internet*. New York: Simon & Schuster, 1995.

75087
78057