

EDUCAÇÃO SUPERIOR E RESPONSABILIDADE SOCIAL: DO DISCURSO À AÇÃO

Pedro Goergen

No limiar de uma nova consciência

A declaração final da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (Paris 98) sintetiza os principais eixos dos debates sobre o ensino superior das décadas anteriores e abre novas perspectivas de evolução. O financiamento, a democratização do acesso, a formação, a qualidade e a pertinência são, entre outros, temas centrais desse documento. O enfoque recai sobre a qualidade e a pertinência como elementos centrais de uma nova visão da educação superior. Efetivamente, esses temas ocupam o centro dos debates acadêmicos posteriores, conforme mostram os documentos que resultaram dos Encontros de Reitores Latino-americanos e Caribenhos (Santiago 1999, Buenos Aires 2000, Porto Alegre 2002, São Salvador 2003, Guadalajara 2005, Montevideo 2006 e Belo Horizonte 2007).

As pautas desses encontros destacam temas como o compromisso social na perspectiva da universidade pública, a relação entre a universidade e o mercado, a educação superior no contexto das políticas da Organização Mundial do Comércio, a cooperação internacional como eixo integrador da educação superior, a interação entre as universidades públicas no novo quadro político latino-americano e o compromisso social das universidades. São todos assuntos diretamente relacionados à revisão crítica do isolamento acadêmico, à geração de uma nova consciência social e à elaboração de estratégias para a efetivação do compromisso social da universidade.

Nos anos mais recentes, após a grande expansão do ensino superior e a ampliação do acesso da década de 80, a atenção passou a voltar-se também para o tema da qualidade, enquanto complemento imprescindível da democratização quantitativa. Nesse contexto, o conceito de qualidade, antes pretensamente universal e unívoca, assume uma conotação mais histórica e contextualizada. Pertinência social e qualidade tornam-se, assim, elementos inseparáveis do projeto de reforma da educação superior que já não pode deixar de ter em conta a realidade à qual se destina. A partir da imbricação entre os conceitos de qualidade e pertinência, a avaliação muda seu olhar e seus procedimentos que perguntam sempre pelo sentido social de tudo o que ocorre na academia. Neste contexto, ocorre uma importante reorientação de um olhar externo para um olhar interno. O sentido social que antes se restringia à implantação de programas de extensão ou de prestação de serviços à comunidade agora passa a ser pensado numa perspectiva interna que se reporta ao sentido social que deve ser inerente às próprias atividades de ensino e pesquisa de qualidade. Noutras palavras, para responder ao postulado da pertinência, não basta a universidade construir pontes extensivas à sociedade, mas é preciso que ela repense por inteiro sua atuação na perspectiva do social.

Entre nós ainda sobrevive a universidade moderna, gerada no iluminismo segundo os padrões de um racionalismo pouco afeito aos relativismos e contingências das questões do tempo. Nos anos sessenta do século passado, os estudantes sinalizaram que havia algo errado nessa postura e que era hora de aproximar a academia da sociedade. Tal inquietação agravou-se nas décadas seguintes com o movimento da globalização e a crescente percepção dos limites do modelo de desenvolvimento iluminista, assumido pela universidade. Desde Nietzsche, Heidegger e Foucault cresceram as evidências de que o modelo da racionalidade moderna e a genialidade do homem europeu que prometiam tempos melhores para o indivíduo e a sociedade alcançavam seus limites. Apesar dos sonhos modernos, a humanidade continua apresentando um rosto desfigurado pela pobreza, pela fome, pela ignorância, pela violência de um ser humano prejudicado pelas fraturas entre suas dimensões epistêmicas, éticas e estéticas. Globalização, desigualdades sociais, desenvolvimento sustentado, riscos ambientais, bem como os rumos da ciência & tecnologia com seus reflexos sobre a vida individual, coletiva e planetária compõem um cenário que exige uma profunda reforma do pensamento e do comportamento da humanidade.

Desde a perspectiva das transformações que acontecem nos campos da ciência & tecnologia, da cultura, da ética e da comunicação, impõe-se repensar a educação em todos os seus níveis, da primária à superior. Nesse cenário de mudanças, cabe à universidade um papel destacado pela sua influência nos campos da investigação (ciência & tecnologia), da formação de profissionais, líderes e formadores de opinião, da preservação e inovação cultural e, não por último, por sua importante atuação no campo da crítica e inovação social. No entanto, basta um rápido olhar sobre a realidade acadêmica latino-americana para se perceber que ainda são tímidas as iniciativas de renovação, ficando as instituições de educação superior presas aos modelos tradicionais, vindos da Europa ou dos Estados Unidos. Se é certo que os temas da globalização, do desenvolvimento sustentável e da degradação do meio ambiente ganharam grande visibilidade discursiva é também verdade que a educação superior continua basicamente a mesma. Inovações decorrem muito mais de exigências externas do que da vontade criativa e inovadora interna às próprias instituições acadêmicas. O mandado da responsabilidade social coloca, portanto e antes de tudo, a educação superior diante do desafio de refletir criticamente sobre suas atividades de ensino e de pesquisa, bem como sobre suas práticas culturais à luz do sentido social.

Embora se possa partir do pressuposto de que tal inovação crítica se impõe hoje como necessária, é preciso saber que o confronto de interesses e as divergências de opiniões geram um cenário de divergências quanto aos rumos a serem seguidos. Mesmo havendo razoável consenso em torno da necessidade de mudanças, são difíceis os acordos a respeito da natureza das mudanças. Seguramente as verdades únicas e universais, elaboradas e impostas pelos grandes centros de poder, já não podem contar com a mesma aceitação, resignada, de épocas passadas. O homem contemporâneo está desafiado a conviver com as diferenças, mediante o permanente exercício do diálogo e da tolerância.

As conquistas registradas em alguns setores são relativizadas à luz da pergunta antropológico-filosófica acerca de seu real significado para o ser humano. Trata-se de uma questão ampla e complexa, envolvendo patologias que ameaçam o futuro da humanidade, e

que precisam ser urgentemente sanadas se se pretende viabilizar um desenvolvimento universal, integral e sustentável. Universal para abranger todos os seres humanos, de todos os países, etnias e culturas; integral para envolver o ser humano como um todo, ou seja, em sua dimensão material e espiritual e sustentável para valer não apenas por um breve período de tempo, mas para todas as gerações futuras. Universalidade, integralidade e sustentabilidade são expectativas que o atual modelo capitalista de desenvolvimento, apesar de todas as promessas, parece não atender.

Mesmo assim, nem tudo é desânimo e desolação. Aos poucos, os apelos que se ouve pelo mundo afora começam a gerar uma nova consciência planetária, sensibilizando, inclusive os governos que, lentamente, se dispõem a rever suas políticas e incluir em suas agendas a preocupação com os rumos do atual modelo de desenvolvimento. Aos poucos se delineia no horizonte a questão central do nosso tempo: como alcançar um modelo de desenvolvimento que inclua a todos, que desenvolva o homem em sua integralidade e que seja sustentável. Essa busca por um novo modelo de desenvolvimento sustentável foi e continua sendo objeto de inúmeros encontros de Chefes de Estado, de reuniões de instituições internacionais, de congressos científicos e de uma infinidade de manifestações de organizações espalhadas pelo mundo inteiro. Esse enorme desafio impõe-se também às instituições de educação superior que são chamadas a trazer a sua contribuição no campo da ciência e tecnologia, da formação dos futuros cidadãos e da construção de uma nova cultura.

Essa nova consciência, embora ainda embrionária, começa a apresentar os primeiros resultados na forma de pesquisas, estudos e documentos que dimensionam os riscos e insistem na urgência de se criar um novo modelo de desenvolvimento, capaz de superar a crise civilizatória que aflige a humanidade. No entanto, ainda são tímidas as iniciativas que resultam em transformações concretas. Os documentos da UNESCO, aprovados nos encontros de Estocolmo (1972), do Rio de Janeiro (1992) e de Joanesburgo (2002) são bons exemplos. A UNESCO cumpre sem dúvida seu papel, mas resta a dúvida a respeito do potencial de seus apelos para quebrar as resistências daqueles que ainda lucram com o atual sistema. O mesmo se pode dizer a respeito dos solenes compromissos que costumeiramente encerram os encontros de Chefes de Estado, as reuniões de organismos internacionais como a ONU, os seminários dos especialistas ou mesmo os encontros de líderes religiosos que enfatizam a gravidade do momento histórico, mas resultam ineficientes em termos de mudanças práticas. Embora os grandes gestos políticos sejam importantes, mudanças efetivas só acontecerão a partir do surgimento de uma nova consciência que represente uma transformação medular do paradigma epistêmico e ético-moral que subjaz às formas de pensar e de agir não só de governos e instituições, mas de todas as pessoas. Trata-se da formação de uma nova mentalidade, capaz de embasar a disposição política, econômica e cultural para mudanças efetivas.

Essa nova situação modifica profundamente o horizonte da educação superior a qual se vê confrontada com a necessidade de repensar criticamente seus ideais modernos a partir de um novo leque de temas e preocupações de grande urgência para a humanidade em geral e para cada indivíduo em particular como a paz, o meio ambiente, a interculturalidade, a transdisciplinaridade, o desenvolvimento sustentável. Com base em novos procedimentos

que afetam a ordem das disciplinas e suas estruturas internas, a relação entre ciência e tecnologia e a formação profissional num contexto cultural profundamente transformado é preciso projetar uma nova imagem das instituições da educação superior, plenamente conscientes de sua responsabilidade social.

Já dispomos de um repertório bastante amplo de conceitos que buscam captar esse novo desafio da pesquisa, do ensino e da cultura. Fala-se em inserção, pertinência, compromisso, responsabilidade e sentido sociais. Para além das diferenças, todos esses termos sinalizam com muita clareza para o novo mandado da universidade: ela deve estar estruturalmente comprometida com o meio no qual está inserida. Esse compromisso social, no entanto, não significa que a educação superior deva simplesmente ser ajustada ou posta a serviço dos paradigmas políticos, econômicos e científico-tecnológicos ou ideológicos vigentes em determinada sociedade ou período histórico. Ao contrário, responsabilidade ou pertinência social implicam sempre um posicionamento crítico com relação à realidade na perspectiva dos ideais humanitários de justiça social, liberdade, paz e desenvolvimento sustentado com tudo o que isso representa em termos de organização social, de desenvolvimento científico-tecnológico, de acesso aos bens culturais e materiais, de respeito e desenvolvimento cultural para todos os cidadãos.

Em termos claros, responsabilidade social não representa a adaptação do ensino superior ao modelo neoliberal que produz e reproduz as discriminações, injustiças e barbáries da sociedade em que vivemos. Não se trata da tentativa de transformar as instituições de ensino superior no núcleo revolucionário da sociedade, mas de preservar estimular sua autonomia crítica com relação aos temas vitais e urgentes da sociedade a exemplo dos rumos do desenvolvimento econômico em curso, os sentidos do processo de globalização, as discriminações raciais, culturais, étnicas, religiosas e, em especial, o futuro da ciência e tecnologia e suas conseqüências. Nesse sentido, responsabilidade jamais pode ter um caráter conservador, mas sempre progressista e transformador com vistas à construção de uma sociedade melhor, mais justa e feliz.

Parece bastante claro que o desenvolvimento humano e sustentável só pode ser alcançado se assumido pela sociedade como um todo. No entanto, essa difícil missão exige o empenho especial daquelas instâncias que desfrutam de condições privilegiadas de intervenção nos rumos da sociedade. Entre elas encontram-se as instituições de educação superior encarregadas de gerar e difundir os conhecimentos e formar profissionais-cidadãos capazes de liderar, nos campos de sua atuação, o processo de transformação social. Para que isso venha a ocorrer, é necessário que a universidade se submeta a um amplo processo de auto-avaliação crítica, com o objetivo de discernir qual o papel que vem exercendo e qual o papel que deveria desempenhar no futuro na perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade mais digna, justa e humana. Em termos concretos, isso significa que as instituições de pesquisa e educação superior estão desafiadas a incluir nos seus processos de avaliação o critério de responsabilidade e pertinência social, ou seja, devem perguntar-se qual o sentido social de sua atuação nos campos da pesquisa, do ensino, da extensão e da cultura.

Acreditamos que, na esteira das profundas transformações sociais que vêm ocorrendo em nossos dias, também a universidade se encontre num período de transição

para uma nova identidade. Se ela não souber trilhar com coragem e determinação esse caminho, perderá seu papel de liderança intelectual e será ultrapassada por outras instâncias que lhe tomarão o lugar. Ponto de partida é o pressuposto de que não basta fomentar estudos e pesquisas voltadas para o desenvolvimento sustentável e nem reforçar os discursos em defesa de um novo modelo de desenvolvimento. A nova situação econômica, política e cultural exige das instituições de ensino superior uma profunda avaliação crítica de suas funções tradicionais nos âmbitos da pesquisa, do ensino e da cultura, na perspectiva da geração de uma nova consciência como base de um modelo sustentável de desenvolvimento. Pesquisa, ensino, extensão e cultura são os quatro eixos a partir dos quais se deve examinar o papel da universidade na elaboração e implemento de um projeto de desenvolvimento sustentado aqui entendido como a principal demanda da sociedade e do homem contemporâneos.

O exercício da responsabilidade social das instituições de ensino superior não se restringe à construção de pontes entre o trabalho acadêmico tradicional e as demandas sociais e muito menos ao aparelhamento instrumental ao modelo sócio-econômico vigente. Ao contrário, a primeira tarefa que se impõe às instituições de educação superior quando se fala em responsabilidade social é a de repensar as suas próprias práticas nos campos da investigação, do ensino e da cultura.

Ciência e tecnologia em perspectiva crítica

No início da modernidade, os grandes cientistas e filósofos mostraram, teórica e praticamente, que o homem poderia desvendar os mistérios da natureza sem recorrer aos mitos e às divindades e que poderia resolver seus problemas mediante o uso exclusivo de sua razão. Era o ponto de partida de um processo de ‘desencantamento’ que muito rapidamente gestou um novo modo de conhecer e de transformar a realidade natural e humana. Foi um ‘ponto de inflexão histórica’ (Ianni, 1993) que deu origem a um novo ciclo histórico dominado pela ciência e tecnologia.

O iluminismo instaura um modelo de desenvolvimento que teve como base uma nova racionalidade, chamada por Adorno e Horkheimer (1985) de ‘instrumental’ porque privilegiava a produção de conhecimentos e de técnicas úteis aos interesses do ser humano. Esse novo modelo trouxe transformações que afetaram e continuam afetando a todos e a cada um dos diferentes contextos da vida humana. Não só a economia e os modos de produção, mas também a racionalidade e a eticidade, os modos de pensar e de agir, bem como as instituições sociais nos campos do direito, da educação e da política reconstituíram-se em torno de um modelo de desenvolvimento baseado na razão como guia segura, orientada ao bem-estar individual e social. Desde então, uma confiança ilimitada no potencial da razão de promover o progresso impregna por completo a tessitura conceitual, política e econômica do Ocidente.

Por esse motivo, no momento em que se abalam os fundamentos da fé racionalista, impõe-se a necessidade de repensar todos os fundamentos da modernidade nos campos da ciência, da ética, da cultura, da política e da economia. Trata-se de uma verdadeira viragem

civilizatória de desestabilização das antigas certezas e da busca de novos fundamentos. Isto não significa, e modo algum, fazer coro àqueles que renegam a razão moderna e propagam a idéia de todos os sentidos, valores e certezas. Em termos práticos, as pessoas precisam aprender a pensar e a viver de forma diferente; necessitam conscientizar-se de que são partícipes dos rumos da história que não estão determinados de antemão. A razão como promotora das mudanças e transformações não garante, por si só, um futuro melhor e mais humano para todos. Assim, por exemplo, precisam ser revistas as idéias de uso e de consumo e rejeitados os costumes de desperdício e de poluição, subjacentes ao modelo moderno de desenvolvimento. Trata-se de uma nova postura frente à vida e ao mundo, frente à natureza e ao outro, que tem na ética e na responsabilidade seus pontos centrais de referência.

No contexto da crise gerada pelos desequilíbrios ambientais e pelas desigualdades sociais vêm à tona também a insuficiência e a incongruência dos paradigmas científicos tradicionais, com suas formas simplificadoras, disciplinárias e fragmentadas de conhecer. A ideologia do desenvolvimento, focada exclusivamente no econômico, ameaça provocar um colapso social e ecológico da civilização humana. Os sintomas de esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente predador e socialmente injusto já são bastante conhecidos; importa agora descobrir, reconhecer e corrigir suas causas e isso representa uma alteração radical da visão de mundo, da relação do homem com a natureza e com a vida. Num modelo de desenvolvimento sustentável, o desenvolvimento econômico deve harmonizar com o desenvolvimento humano, social e ambiental.

O projeto de desenvolvimento sustentável, que não é outra coisa senão a tentativa de superar os resultados desastrosos da narrativa moderna, exige um repensar profundo dos pressupostos dessa mesma narrativa. Ao desenvolvimento conduzido pela racionalidade científica, disciplinar, fragmentada e operacional contrapõe-se a idéia de desenvolvimento integral (Morin, 2004), voltada não apenas aos aspectos econômicos, mas também às dimensões culturais, éticas, políticas, sociais e ambientais. O que importa destacar é o sentido abrangente, integral e humanista do desenvolvimento, em contraposição à unilateral valorização dos aspectos econômico-operacionais. Uma das formas mais obscuras e desonestas de se usar a expressão ‘desenvolvimento sustentável’ é aquela que vem dotada de um sentido utilitarista a serviço do neoliberalismo.

No interior da narrativa moderna gestou-se um complexo cenário de relações de domínio e poder, cuja superação se impõe como o grande desafio para os próximos tempos. A combinação ciência e tecnologia parece ser a única fórmula eficiente para reduzir a distância entre os países desenvolvidos e os que se encontram em desenvolvimento. Fórmula paradoxal uma vez que a produção de ciência & tecnologia, na forma como são produzidas e manejadas, se encontram exatamente na origem e continuidade da dominação e da exploração. Sem condições de produzi-la com recursos próprios, os países dependentes necessitam importá-la, transferindo recursos que, ao mesmo tempo, melhoram as condições dos já desenvolvidos e ampliam seu poder de domínio e exploração. (Cf. Goergen, 1998, p. 3)

Com a globalização, esse enorme processo de produção e venda de conhecimentos e tecnologias disseminou-se pelo mundo. O que à primeira vista poderia parecer um grande

avanço em direção ao acesso e à democratização do saber, na verdade, não é mais que uma nova forma, mas eficiente e abrangente, de relacionamento econômico desigual. O processo de globalização representa, portanto, um aprofundamento e uma ampliação do intercâmbio internacional de bens, capitais, aplicações financeiras, tecnologia e transportes, facilitado pelas novas condições de mobilidade social e de comunicação eletrônica. Nos termos usados por Márcio Pochmann e sua equipe de economistas, “a menor importância da expansão industrial no interior dos espaços nacionais dá lugar à conformação de novas cadeias produtivas e financeiras em âmbito mundial. Isso tem influenciado decididamente a consolidação de uma nova divisão internacional do trabalho, que tende a repartir geograficamente as atividades de concepção, mais propícias às nações fortemente investidoras em novas tecnologias, das atividades de execução pertencentes aos países dependentes de conhecimento”. (2004, p. 12)

O processo deflagrado no Séc. XVII e ampliado a partir da Revolução Industrial liderada pela Inglaterra, foi acelerado por diversas ondas de incremento do conhecimento científico (Pochmann, 2004, p. 28), instrumentalizado para a melhoria e a aceleração da produção. A ciência e tecnologia, de um lado, e o crescimento econômico e mercado internacional, de outro, impulsionavam-se mutuamente, rompendo constantemente os padrões anteriores. Já em meados do Séc. XIX, vivia-se o ambiente de um mundo expandido, com um crescente fluxo trans-fronteiriço de mercadorias. No final do Séc. XIX e início do Séc. XX, percebe-se a superação do mosaico político-econômico das nações autônomas e o início de uma história de dimensão mundial. Sob o impulso dos novos meios de transporte e de comunicação cresce o fluxo internacional de mercadorias e a mobilidade de trabalhadores. Após o período de estagnação, ocorrido no interregno entre a crise de 29 e as duas guerras mundiais, inicia-se, a partir das décadas de 70 e 80, uma nova onda globalizadora, agora na esteira do novo padrão tecnológico da informática que revolucionou não só as estruturas de produção, mas também todo o cenário das relações internacionais. Na avaliação de Pochmann, estes fatos motivam o surgimento de uma nova economia global de credores com elevada sensibilidade à inflação e falta de liquidez que carregam consigo a marca da instabilidade. (2004, p. 33) Ocorre um predomínio dos países mais ricos apoiados, inclusive, pelas agências multinacionais que favorecem os interesses do capital financeiro globalizado, agravando a dependência e a desigualdade entre os países centrais desenvolvidos e os periféricos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Impõe-se, assim, uma globalização que desintegra os países, articulando-os em “posições desiguais na rede de trocas mundial” (...) num contexto em que “as forças de desintegração superam as forças de integração no novo cenário econômico mundial”. (2004, p. 34)

Trata-se de um movimento fragmentário e assimétrico que sobrepõe os dinamismos econômicos internacionais aos interesses sociais nacionais, abrindo fronteiras e expandindo o espaço de reprodução do capital ao preço dos interesses e da ação do Estado nacional. Nesse ambiente, os centros de pesquisa das grandes empresas multinacionais ficam alocados nas sedes de suas matrizes enquanto, segundo a nova divisão internacional do trabalho, os países periféricos apenas abrigam as montadoras dos produtos industriais.

Esses poucos parágrafos, colhidos das pesquisas de Pochmann, nos servem, em nosso contexto, para elucidar as forças estranhas que comandam os rumos da ciência e

tecnologia que afetam diretamente a educação superior e sua relação com a realidade no contexto de um mundo globalizado a partir dos países centrais. Os rumos do desenvolvimento econômico, que depende visceralmente da ciência e tecnologia, são determinados a partir de fora, com reduzida participação das instituições de educação superior nacionais. Os grandes interesses econômicos internacionais pouco se importam com a realidade interna dos países, seus problemas, suas dificuldades, suas tradições, culturas e identidades. No limite, a própria educação passa a ser considerada um mero serviço, cujos direitos podem ser arrebatados nos pregões das bolsas por qualquer instituição de qualquer parte do mundo.

Diante dessa realidade, podemos recolocar a pergunta a respeito da responsabilidade ou pertinência social da atuação das nossas instituições de ensino superior. Trata-se de uma questão complexa cujas dificuldades vão muito além dos discursos altruístas, tão repetidos hoje. São graves as ambivalências que afetam a educação superior em geral e, em particular, a produção de ciência e tecnologia. É essa situação que nos permite insistir na tese de que as instituições de ensino superior necessitam, urgentemente, fazer uma auto-avaliação a respeito do sentido de sua atuação no campo da ciência e tecnologia para verificar se não se encontram trabalhando num registro a favor daquilo que, em outro, combatem.

Antes de tudo, é preciso devolver ao humano sua centralidade, não permitindo que o conformismo científico elimine a consciência e a política. Entenda-se política no sentido originário, referente à *polis*, ao lugar onde se vive, onde se cultiva as tradições, onde se coabita com os outros, onde se faz a própria história, se constrói a identidade. A ciência não pode tornar-se uma esfera autônoma que assume decisões sobre a vida e o destino do homem e do mundo à revelia de qualquer debate no âmbito da esfera política. Se essa for a opção, se não se respeitar o espaço humano de participação e decisão dos cidadãos cuja identidade e sentidos transcendem a lógica dos números, das equações, dos interesses econômicos, as certezas científicas, a tecnicização e a instrumentalização da vida ameaçam de morte o indivíduo-cidadão.

A reflexão sobre esse apaixonante, complexo e polêmico tema poderia ser melhor desenvolvida, mas, para o nosso contexto, o principal está dito. Há conceitos matriciais da cultura contemporânea como ‘progresso’, ‘ciência’ e ‘tecnologia’ que assumiram traços profundamente ideológicos na medida em que se desviam dos reais interesses humanos. Isso precisa ser desvendado quando se fala em ciência e tecnologia no contexto da universidade. Seria falso pensar que essa incompatibilidade entre o epistêmico e o humano surge apenas no campo da aplicação prática da ciência e da tecnologia. Ao contrário, tais ambivalências se encontram na origem, ou seja, no modelo de racionalidade subjacente à ciência e tecnologia, cuja matriz lógico-matemática, técnica, instrumental e reducionista perpassa as práticas de pesquisa, de ensino e extensão das instituições de educação superior.

Se tomarmos como ponto de partida que a ciência e a tecnologia, preconizadas desde o início da modernidade como garantia de progresso, se encontram intimamente relacionadas com mencionados limites da razão moderna, impõe-se a suspeita de que é impostura o ar imperial da razão científica moderna. Essa mesma suspeita recai com igual

rigor e vigor sobre as instâncias e instituições sociais, que assumem a-criticamente tal modelo como panacéia para todos os problemas humanos e sociais. A universidade, como a mais proeminente dessas instituições, deve colocar-se essas perguntas: Qual o sentido humano e social da ciência que desenvolve? Como se orientam a pesquisa e o ensino na complexa relação entre os interesses globais do capital internacional e os interesses regionais ou nacionais? Qual a relação da ciência e tecnologia com o *cosmo* cultural em que se encontram inseridas?

O uso adequado da razão, anunciado no início da modernidade, adquire sentido na medida em que promove o encaminhamento de soluções para os problemas das pessoas e da sociedade. O desenvolvimento científico-tecnológico internacional que tem seus rumos e enfoques ditados pelos interesses subjacentes aos projetos das sociedades hegemônicas, ligadas hoje aos interesses econômicos globais das grandes empresas multinacionais, pode estabelecer prioridades que não correspondem aos interesses e necessidades de sociedades subdesenvolvidas ou em desenvolvimento. A ciência deve ser desenvolvida pelo homem para o homem. Por isso, as idéias, por mais rigorosas que sejam do ponto de vista científico, não se justificam apenas pelo critério de sua utilidade ou instrumentalidade; elas devem responder sempre ao mandado da legitimidade humana e social. Compreender o mundo e não apenas manipulá-lo significa recolocar a pessoa, o sujeito no centro do processo do conhecimento, da relação com a natureza e dos homens entre si. Se, de um lado, é necessário que a epistemologia crítica formule as difíceis perguntas gerais sobre a relação entre a ciência e o sentido do homem, do mundo, da liberdade, da justiça e da paz, é também imprescindível, de outro lado, não esquecer as questões simples, diretamente relacionadas à contribuição da ciência para o bem-estar e a felicidade das pessoas concretas que vivem, sofrem e sonham no seu ambiente vital. Essa realidade do homem concreto deve ser sempre o ponto de partida, por assim dizer, a pedra filosofal das transformações.

Não existe área da atividade humana que não esteja passando por profundas transformações. Tais transformações não representam um fenômeno novo na história, embora os ritmos e celeridades sejam distintos nos vários momentos históricos. Ocorre que hoje as mudanças assumem dimensões absolutamente inusitadas no passado em termos de abrangência e radicalidade. Assim, por exemplo, havia no iluminismo um sistema de pensamento que, de certo modo, abrigava, explicava e orientava os acontecimentos. Agora tudo acontece num contexto geral de desconectividade em que a tecnociência se tornou autônoma, desligada de toda base ética ou humanista. O homem é o autor da ciência e da tecnologia, mas já não a domina; separam-se ciência e pensamento. “Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática”, lembram Adorno e Horkheimer, “está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo o ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado”. (1985, p. 38)

O processo é tão avassalador que os próprios intelectuais ficam sem palavras, perdem suas bandeiras e se recolhem ao silêncio. Quem fala de ética ou de humanismo, fala ao vento, diz palavras ocas para ouvidos moucos que só ouvem os sons da utilidade, dos números, das equações, dos artefatos, dos cifrões. E é nesse fluxo envolvente que intelectuais e cientistas continuam produzindo, aprofundando e ampliando os

conhecimentos, ao abrigo da bandeira da utilidade, sem se preocuparem muito com o que significa e a quem serve essa utilidade.

Na expressão de Boaventura Santos, a ciência tornou-se uma atividade em que “conhecer significa quantificar, aferir por medições, dividir e classificar para depois determinar as relações entre as partes e fazer dos resultados desse processo algo útil. Nesse meio, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante.” A concepção do mundo mecanicista representa “o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominar e transformar.” (1999, p.17) Morin acrescenta que “está na lógica organizadora de qualquer sistema de idéias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar”. Em sentido oposto, a racionalidade verdadeira opera dialogicamente com a realidade, fazendo emergir a partir de uma abertura estrutural da razão a teoria explicativa e prospectiva que reconhece tanto as múltiplas dimensões do real quanto as suas próprias insuficiências.

Desde Sócrates, a melhor prática do conhecimento é a interrogação. Diante das persistentes dificuldades que enfrentam o homem e a sociedade contemporâneos, o conhecimento está desafiado a perguntar-se se ele está cumprindo com sua responsabilidade social e humana. Conhecer o conhecimento impõe-se como uma das principais tarefas auto-reflexivas das instituições de educação superior. Sem esse gesto de autocrítica, elas ficarão atreladas ao modelo tradicional de racionalidade, incapaz de perceber as dimensões do novo que se manifesta todos os dias.

Mas, ao contrário do que muitos pensam e afirmam, a crise da educação superior é uma crise fecunda que, se bem aproveitada, pode abrir novos horizontes e abranger dimensões do real que até hoje ficaram relegadas a segundo plano. Ainda são atuais e esperam por sempre novas respostas as perguntas formuladas por Kant no início da modernidade a respeito das possibilidades e dos limites do conhecimento.

A expressão de Morin de que “necessitamos civilizar nossas teorias” aplica-se de modo especial à ciência que, mesmo sendo racional, deve ser crítica, reflexiva e, sobretudo, aberta aos múltiplos e sempre renovados sentidos do real. Para superar a inadequação profunda e grave “entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentalizados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários”, a ciência deve manter-se aberta e auto-reflexiva, disposta a reconhecer seus erros e ilusões (Morin, 2004: 36), pois é o contexto que confere sentido. A contextualização como condição essencial do sentido é a complexidade do real que está sendo tecido junto, por todos. É na relação dialógica com esse contexto que o conhecimento com sentido social deve ser construído. Contexto são, no nosso caso, os ambientes culturais, sociais, étnicos e racionais que geram a identidade única dos homens e mulheres latino-americanos.

Lembremos, portanto, que temos, de um lado, a racionalidade aristotélico-cartesiana que embasa a cientificidade na lógica perfeita, simplificadora, disjuntiva e reducionista, mas, sobretudo, universal e resistente à diferença, à complexidade e à alteridade. De outro, temos a realidade de nossa gente com suas carências, aspirações e identidades com as quais

a pesquisa e o ensino, realizadas nas instituições de educação superior, devem estar comprometidas. A educação superior, lugar por excelência do pensar, não pode jamais prender-se às lógicas e universalistas da racionalidade cartesiana e nem identificar-se com o real quando, em seu nome, se ampliam e aceleram as injustiças. Entre as duas margens do universal e da pertinência, que balizam nosso conhecimento, abre-se o caminho para a responsabilidade social das instituições de ensino superior. Boaventura Santos nos aponta a direção: “é preciso descobrir categorias de inteligibilidade quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade.” (1999, p. 44) Categorias, acrescente-se, capazes de abrigar as demandas de nossas sociedades e os desejos de nossa gente.

A ciência e suas estratégias já não necessitam da noção de homem nem da de cidadão. A universidade precisa assumir um verdadeiro protagonismo para um novo conceito de ciência. Apesar das inúmeras iniciativas e recomendações da UNESCO ainda são muito tímidas as mudanças no interior da universidade que segue atuando nos moldes do modelo disciplinar tradicional interessado no econômico. Embora se registre um crescente compromisso formal da universidade com a sustentabilidade, conforme mostram os acordos e cartas assinadas, tais compromissos, embora necessários, ainda não representam uma real transformação da educação superior.

Profissão e consciência cidadã

Um dos pressupostos da educação superior de qualidade é a relação indissolúvel entre o ensino e a pesquisa. Embora se trate de duas atividades teórica e praticamente distintas – uma realizada nos laboratórios com o foco voltado para a geração de conhecimentos novos e a outra realizada nas salas de aula com o objetivo de transmitir ou difundir conhecimentos – espera-se que haja uma estreita relação entre ambas. A exigência justifica-se desde vários ângulos. Primeiro é a dinâmica da própria sociedade, imersa em céleres transformações, que requer docentes e discentes envolvidos no processo de produção, docência e aprendizagem de conhecimentos uma vez que se trata de momentos não sucessivos mas concomitantes de um mesmo processo de formação. São momentos que se fundem e se condicionam no interior de um contexto cultural em que permanentemente se produz, se transmite e se aprende; se aprende, se transmite e se produz conhecimentos.

Embora esse princípio se justifique do ponto de vista teórico, ainda estamos longe de sua realização. As razões são múltiplas e geralmente bastante óbvias no contexto de países em desenvolvimento. Uma dessas razões é a grande expansão do ensino superior que vem ocorrendo nas últimas décadas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas do Brasil (INEP), o número de instituições de ensino superior saltou de 893, em 1991, para 2013, em 2004. Nesse mesmo período, o número de instituições públicas foi reduzido de 222 para 207. Conclui-se daí que a grande expansão aconteceu no âmbito das instituições privadas que, com raras exceções, pouco se envolvem com a pesquisa, seja por falta de recursos, seja pela priorização de interesses comerciais.

No caso do Brasil, por exemplo, além do domínio numérico de instituições privadas nas quais não se pesquisa, também nas instituições públicas o ensino e a pesquisa são atividades que, pelo menos em grande medida, seguem caminhos paralelos. Pode-se dizer que, de modo geral, prevalecem os cursos de caráter meramente profissionalizante, inclusive naquelas instituições com melhores condições para a realização de trabalhos teóricos de pesquisa. Para além dessas razões de natureza mais sistêmica, há uma outra que merece ser apontada até mesmo porque nos introduz ao tema da formação acadêmica. Trata-se do conceito antropológico-cultural de formação.

Podemos iniciar com uma pergunta muito simples: porque as pessoas desejam ingressar num curso de educação superior? Mesmo sem dispor de dados estatísticos, a experiência acadêmica de muitos anos nos mostra que a principal expectativa daqueles que entram na universidade é a profissionalização. As pessoas buscam melhorar suas chances de realização profissional e de ascensão social mediante a aquisição de conhecimentos e de habilidades de nível mais elevado. Tal expectativa é plenamente justificável no contexto de uma sociedade em que a carência de postos de trabalho incrementa a competitividade no mercado de trabalho que só pode ser enfrentada na sociedade contemporânea mediante a posse e a capacidade de manejo do conhecimento. O exercício de qualquer profissão exige não só um crescente nível de conhecimento, de domínio de técnicas e de habilidades, mas também uma grande capacidade de inovação e de atualização por toda a vida. Essa é a lei do mercado que se impõe ao indivíduo de forma velada e silenciosa desde os primeiros anos de sua vida no ambiente familiar, nos círculos de parentes e amigos, na escola. Desde cedo os indivíduos habituem-se a pensar sua realização enquanto seres humanos em função dos interesses e necessidades do sistema. E é isso que os jovens buscam na universidade e, na grande maioria dos casos, apenas isso.

Se tomarmos como critério a opinião das agências avaliadoras, parece ser inquestionável a necessidade de se oferecer uma formação profissional para a competitividade e a produtividade. São dois requisitos aparentemente incontornáveis do sistema econômico e do mercado aos quais as instituições de educação devem atender. Essas demandas sistêmicas são de tal modo impositivas que, passando por um velado processo de naturalização, são internalizadas e transformadas em necessidades do próprio indivíduo que as assume como suas. Pressionadas de todos os lados, pelo público interno e externo, não resta alternativa senão priorizar as expectativas do mercado disciplinarizando os procedimentos e selecionando os conteúdos curriculares à luz dos parâmetros da utilidade e da operacionalidade. Um importante critério para a inclusão de qualquer conteúdo na grade curricular é seu potencial de operacionalidade produtiva. Noutras palavras, a seleção de conhecimentos ‘dignos’ de integrar o *corpus* curricular com seu rol de disciplinas, obedece aos ideais de operacionalidade performativa.

Esse é, então, o primeiro dado: há por parte dos jovens e hoje também dos adultos uma efetiva necessidade e, por parte do sistema, a exigência de formação profissional aparelhada ao mercado. São as instituições de educação superior que recebem e aceitam esse mandato: formar profissionais competentes segundo as demandas do mercado. Isso não representa nenhum problema para as instituições que aceitam a função de prestadoras de serviço, encarregadas de oferecer ao mercado serviços educacionais úteis. Para as outras,

no entanto, que acreditam na educação como um bem público e na sua responsabilidade de formar não só profissionais, mas profissionais-cidadãos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e justa, este é um ponto de inflexão que se coloca como parâmetro de organização e execução de todas as suas atividades. Por isso, uma das principais perguntas que as instituições de educação superior devem formular é o que significa essa missão de formar profissionais-cidadãos no contexto do modelo sócio-econômico contemporâneo.

Há duas respostas possíveis para essa pergunta. A primeira, que poderíamos chamar de breve ou técnica, indica que tarefa pressúpua da educação superior é formar indivíduos para o mercado de trabalho nos termos lembrados anteriormente, ou seja, deve transmitir aos alunos os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional. Todos os seus esforços devem ser canalizados para a realização competente desse encargo no contexto de uma sociedade complexa, mutante, especializada e globalizada. Em suma, a educação superior tem como tarefa fazer a intermediação entre o indivíduo e a sociedade, preparando-o, em termos de conhecimentos, habilidades e capacidade de aprendizagem permanente, para atender às demandas do mercado de trabalho.

A segunda resposta é bem mais ampla e complexa porque envolve, para além dos aspectos meramente profissionais, incluídos na resposta anterior, também as dimensões ético-políticas do ser humano. Partindo do princípio de que a construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de cidadãos não só profissionalmente competentes, mas de apurado sentido ético e responsabilidade social, a universidade deve formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. O confronto entre essas duas posições representa o divisor de águas entre os vários conceitos de qualidade aplicados à avaliação da relação entre a educação superior e a sociedade, ou seja à pertinência social da universidade.

Ao longo dos últimos anos muito foi escrito sobre esse assunto e não são raros os autores que fazem, direta ou indiretamente, uma certa aproximação entre o conceito de qualidade acadêmica e empresarial. Essa posição deu origem a um grande debate em torno dos critérios de qualidade adequados à relação entre a educação superior e a sociedade. Embora essa discussão não esteja concluída, já parece possível adiantar uma primeira conclusão: A universidade é uma instituição de natureza distinta de outras instituições sociais, com objetivos, responsabilidades e formas de atuação próprias.

Nesse sentido, parece inadequada a aproximação, muitas vezes proposta, entre a universidade e a empresa. Trata-se de duas instituições de natureza e com objetivos distintos. Uma se destina a fabricar produtos a outra a gerar conhecimentos, formar pessoas e promover o desenvolvimento social e cultural. Portanto, os critérios de avaliação também devem ser diferenciados em ambos os casos. Os conceitos de produtividade e eficiência, tal como são comumente usados nos processos avaliativos das empresas, são estranhos às instituições de educação superior. A atuação nos campos do desenvolvimento da ciência e da formação de profissionais-cidadãos conferem à universidade funções e responsabilidades incomensuráveis com aquelas de uma empresa.

Portanto, é necessário muito cuidado quando se fala de qualidade ou excelência acadêmica. Tais conceitos podem ser usados tanto para indicar uma formação cidadã de sujeitos conscientes e críticos quanto para designar a formação de indivíduos adaptados e instrumentalizados segundo os interesses do sistema econômico e as demandas do mercado. É evidente que não se trata de menosprezar as demandas do mercado e a formação profissional correspondente. Ao contrário, a formação profissional com essa característica é um elemento importante de pertinência social. O que se deseja dizer é que ela não representa o seu todo. Formação acadêmica de qualidade é muito mais que isso porque envolve o ser humano integral enquanto cidadão político e ético.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior da Unesco dimensiona bem as questões de excelência, qualidade e a sua avaliação: “A pertinência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e que estas fazem. Isso requer normas éticas, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, fundando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, referenciados ao respeito pelas culturas e proteção do meio ambiente”.

Nesses termos, conforme anota Ortega, o problema “é o de quais são os interesses que suporta a exigência da qualidade” (2006, p.129). Vale dizer, as demandas sociais não são válidas em si; ao contrário, devem ser submetidas à apreciação crítica da instituição de educação superior para saber se são demandas que correspondem aos ideais éticos, de justiça e de sustentabilidade ou se são apenas demandas alinhadas aos interesses do mercado. Se o conceito de excelência for considerado neutro e aberto, sem nenhuma delimitação em termos éticos e de cidadania, torna-se um conceito ambivalente que pode servir a distintos interesses, inclusive não só aos mercantis e operativistas, senão que a outros muito mais escusos como, por exemplo, os bélicos e predatórios, condenáveis do ponto de vista ético. A qualidade da formação superior deve referir-se às questões efetivamente centrais do ponto de vista de um projeto de desenvolvimento humano sustentável.

Com essa referência ao desenvolvimento sustentado entra em cena outro aspecto de inegável relevância: a qualidade sempre depende do contexto em que as instituições de educação superior se encontram inseridas. Dessa forma, os critérios de avaliação de uma determinada área de conhecimento podem não ser os melhores para outra, como também os critérios válidos para uma determinada instituição, inserida num certo contexto, podem não ser adequados à outra num ambiente diferente. Nesse sentido, não é a mesma coisa ensinar história, geografia, química, biologia, filosofia ou matemática num país europeu ou num país latino-americano. Os critérios de formação de qualidade devem ser construídos a partir do contexto em que a instituição se encontra inserida. Formar pessoas altamente qualificadas e cidadãos que se preocupam com a qualidade de vida de todos representa um compromisso que só pode ser realizado se se tiver em vista os seres humanos concretos com suas tradições, culturas, carências, idiosincrasias e identidades. Parece ser a isso que se refere o antropólogo Marcel Mauss, citado por Morin (2004) quando diz que “é preciso recompor o todo”. É no contexto do todo que o conhecimento e a formação adquirem seu

sentido pleno. Esta visão de totalidade representa uma nova cosmovisão que reconhece o todo como agregador de sentidos, para além da soma das partes.

Apesar das teses inovadoras de Morin que destacam as qualidades complexas e totalizantes do saber e a correspondente postura transdisciplinar, o ensino superior continua preso a uma renitente prática disciplinária e disjuntiva que cultiva o fragmento desconectado do todo contextual. Em torno do eixo da formação profissional agregam-se fragmentos disciplinarizados de saber que não conversam entre si. O ensino superior segue sendo agente e paciente dos processos de racionalização disciplinadora moderna que, aliás, não cederão antes que se introduza uma radical modificação na consciência e na visão de mundo da maioria dos docentes e pesquisadores. As pessoas envolvidas com o ensino superior precisam dispor-se a uma revolucionária reforma de seu pensamento que segue atrelado ao cartesianismo, operativo e disciplinar. Em que consiste essa reforma do pensamento?

Trata-se, em primeiro lugar, do reconhecimento da complexidade e multidimensionalidade que só é plenamente acessível a partir de um olhar de totalidade. Disso decorre, em segundo lugar, a necessidade de superar a primazia do fragmento e a valorização da relação, da inserção e da interdependência como fontes de sentido. O que leva, por último, a novos termos, a novas estruturas conceituais e, ao final, a novas formas de ensino e aprendizagem

É preciso reconhecer que, de um lado, a divisão do conhecimento em disciplinas certamente trouxe bons resultados em termos de dissecação e de domínio do real e que, nesse sentido, certamente, não poderá ser de todo abandonada num mundo em que o volume de conhecimento aumentou tanto que só é acessível por partes. De outra parte, porém, também não se pode perder de vista que a especialização implica em perdas de sentidos. As disciplinas são conjuntos de idéias e conhecimentos a respeito de certo recorte da realidade que não levam em conta a natureza complexa da realidade que só pode ser plenamente compreendida desde a perspectiva da totalidade. Assim, por exemplo, a divisão disciplinar não percebe o conhecimento como resultado de práticas históricas, de visões de mundo, de percepções éticas e sensibilidades estéticas que habitam as culturas no tempo e no espaço.

A universidade necessita promover novas competências como a capacidade de inovar, cooperar, dialogar, comunicar-se, pensar intercultural e transdisciplinarmente. São habilidades não diretamente vinculadas ao mundo do trabalho, à dimensão econômica da vida, mas que lhe subjazem como condição. Recoloca-se, então, sob novas dimensões a relação entre a formação e o trabalho e entre o trabalho e a vida. A relação direta e instrumental entre o conhecimento e a profissão já não é suficiente. O vínculo entre o sentido da vida e o emprego, que se torna cada vez mais escasso, começa a não fazer mais sentido ou, pelo menos, não preenche mais por inteiro o sentido da vida e da formação do cidadão.

A comunidade acadêmica necessita conscientizar-se de que o paradigma do desenvolvimento mecânico e linear, voltado exclusivamente ao crescimento econômico, deve transitar para uma abordagem mais complexa, ética e trans-disciplinar que se

preocupa com o ser humano. Nesse novo paradigma, o desafio será encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico, social/humano e biofísico. O conceito de desenvolvimento sustentável, que resume numa só expressão todos esses aspectos, precisa tornar-se o centro regulador e aglutinador das atividades acadêmicas no âmbito da pesquisa, da docência, da prestação de serviços e mesmo das atividades culturais. Do ponto de vista da instituição de educação superior, a sustentabilidade deve orientar-se numa dupla dimensão de totalidade. Primeiro, a totalidade da própria universidade cujas atividades de investigação, docência, prestação de serviços e atividades culturais devem formar um conjunto orgânico e integrado e, segundo, a totalidade do desenvolvimento econômico, social, ético, ecológico e cultural.

Trata-se de uma reforma paradigmática na maneira de organizar o pensamento, constituindo redes de conhecimento e grupos interdisciplinares de conhecimento que favoreçam a comunicação e superem os limites da fragmentação repetitiva. Além de intelectual, tal reforma deve ser também institucional, abrangendo as dimensões dos espaços e tempos, costumes e hábitos de docentes, pesquisadores e alunos. Com isso, muda-se a perspectiva tanto da pesquisa quanto da docência que assume sua complexidade, sua totalidade, seus pressupostos humanos e sua pertinência social. A qualidade e a pertinência social do ensino procedem da interatuação entre critérios universais, lidos e interpretados à luz da inserção espaço-temporal da instituição, que, presumivelmente, será o âmbito de atuação do futuro profissional.

O modelo tradicional de docência embasava-se em certezas epistemológicas e operativas. As intervenções docentes seguiam um esquema previsto que devia gerar nos alunos resultados esperados. O reconhecimento da historicidade, da culturalidade, do dinamismo da diferença e da responsabilidade ético-social muda profundamente essa relação, produzindo uma nova maneira de conceber a relação docente/aluno. Essa nova concepção pode ser traduzida pelo conceito de ambientes de aprendizagem, conceito esse que envolve, como ficou dito, uma profunda reorganização institucional do espaço e tempo, da relação professor-aluno, de ensino-aprendizagem, de visão epistêmica e pedagógica.

Significa conceber o ensino superior como um espaço de aprendizagem em que os alunos têm condições de ampliar seus conhecimentos, confrontar-se com o pensamento crítico, retrabalhar suas convicções no confronto/encontro dialético/dialógico com o outro e o diferente. O tradicional e antigo modelo de aula em que se servia conhecimento ao aluno deve ser substituído pelos ambientes de aprendizagem em que os alunos buscam e constroem a sua formação. Nessa circunstância, recupera-se o sentido antropológico do ser estudante a quem cabe refletir sobre as formas concretas de se situar frente ao conhecimento e seu manejo (inclusive profissional), frente à natureza e aos seus semelhantes. Assim, abre-se a perspectiva de transitar do paradigma antropológico moderno do homem que se nomina como centro do planeta e portador de todos os direitos de domínio e de exploração, para o ser humano que coabita com os outros, com a natureza, com a diferença e assume responsabilidades.

A universidade deve, portanto, promover nos seus estudantes uma nova visão de desenvolvimento econômico e social que priorize, para além da performatividade e da eficiência econômicas, o desenvolvimento humano e ambiental integral, harmônico e

sustentável. Isso exige uma reforma de pensamento, de postura ante o conhecimento, seu manejo e aplicação e a concepção de uma nova *paidéia* formativa, colocando em primeiro plano o sentido humano de ciência e tecnologia e os princípios de co-responsabilidade, solidariedade, justiça e equidade. A responsabilidade social da universidade não se restringe, portanto, à sua adaptação às demandas e urgências do mundo econômico como, por vezes, se entende o conceito pertinência, mas implica em assumir a responsabilidade de repensar, a partir dela mesma, os sentidos de ciência e tecnologia e, portanto, os sentidos de investigação e da formação profissional.

Particularmente no contexto latino-americano e caribenho de tantas carências e problemas, é preciso refletir com os estudantes as formas concretas de se situarem frente a esse mundo, estimulando neles a consciência ética e o sentimento de co-responsabilidade social que lhes toca enquanto líderes e formadores de opinião que tiveram a oportunidade de frequentar uma instituição de educação superior.

A educação superior precisa contribuir, no contexto da pesquisa, do ensino e do trabalho cultural para uma refundação ética e moral da sociedade mediante a substituição da ética individual e solipsista por uma ética da co-responsabilidade e da solidariedade. Os direitos humanos não são apenas individuais, eles nascem e se sustentam coletivamente. A universidade pode e deve ensinar a seus estudantes a relação possível entre a vida individual digna e a justiça social.

Não basta, portanto, fazer reformas burocráticas e administrativas na educação superior; não basta imaginar sistemas de crédito e de relações interdisciplinares; não é suficiente construir sistemas de acreditação uma vez que, embora sob certos pontos de vista importantes e inarredáveis, tais iniciativas apenas atendem às exigências de um novo cenário globalizado de economia, de ciência e de cultura. Além disso, é preciso repensar em profundidade o sentido da relação da universidade com a cultura, com as diferenças étnicas, com as identidades culturais etc. É preciso recriar o conceito as disciplinas reconhecendo-as como portadoras não só de conteúdos, mas também de sentidos ético-morais e políticos.

Globalização, diversidade e *cosmo* cultural

O novo cenário da globalização mundial, que remodela profundamente as relações entre os países e os povos, entre as culturas e as etnias, exige a inclusão na agenda da educação superior de temas como a diversidade cultural, os desafios da alteridade, a reflexão sobre as diferenças antropológicas e culturais. Vive-se hoje o cenário de uma globalização imposta pelo norte ao sul que, por seu caráter unilateral, experimenta fortes resistências, sobretudo, por parte daqueles que sofrem a globalização. Se a globalização é, como parece ser, um processo irreversível, é preciso insistir para que ela sirva a todos na perspectiva de um projeto de desenvolvimento humano sustentável. Se desejarmos promover a igualdade entre os homens, afirma Christof Wulf, “se faz necessária uma globalização reflexiva, crítica e heterogênea, em cujo quadro faltaria modificar uma série

de desenvolvimentos e incluir a diversidade cultural, o desafio do outro, assim como a reflexão antropológica das diferenças históricas e culturais.” (2006, p.37)

No contexto do mundo globalizado, a diversidade cultural, o desafio da alteridade, as diferenças históricas e culturais representam importantes desafios educacionais. A exemplo do que ocorre na economia, também na educação os limites e as fronteiras entre os sistemas nacionais tornam-se permeáveis aos padrões epistêmico-ético-culturais que vêm embutidos nesse processo comandado pelos países centrais. Gera-se, assim, uma profunda ambivalência entre as culturas, intrinsecamente ligadas à identidade das pessoas, que continuam sendo nacionais, regionais ou locais, e os paradigmas epistêmicos, éticos e culturais que chegam de fora com ares de universalidade.

A globalização aporta outras culturas, outras identidades, aporta o diferente, o outro e, com isso, os verticalismos serão substituídos pelos transversalismos. A globalização, essa mais recente fase da história contemporânea, atropela com seus impulsos niveladores as diferenças, a ponto de muitas culturas pequenas e economicamente pouco poderosas tenderem a desaparecer. Para que isso não ocorra, é necessário desenvolver uma nova sensibilidade, livre da homogeneização e aberta à unidade na diversidade.

Desse modo, a preservação e a formação da e na cultura nacional assumem renovada importância para a educação, na contramão do movimento da globalização. Ainda não chegamos a uma nova cultura mundial e não sabemos se um dia ela virá. Se for verdade que os valores, os costumes e os comportamentos estão assumindo formas globalizadas, isso ainda não significa que a cultura nacional esteja desaparecendo. Por essa razão, as instituições de educação superior, orientadas exclusivamente nas prioridades estabelecidas pelo movimento da globalização, não cobrem toda a gama de responsabilidades sociais, particularmente no campo do social, da educação, da saúde e da cultura.

A realidade nos mostra que, com a globalização, surgem novas formas de complexidade cultural, o que, sem dúvida, representa um novo e importante desafio para a educação superior. Mas isso ainda prova, como muitas vezes se supõe, que nos encontramos em meio a um processo de universalização generalizada. Registram-se fortes movimentos de resistência que lutam pela preservação das identidades locais, nacionais e regionais as quais, embora assumam contornos de uma nova complexidade por força da globalização, devem continuar a merecer a atenção e fazer parte da agenda educacional. Haverá, certamente, uma maior aproximação, uma nova forma de partilhamento cultural, no interior da qual, surgirá, pela hibridação dos processos miméticos, um homem culturalmente transformado. Essa nova identidade cultural do ser humano representa um enorme e inusitado desafio para a educação.

Do ponto de vista da educação, não se trata, de subordinar as pessoas às demandas da nova realidade globalizada, mas da necessidade de levá-la em consideração na formação do cidadão com uma nova consciência crítica, uma nova reflexividade e uma nova eticidade. Os homens devem reconhecer-se em sua humanidade comum e universal, mas “ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano” (Morin, 2004, p. 47)

Pelo lado cultural, um dos aspectos mais relevantes, inerente ao processo de globalização e que vem sendo destacado por muitos autores (Morin, 2004, Wulf, 2006) é o desafio da alteridade. O processo de globalização aproxima as diferenças, fazendo delas um tema a ser ativamente trabalhado como elemento constitutivo da própria identidade. Dia a dia, torna-se mais difícil ver o outro como o estranho que pode ser totalmente negado. O eu e o outro já não são partes isoladas do todo. Cada vez mais, as diferenças, mesmo sem desaparecerem, se entrelaçam, conformando um novo ambiente da gênese do eu. O outro não se antepõe ao indivíduo, mas faz parte intrínseca dele, desde sua origem. Nesse sentido, negar o outro equivale a negar-se a si mesmo.

Se avançarmos da dimensão meramente individual para a social/política, entraremos num cenário em que as nações e as culturas já não poderão ficar de costas umas para as outras, não poderão mais negar-se por força da coabitação imposta pela globalização. É nesse sentido que deve ser entendida a nova realidade da presença e do cuidado do outro que adquire vigor nos diferentes espaços da vida humana como a política, a economia, a ética e a educação. Na medida em que o outro se torna parte do processo de auto-formação do eu, o cuidado do outro representa não só um elemento a mais, mas um elemento essencial ao cuidado de si (Foucault), presente desde sua origem na construção da própria identidade. Em termos de futuro, parece ser esse um cenário desejável: a coabitação do global com o regional, do universal com o particular, do igual com a diferença, do eu com o outro como o chão fecundo e promissor para a emergência de uma nova identidade.

Não é preciso buscar argumentos para entender a importância desse processo de transformação cultural para a educação e particularmente para a educação superior. As instituições de educação superior devem conciliar em suas principais atividades de pesquisa, de ensino, de extensão e de atividades culturais esses aspectos que se destacam como tendência do desenvolvimento na contemporaneidade. As funções de produção de conhecimentos e de formação de cidadãos têm que estar culturalmente contextualizadas. Nessa perspectiva, adquire relevância formativa o que o indivíduo, a raça, a cultura ou a comunidade são e o que desejam ser. A educação superior, enquanto lugar do pensamento, deve assumir a responsabilidade, tanto no espaço interno do cotidiano acadêmico, quanto no espaço público externo, a responsabilidade de promover o saber da auto-tematização, da auto-construção e da auto-reflexão da sociedade. Essa reflexão crítica que emerge do contexto cultural é de vital importância para os indivíduos, as comunidades, as nações e as próprias instituições. Nasce disso a necessidade de se desenvolver a nova e importante habilidade do pensamento heterológico que é a capacidade de perceber e de pensar a partir do outro.

As instituições de ensino superior aderiram ao logocentrismo próprio da cultura ocidental moderna que percebe e assimila do outro o que se adapta aos moldes de sua racionalidade e desvaloriza e exclui o que não lhe parece razoável. Esta postura epistêmica já não se sustenta no contexto de um mundo em que as diferenças se aproximam, mas não se igualam, em que as diferenças não precisam ser assumidas, mas devem ser respeitadas. É necessária uma reforma do pensamento, como se disse acima, se se quiser atuar de forma positiva na convivência e coabitação com o outro que se aproxima pela tecnologia, pela globalização e pela mobilidade física ou virtual. A diferença já não pode ser traduzida para

os próprios códigos de representação epistêmicos, éticos ou culturais uma vez que assim o diferente seria anulado e absorvido em sua diferença. A necessidade e a compreensão do diferente em sua real identidade exigem, portanto, um grande e inovador esforço epistêmico/ético/cultural que requer a difícil arte da suspensão dos próprios parâmetros.

As instituições de ensino superior já não podem simplesmente aderir acrítica e comodamente à racionalidade universal como medida de todas as coisas, como uma espécie de cama de Procusto de todas as culturas, por cujas medidas são lidas, interpretadas e eliminadas todas as diferenças. As instituições de ensino superior que pesquisam e educam com base na racionalidade ocidental que se tornou a medida e o critério de julgamento de tudo o que é diferente, precisam rever seus conceitos e percepções para que o formato de sua própria racionalidade não encubra aquilo que lhes é desconhecido.

De fato, a racionalidade ocidental na sua forma mais tradicional, como continua sendo cultivada na universidade, tende a fixar, a incorporar e, portanto, a anular o diferente aparelhando-o aos seus próprios interesses. Esse modelo de racionalidade, própria do binômio moderno/ocidental e que, por conseqüência, perpassa também esse outro binômio da ciência e tecnologia, quando aplicado ao cultural, torna-se anulador. O estágio a que nos conduziu o movimento contemporâneo, principalmente sob o impulso da globalização que transforma o mundo e os homens, torna necessária uma aproximação entre o conhecimento de tradição cartesiana e o conhecimento antropológico-reflexivo, tanto para detectar-lhe os movimentos e limites, quanto para sinalizar novos horizontes. Nas palavras de Wulf, “depois da morte de Deus, segundo Nietzsche e a morte do homem europeu, branco e masculino, segundo Foucault, esse tipo de pretensão está definitivamente superada”. (2006, 49) Na universidade ela ainda sobrevive, pelos menos em grande medida. O futuro nos dirá se o lugar do pensamento foi criativo e aberto o suficiente para abrigar a diversidade cultural.

Até o momento predomina a tradição acadêmica que se relaciona com um modo de globalização representativo de uma racionalidade euro-americana imperialista que vira as costas para as culturas regionais e locais que, temerosas de sua identidade, resistem o quanto podem. A pergunta que deve ser colocada é até quando a educação superior continuará presa à racionalidade eurocêntrica, e a serviço de uma velada dominação que se traveste de sempre novas formas, mas que, na verdade, nunca deixou de existir. Hoje é a economia que, aos poucos, assumiu o centro dessa racionalidade, deslocando e subordinando as identidades sociais e culturais. Até o momento as questões antropológicas e culturais não ocupam lugar importante no interior da academia que se encontra ocupada com as tarefas que lhe são impostas de fora. Ela tem em pouca conta o pensar e o sentir que expressa o espírito de uma determinada sociedade em determinado tempo ainda que seja ela que dê sustentação e lhe empreste sentido. Com isso, ela se torna não só resistente, mas impossibilitada de atender ao mandado da responsabilidade social.

As mentalidades se formam sob a influência de condicionantes sociais e culturais determinados, que pré-estruturam as negociações entre os sujeitos históricos. Se a universidade quer encontrar o homem a serviço de quem ela deveria estar, deve procurá-lo em meio às manifestações histórico-culturais. É no contexto da multiplicidade das manifestações históricas que o homem se manifesta. E nem tudo nas culturas específicas se

orienta pelo princípio da produção de mercadorias, central à cultura ocidental moderna. A cultura é algo complexo e de difícil acesso. Cada vez que colocamos em evidência uma de suas faces, projetamos sombra sobre outras. Com a globalização da política, da economia e da própria cultura, tal acesso tornou-se ainda mais complexo. A superposição e assimilação de elementos de outras culturas desfazem as fronteiras entre o local, o nacional e global. Esta sobreposição leva às novas formas cujos contornos ainda são imprevisíveis. O ensino superior deve estruturar-se em constante negociação com os condicionantes culturais nos quais está inserida como condição de alcançar o homem real ao qual ele deve ser pertinente.

As instituições que se pautam exclusivamente por princípios universais pressupõe uma homogeneidade cultural que já não existe. O que na verdade existe, especialmente em contextos como o latino-americano e caribenho, é uma multiplicidade cultural que precisa ser levada em conta na produção de conhecimentos e na formação de profissionais. A América Latina não tem apenas uma história e uma cultura, mas uma variedade de histórias e culturas e, por conseqüência, também não tem apenas uma ciência, mas uma variedade de ciências que, embora não se enquadrem nos parâmetros da racionalidade cartesiana européia, devem ser consideradas e respeitadas também pela academia como elementos centrais da formação do homem latino-americano ao qual se refere necessariamente qualquer idéia de responsabilidade social da universidade.

Essa atitude gera uma nova mentalidade que já não se dá por satisfeita com um discurso geral sobre a importância dos aspectos culturais, mas que promove a investigação cultural cujos resultados devem ser aproveitados para a determinação dos conteúdos e procedimentos de investigação e de docência. Os novos olhares extrapolam os conteúdos e procedimentos fixos e ordenados das disciplinas tradicionais, gerando uma nova fecundidade transcultural que tem que ser aproveitada. Estabelece-se, dessa forma, uma relação entre a cultura, a pesquisa e a formação de profissionais-cidadãos capazes de contribuir para um projeto de desenvolvimento sustentável para a gente latino-americana.

Nesse sentido e com esse objetivo, a universidade deve voltar seu olhar crítico sobre si mesma desde o outro da sociedade, da cultura em processo de globalização, de transformação e de transculturação. O que mais urge fazer é implementar medidas concretas para consolidar mudanças de percepção epistêmica, pedagógica e ética na perspectiva da cultura com suas tradições, seus valores e suas identidades.

Se nesse processo de abertura, como já foi dito acima, as instituições de educação superior devem, de um lado, evitar ensimesmamento, e, de outro, a simples adaptação à realidade. O primeiro risco conduz a universidade ao isolamento; o segundo, representaria a aceitação resignada do modelo econômico competitivo que impede a reação ética e a intervenção social crítica por parte da universidade. Nesse caso, universidade torna-se operativa. Não se trata, portanto, de mera integração e unidade, porque esta seria fatal para a identidade, e nem do abandono puro e simples de cada um às suas práticas por mais autoritárias, despóticas e contrárias aos direitos humanos que possam ser. Por essa razão, fala-se de um projeto político que coloca em debate as possibilidades de uma coabitação cultural e que trace caminhos possíveis para o reconhecimento das identidades sem ferir os princípios da justiça, da democracia e dos direitos humanos fundamentais.

É fundamental que a universidade promova uma reflexão abrangente e crítica sobre o processo de globalização em todas as suas dimensões, inclusive a cultural. Os sentidos e significados desse processo são de fundamental importância para a constituição da identidade dos cidadãos e da nação. É impossível entender o ser humano pelo pensamento fragmentário, disciplinar e disjuntivo como se o humano fosse independente do *cosmo* cultural. Ao contrário, é do enraizamento no ambiente cultural, dos costumes, valores e tradições que emerge o ser humano em sua identidade.

A universidade está desafiada a contribuir para construir um pensamento de diálogo e comunicação cultural profundo. Isso representa algo que não pode ser traduzido em equações científicas e nem se liga a sentidos práticos em termos econômicos; nem por isso deixa de representar uma condição essencial para a paz e o desenvolvimento sustentável no mundo. Enquanto no campo da ciência e da tecnologia foram alcançados enormes avanços, no campo da cultura tudo ainda está por ser feito: a distância entre as culturas e a força da desigualdade representam obstáculos ao desenvolvimento. "Juntas, ciência e técnica não param de surpreender e revolucionar. A capacidade de produzir mais e melhor impulsionada pela ciência não cessa de crescer, mas essa ciência vencedora começa a admitir que seus efeitos possam ser perversos" (Dupas, 2000, p. 14) O homem passa a tornar-se o maior perigo para ele mesmo.

A educação superior não pode abrir mão do esforço crítico de atingir o *ethos* da cultura do povo, vale dizer, ela não pode furtar-se à crítica da cultura, das normas, dos valores e das tradições que se expressam na vida da sociedade. A universidade não evadir-se da tarefa de fazer a leitura da cultura do país à luz dos grandes movimentos internacionais e de ler os rumos do desenvolvimento internacional à luz das idiosincrasias nacionais. No encontro criativo desse movimento simbiótico entre o universal e o local, que já foi expresso pelo neologismo 'glocal' no campo da ética, (Zirfas, 2001, 11-46) arma-se a base para o desenvolvimento sustentável. A universidade é o trabalho da razão universal que, no entanto, encontra na cultura nacional a sua substância.

A universidade, como o lugar próprio da razão e do pensar, cujo *ethos* teórico é, ao mesmo tempo continuação e elaboração conceptual do *ethos* social (Perine, 2002, p. 330) Cultura e comunicação devem ser discutidas no interior de novos espaços públicos a serem abertos pela universidade. A importante tarefa a ser realizada nesse novo espaço público é a elaboração de uma análise crítica que supere o déficit crítico do processo de globalização. No espaço da cultura e da comunicação encontram-se questões essenciais como a solidariedade, a sociedade de massas, os projetos de emancipação, a preservação da identidade e diversidade culturais, as línguas etc. Trata-se da contraface indispensável do dominante economismo. A economia não é a única razão de ser do homem, pois, cultura abriga a identidade, as formas mais identitárias de ser e de pensar, abriga as normas, regras e formas de comportamento e o domínio do dever numa sociedade na qual tudo se tornou poder, domínio, performance.

A coabitação cultural representa ao mesmo tempo o caráter incontornável da identidade, o respeito aos direitos humanos fundamentais, que podem ser resumidos pelos conceitos de justiça e democracia, e a convivência pacífica com as outras culturas. A urgente necessidade de repensar a relação do homem com o outro e com a natureza

modifica os horizontes da educação em todas as circunstâncias e níveis. A cultura abriga a identidade, as formas mais identitárias de ser e de pensar, abriga as normas, regras e formas de comportamento e o domínio do dever numa sociedade na qual tudo se tornou poder, domínio, performance. Por isso, os paradigmas científicos e as práticas do ensino de conteúdos e habilidades técnicas precisam ser complementados por reflexões éticas e culturais.

Talvez alguns se surpreendam com destaque dado aqui ao papel da educação superior no âmbito da cultura e da cultura no âmbito da educação. A razão é bastante simples e pode ser resumida a dois argumentos principais. O primeiro diz respeito, de um lado, à forte desconfiança, registrada hoje com relação à racionalidade universal, abstrata e unidimensional que despreza o local, a diferença e o singular, e, de outro, à valorização do enraizamento no *cosmo* cultural dos costumes, valores e tradições que é o ambiente constitutivo do ser humano, com suas formas de conhecer, de sentir e de ver o mundo. O segundo se refere ao movimento da globalização que aproxima as culturas, desvela as diferenças e exige novas posturas de compreensão e de tolerância que permitam o encontro e a coabitação entre elas.

A lembrança de que esses espaços culturais, na verdade, não são tão recentes não anula o fato de que hoje, na contracorrente do processo nivelador da globalização, a cultura se impõe como o ambiente de preservação e de conquista de identidade. Qualquer projeto de desenvolvimento sustentável necessariamente pressupõe a convivência, tolerante e respeitosa, entre raças, etnias e religiões, colocando, assim, a cultura na linha de frente dos temas mais relevantes de nosso tempo. As instituições de ensino superior, que sempre tiveram um papel relevante nesse campo, necessitam trazer o tema da cultura para o centro de suas preocupações, colocando-o em nível de igualdade com as funções tradicionais de pesquisa, ensino e extensão pela simples razão de que o sentido social destas últimas só é possível de ser pensado a partir da perspectiva dos contextos culturais

REFERÊNCIAS

ADORNO/HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985

ADORNO, Theodor, *Educação e emancipação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

CASTELLS, Manuel. *Fluxos, redes e identidades. Uma teoria crítica da sociedade informacional*. In: *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, pp. 4-42

DUPAS, Gilberto, *Ética e poder na sociedade da informação*, S.Paulo, Edt. UNEP, 2000, p. 14)

GOERGEN, Pedro. *Ciência, sociedade e universidade*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n.º 63, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 Ago 2007.

HERRERO SUAREZ, Henar, *Los paradigmas de La sostenibilidad. ?Hacia una revolución ética y solidária*, in WULF, Chr. E Bryan, N. *Desarrollo sostenible*, Münster/New York: Waxmann Verlag, 2006 p.17-35

IANNI, Octavio, *A sociedade global*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993

LUHMANN, Niklas, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1994

MATOS, Olgária, *Discretas esperanças – reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*, S.Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006

MATTEI, Jean-François, *A barbárie interior*, São Paulo: Editora UNESP, 2002

MORIN, Edgar, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, S.Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004

ORTEGA, Joaquin Esteban, *Complejidad y reflexividad em Educación superior*, in WULF, Chr. E BRYAN, N., *Desarrollo sostenible*, Münster/New York: Waxmann, 2006

PERINE, Marcelo, *Por uma universidade crítica*, in DOMINGUES, Ivan e outros, *Ética , política e cultura*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

POCHMANN, Márcio, *Atlas da exclusão sócial, Vol.4 - A exclusão no mundo*, São Paulo: Cortez Editora, 2004

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Um discurso sobre as ciências*, Porto: Edições Afrontamento, 1999

UNESCO, *Declaração de Estocolmo*, Disponível em <http://www.silex.com.br/leis/normas/Estocolmo>.

UNESCO, *Declaração do Rio de Janeiro sobre o meio ambiente e desenvolvimento*, Disponível em [http://www.vitaecivilis.org.be/anexos/rio de janeiro.pdf](http://www.vitaecivilis.org.be/anexos/rio%20de%20janeiro.pdf)

UNESCO, *Declaração de Joanesburgo sobre desenvolvimento sustentável*, Disponível em <http://www.vitaecivilis.org.br./anexos/joanesburgo.pdf>

UNESCO, *Declaración mundial sobre la Educación superior em El Siglo XXI: vision y acción*, disponível em <HTTP://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration-spa.htm>

WEBER, Max, *Metodologia das Ciências Sociais*, S. Paulo: Cortez Editora, 1992

WULF, Chr., *Diversidad cultural – El outro y La necesidad de reflexion antropológica*, in
WULF, Chr. E BRYAN, N., *Desarrollo sostenible*, Münster/New York: Waxmann, 2006

ZIRFAS, Jörg, *Ética global como ética glocal* in, *Edição e Sociedade*, Vol 22. Nº 76,
2001, p. 11-46