



A universidade ontem e amanhã – da cópia acadêmica à invenção intercultural

The University Yesterday and Tomorrow - From Academic Copy to the Intercultural Invention

Valdo BARCELOS y Amarildo Luiz TREVISAN

PPGE/Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

RESUMO

O texto reflete sobre a necessidade de compatibilizar as práticas da universidade com as necessidades externas - com as diferenças e transformações por que passa o nosso século - principalmente na sua inserção no continente latino-americano em sua intensa interculturalidade. Baseado em algumas idéias de pensadores e literatos contemporâneos, questiona a hierarquização das diferentes áreas da produção de conhecimento e alerta para a burocratização que está tomando conta das estruturas acadêmicas, com a conseqüente perda da liberdade intelectual e da ousadia. Assim, entre outros questionamentos, pergunta-se a respeito do que temos a dizer sobre a contribuição da universidade brasileira para a edificação de uma sociedade social e ecologicamente mais justa. Propõe encontrar respostas para esses problemas, não no debate de conteúdos *meramente acadêmicos*, mas especialmente no confronto com as interlocuções de outros agentes e atores sociais para, enfim, renovar e atualizar nossas idéias e ações e assim superar o verdadeiro apagão de idéias inovadoras e rebeldes frente ao consolidado.

Palavras-chave: Universidade, sociedade, interculturalidade.

ABSTRACT

The text reflects about the necessity of sharing the university practices with the external necessities – with the differences and transformations which are happening in our century – mainly in its insertion in the Latin American continent in its intense interculturality. Based on some ideas from contemporaneous thinkers and men of letters, the text questions the placing in a hierarchy of the different areas of the knowledge production and alerts to the bureaucratization that is taking the academic structures, with the consequent lost of the intellectual freedom and daring. So, among other questions, it is asked about what we have to say about the contribution of the Brazilian university to the edification of a society more social and ecologically just. Answers for these problems are proposed to be found, not in the in the debate of subjects merely academic, but especially in the confront with the interlocutions of other social agents and actors to, finally, renew and actualize our ideas and notions and then to overcome the true blackout of innovative and rebel ideas facing the consolidated.

Key words: university, society, interculturality.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Uma das obsessões recorrentes da cultura latino-americana tem sido a de definir sua identidade. Na minha opinião, trata-se de uma pretensão tão inútil quanto impossível pois a identidade é algo que as pessoas têm e falta às coletividades, uma vez que superam os condicionamentos tribais... Na verdade, qualquer empenho em fixar uma identidade única para a América Latina tem o inconveniente de praticar uma cirurgia discriminatória que exclui e abole milhões de latino-americanos, assim como muitas formas e manifestações de sua exuberante variedade cultural. A riqueza da América Latina consiste em ser tantas coisas ao mesmo tempo, o que faz dela um microcosmo no qual coabitam quase todas as raças e culturas do mundo. Cinco séculos após a chegada dos europeus às praias, cordilheiras e selva, os latino-americanos de origem espanhola, portuguesa, alemã, italiana, chinesa ou japonesa são tão oriundos do continente quanto os que têm antepassados nos antigos astecas, toltecas, maias, qíchuas, aimaras ou caribes. E as marcas deixadas pelos africanos no continente, no qual estão há cinco séculos, se vê por todos os lados: nos tipos humanos, na fala, na música, na comida e até em certas formas de praticar a religião. Não é exagero dizer que não há tradição, cultura, língua e raça que não tenha contribuído com alguma coisa para esse fosforescente turbilhão de misturas e alianças que acontece em todos os aspectos da vida na América Latina. Esse amálgama é sua riqueza. Ser um continente que carece de identidade porque tem todas elas.

Mario Jorge Vargas Llosa

Os leitores e leitoras talvez estranhem a forma como iniciamos este ensaio por no mínimo duas razões. A primeira pelo título. Via de regra, quando alguém fala na universidade, refere-se a ela como algo atual. Como instituição que deva dizer alguma coisa sobre o que está acontecendo agora. No hoje. Neste texto, faremos uma abordagem em que nos voltaremos para uma universidade que se preocupe com o entendimento do passado e com uma busca de reflexão sobre o futuro. Claro que, como qualquer reflexão, esta é feita no presente.

Esta opção não é sem uma justificativa. Não. Ela se deve ao fato de acreditarmos que o atual, que o presente, é bem atendido por outras instituições que o analisam e com muito mais propriedade a ele se dedicam. Algo na perspectiva defendida pelo poeta e ensaísta argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) que defendia que “La universidad debiera insistirnos en lo antiguo y en lo ajeno. Si insiste en lo propio y lo contemporáneo, la universidad es inútil, porque está ampliando una función que ya cumple la prensa”¹. Essa afirmação faz parte de um artigo intitulado *Defectos y virtudes de los argentinos*, escrito por Borges nos idos de 1970 para a Revista *Gente*, da cidade de Buenos Aires. No referido texto o poeta polemiza sobre o papel que podem desempenhar na sociedade estas duas importantes instituições: a imprensa e a universidade.

1 BORGES, JL. (1999). *Borges verbal*. Buenos Aires, EMECÉ, p. 180.

A segunda razão da estranheza, que eventualmente pode ter sentido o(a) leitor(a), pode decorrer do fato de começarmos nosso texto fazendo uma longa citação de um escritor e intelectual não acadêmico, o peruano Mario Jorge Vargas Llosa, em que o mesmo faz uma reflexão sobre a questão da constituição da ou das identidades latino-americanas. Ela também não é sem motivo. Não é feita ao acaso.

Senão vejamos: acreditamos que a reflexão sobre a universidade não deveria ficar restrita aos meios acadêmicos e menos ainda ser feita exclusivamente pelos seus componentes. Acreditamos que o olhar externo à universidade, neste caso, não significa ferir a autonomia da universidade, pois vindo da parte de pessoas que não tenham nela sua atuação exclusiva tem uma possibilidade muito grande de contribuição a dar no sentido de entendermos o que essa instituição pode significar para a vida do país, do continente, enfim, do mundo em que vivemos. Talvez esse olhar do “estrangeiro” possibilite nos mostrar algo que não consigamos ver, justamente, por estarmos muito perto, muito envolvidos com os debates acadêmicos, com as pesquisas, com as disputas acadêmicas e de poder inerentes a qualquer instituição, enfim, com as ações que a universidade desenvolve cotidianamente.

Portanto, o que dissermos aqui, em princípio, é suspeito, pois os problemas apontados por nós, antes de constituir uma crítica, representam uma autocrítica, uma vez que estamos, como professores universitários, inevitavelmente envolvidos no processo. Uma maneira de atenuar ou minimizar esse círculo vicioso em que nos encontramos, de ser coparticipantes do processo denunciado, é propor a abertura de espaços no próprio artigo para algumas vozes, as quais estão um pouco distanciadas do ambiente acadêmico, como as dos literatos e pensadores. E estabelecer um diálogo dessas vozes com posturas, que, como não poderia deixar de ser, são de pessoas abalizadas, *experts* ou conhecedoras dos meandros dos problemas da universidade nos tempos atuais. Quem sabe da fusão de ambos os horizontes surja um sopro de alteridade, esse ar de renovação das nossas práticas de que tanto precisamos. Talvez o olhar do outro nos ajude a diminuir a visão, às vezes preconceituosa, contudo, não sem motivos, de que grande parte do que a academia produz é de nenhuma ou muito pouca “serventia” para a vida das pessoas. Não é raro ouvirmos dizer que se algo não tem ligação ou implicação com a vida das pessoas é algo que pode até ser muito interessante, porém, é *meramente acadêmico*.

Em uma passagem do livro *Dicionário Amoroso da América Latina* o escritor peruano Mário Jorge Vargas Llosa conta uma pequena história que ilustra de forma muito pertinente essa representação que faz parte do imaginário das pessoas quando o assunto é a academia. Vamos a ela.

Conta Vargas Llosa que, logo após sua formatura na universidade, como era de costume na época, década de 60 do século passado, os jovens faziam uma viagem por terras pouco conhecidas suas. Era uma espécie de aventura para selar o término de um período, de uma fase da vida, a de estudante, e o início de outro momento, agora com outras responsabilidades. Foi numa viagem dessas que, após um longo dia de caminhada, a caravana em que andavam chega a uma taberna de um vilarejo muito pobre situado nas montanhas peruanas.

Dirigem-se, então, ao responsável pelo estabelecimento e pedem algo para beber, para comer e solicitam um local para fazerem suas necessidades fisiológicas. O dono do estabelecimento pergunta então: “você quer apenas urinar ou desejam fazer algo mais substancial?” Ao que Vargas Llosa responde: “No meu caso é apenas a primeira opção”. O senhor diz para ele se dirigir a um cercado que ficava ao lado. Lá chegando o jovem aventureiro percebeu que estavam todos fazendo todas as necessidades no mesmo local. Llosa após observar a situação ficou pensando por um tempo e concluiu: A pergunta do dono do estabelecimento era uma pergunta de caráter “*meramente acadêmico*”.

Uma última consideração sobre nossa reflexão introdutória é o fato de acreditarmos que a universidade precisa estar aberta, receptiva ao diálogo e à escuta de outras vozes que não apenas aquelas que brotam de seu interior como instituição. Algo semelhante ao sábio ditado popular de que “*Padre quando está de férias não vai à missa*”. Ou seja: assim como o pároco busca a novidade para o “sermão diário” fora dos muros da igreja, e junto aos diferentes setores sociais e culturais que a envolvem, na universidade há que se buscar interlocuções com outros agentes e atores sociais para renovarmos e atualizarmos nossas idéias e ações acadêmicas.

Após essa breve introdução, colocamos algumas questões para reflexão:

1. A instituição universitária no Brasil pode ser pensada, entendida, sem levar-se em consideração sua inserção no continente latino-americano e em sua intensa interculturalidade?;

2. Como entender o que acontece hoje na universidade brasileira sem entender o que aconteceu, até então, neste continente latino-americano de identidade tão complexa a ponto de, como afirmou certa vez Vargas Llosa, ser um continente que por “*não ter identidade nenhuma, tem todas elas*”;

3. E para refletir sobre a proposição de Borges de que não devemos nos fixar exclusivamente no presente, e, sim, refletir sobre o futuro, o que temos a dizer sobre a contribuição da universidade brasileira para a edificação de uma sociedade social e ecologicamente mais justa?

4. E por último, como *continuar pensando* mesmo após termos vivido situações tão dramáticas como o terrorismo internacional - de Estado, vide exemplo dos Estados Unidos da América do Norte e o terrorismo de grupos, vide exemplos como da Al Qaeda – tornarem-se uma presença cotidiana local/global que parece ter chegado entre nós para ficar por muitos anos?

5. Embora não tenhamos a pretensão de responder de forma definitiva a essas questões, propomo-nos a refletir sobre elas com sinceridade intelectual e com dedicação acadêmica vigorosa.

A UNIVERSIDADE E OS SEDENTÁRIOS INTELLECTUAIS

“Os sedentários, que se deixam ficar em casa, julgam poder assim viver em paz. Lá nisso é que eles se enganam. Toda a casa se encontra ameaçada”
(Antoine de Saint-Exupéry, em CIDADELA).

Ao refletir sobre a situação da universidade no Brasil e propor alternativas organizacionais e pedagógicas, Cristovam Buarque alerta para a burocratização que está tomando conta das estruturas acadêmicas. Na sua opinião, a consequência mais desastrosa dessa burocratização é a perda gradual da liberdade intelectual, pois a academia

Em vez da liberdade, vive hoje sob a rede de títulos que a aprisionam ainda mais do que no tempo das cátedras. No sistema antigo, ela deixava a cada área a definição dos critérios de estímulo e medição do mérito necessário para atingir o posto máximo de carreira. Hoje, os postos continuam vitalícios, mas impostos a todas as áreas da universidade, sob a forma dos títulos de doutor e mestre. As pessoas se situam em uma cadeia de comando da ordem do saber, conforme seus títulos obtidos, em geral em universidades estrangeiras e longe dos olhos da própria instituição interessada, e incorporam-se de forma vitalícia. Dão direito a hierarquia que se espalha por toda a universidade, independentemente das especificidades de

cada área. Obrigam-se artistas e tecnólogos a cumprirem os mesmos pré-requisitos que nas ciências exatas².

Entre as tantas conseqüências desse modelo de organização da universidade, está a de hierarquizar as diferentes áreas de produção de conhecimento, em detrimento de ordenar pela competência, pela criatividade e pela coragem de buscar pela invenção/inação. Com isso, as instâncias de decisão e de poder político, nas universidades, passam a ser ocupadas, quase hegemonicamente, pelas ciências ditas “duras” ou “naturais e exatas”³. Para Buarque o que se acaba tendo, ao final, é uma relação extremamente perversa e reducionista, pois se estabelece uma hierarquia não entre quem sabe, mas, sim, entre os saberes. Essas situações acabam formatando um modelo de universidade definido por Chauí, a partir dos estudos de Freitag, como *universidade operacional*. A visão organizacional desse tipo de universidade é caracterizada por ela da seguinte maneira:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.⁴.

Essa cultura acadêmica “operacional” se reflete assim diretamente nas ações cotidianas da vida universitária. Algumas funções e atividades passam a ser mais valorizadas que outras. Quebra-se, com isso, a possibilidade de interlocução entre diferentes campos de produção de conhecimento, bem como de atuação da universidade. Por exemplo: a supervalorização da atividade de pesquisa, em detrimento do pouco prestígio do ensino e da extensão acaba, muitas vezes, levando a um desestímulo à reflexão e à produção de conhecimento sobre o fazer pedagógico e a formação dos professores. Não é difícil encontrar nas universidades professores que não escondem sua contrariedade em ter que “dar aulas”. Em algumas áreas, isso é assumido de forma ostensiva até. Ora, se por um lado não há como se imaginar uma universidade que não faça pesquisa, também não há, por outro, como pretender uma universidade sem educandos estudando.

E por que isso ocorre?

O veredicto de Chauí é bem claro a esse respeito, na medida em que há um abandono não apenas da formação, mas igualmente da própria pesquisa: “Reduzida a uma organiza-

2 BUARQUE, C. (1989). *Na Fronteira do Futuro*. Brasília, UNB, p. 24.

3 Vale ressaltar que uma das desconfianças de hoje é, justamente, a de que essas ditas ciências não são assim nem tão “duras” nem tão “exatas” e que, por outro lado, a separação entre ciências exatas e ciências sociais não mais consegue dizer do que estamos vendo acontecer no mundo contemporâneo.

4 CHUAÍ, M. (2003). “A universidade pública sob nova perspectiva”. *Rev. Bras. Educ.*, Dez, nº. 24, p. 7.

ção, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva⁵. Logo mais voltaremos ao problema da pesquisa que se faz na universidade e sua repercussão no seio da sociedade mais ampla.

Em um belo texto intitulado *Elogio do fogo - Uma imagem do estudante*, o pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía conta uma pequena história - de origem hassídica - sobre o estudante, os livros e uma certa *Casa do Estudo*, que acreditamos diz um pouco de como é visto o ensino e o esforço intelectual do livre pensar no cotidiano acadêmico. Conta ele que certa feita uma “pessoa do povo” passa pela frente de uma dessas *Casas de Estudo* famosa e, com medo de entrar, confessa:

“Não, eu não posso entrar aqui... tudo está cheio aqui dentro. De parede a parede e do solo ao teto, tudo está cheio das palavras sábias e das orações piedosas que aqui se têm pronunciado. Onde poderia encontrar um lugar para mim? Vendo que todos os que o acompanhavam o miravam sem compreender disse: “De todas essas palavras ditas desde a borda dos lábios pelos que rezaram e pelos que ensinaram, nem uma só subiu aos céus. Nem uma só palavra foi levada daqui por um alento do coração. Por isso tudo o que foi dito permaneceu na Casa do Estudo. E a Casa do Estudo terminou por ficar cheia de parede a parede e desde o solo ao teto”⁶.

Essa pequena história hassídica mantém um quê de atualidade, se pensarmos sobre como ainda insistimos em representar e hierarquizar os que sabem e os que não sabem aquilo que sabemos e, o que é ainda mais paradoxal, da forma como sabemos.

Ora, não é difícil encontrarmos, nas universidades brasileiras, professores e professoras que só se submetem a ministrar suas aulas mínimas regulamentares pelo fato de isso ser exigência para que tenham acesso ao mundo acadêmico e, assim, possam participar dos editais de financiamento para aquilo que é, para eles e elas, realmente importante: suas pesquisas. Aqui caberia indagar, com base nas reflexões de Chauí, se o incremento exponencial do quantitativo das pesquisas nas universidades, respondendo às exigências impostas pela dita “sociedade do conhecimento”⁷, tem resultado em avanços significativos no desenvolvimento qualitativo das áreas investigadas. Segundo seu próprio questionamento, “as cifras sobre a quantidade e a velocidade dos conhecimentos, as cifras provenientes da

5 *Ibid.*, p. 8.

6 LARROSA BONDÍA, J. (1995). “Elogio do fogo. Uma imagem do estudante e duas histórias assídicas sobre a transmissão e a renovação”. Revista Paixão de Aprender. n.º. 9. pp. 84-90. Porto Alegre, p. 88.

7 Utilizamos aqui entre aspas a expressão *sociedade do conhecimento* para chamar a atenção ao alerta feito pelo ecologista e antropólogo Carlos Walter Porto-Gonçalves no seu livro *A natureza da globalização e a globalização da natureza*, para quem a expressão *sociedade do conhecimento*, é no mínimo, infeliz, posto que uma sociedade sem conhecimento é, mesmo, uma impossibilidade lógica, biológica e histórica. Afirmar que o conhecimento tem um papel mais importante nos dias que correm do que em outro período qualquer, é: 1) ignorar que o conhecimento está inscrito na vida, e 2) é levar longe demais a distinção trabalho manual e trabalho intelectual, na medida em que o que observamos hoje é que um modo de produção de conhecimento que está se impondo a todos sob controle de alguns (os grandes laboratórios de pesquisa das grandes corporações transnacionais com o apoio do Estado dos países do centro hegemônico do padrão de poder mundial)... todavia a diversidade de culturas da humanidade é a melhor expressão da diversidade de conhecimento.

publicação de artigos nos quais são apresentadas descobertas científicas (...) implicou uma mudança na definição de alguma ciência?”⁸.

Nem mesmo o fato, incontestável, de estarmos vivendo um processo intenso de transformações científicas e culturais parece, por vezes, afetar o que se discute, estuda e pesquisa em alguns espaços acadêmicos. Isso para não falar no medo que não raro domina alguns corações e mentes de cientistas que ainda se comportam como aqueles que Paul Feyerabend chamou em seu polêmico *Contra o Método* (1977) de *funcionários da ciência*. Vale referir que o medo parece ter sido algo incorporado de forma muito permanente aos limites da cultura universitária. Mais uma vez, recorremos a Cristovam Buarque quando este chega a fazer uma pequena, mas perspicaz, lista dos principais medos que acabam aprisionando o pensamento acadêmico e que, por vezes, o paralisa.

- É o medo da liberdade, que acaba por inibir a livre circulação das idéias, que não convive muito bem com o movimento da crítica. Se por muito tempo, o regime ditatorial imposto no Brasil pós-golpe militar de 1964, censurou a livre circulação de idéias e limitou o debate intelectual e político, com a sua derrocada na década de 1980 surgiu um outro medo: o medo de arriscar, o medo de ter idéias. Enfim, parece que estamos vivendo um apagão de idéias inovadoras e rebeldes frente ao consolidado e muitas vezes já ultrapassado pelo simples e inexorável fluxo da vida. Pois, como muito bem lembrou Hannah Arendt (1906-1975) em *A Condição Humana* (1958), um de seus mais ambiciosos livros, bem como em *Entre o passado e o futuro* (1954), por mais conservadoras que sejam as idéias, e as instituições que delas decorrem, há algo que por si só já provoca alguma transformação na sociedade: é o fato de que sempre estão nascendo pessoas;
- Esse medo da liberdade está ligado e contribui em muito para a implantação de um outro medo nas universidades: o medo do novo. Não há dúvida de que a instituição universitária, como uma instituição que lida com a produção e reflexão sobre o conhecimento, precisa ser cautelosa e primar pelo vigor em suas teses e proposições científicas e intelectuais. Contudo, nada justifica o clima de verdadeiro pânico que se instala sempre que algo de inusitado se apresenta. Já vimos até certos intelectuais decidirem que não mais iriam se manifestar sobre as grandes questões do país. Como adverte Buarque, esse tipo de medo acaba criando amarras imperdoáveis e inaceitáveis para um intelectual e acadêmico, na medida em que “o erro e o ridículo são inerentes e inevitáveis em toda nova idéia que faz o pensamento avançar”⁹ ou como alertou Renato Janine Ribeiro, em seu livro *A Universidade atual – Fellini não via filmes*¹⁰, não podemos ver o imprevisível como algo que, inevitavelmente, nos ronda como uma ameaça, mas, sim, como aquilo que tem uma qualidade fundamental para o mundo acadêmico: o imprevisível nos desafia. Afinal, como advertia uma das famosas lições de Hegel: o medo de errar já é o próprio erro.

Esses dois medos acabam por criar um ambiente propício para outras duas grandes causas do afastamento da universidade da sociedade em que está inserida. Primeiramente, é o medo da crítica que vem de fora dela. Esse medo da crítica externa é, também, inconcebível

8 CHUAÍ, M. (2003). *Op. cit.*, p. 9.

9 BUARQUE, C. (1989). *Op. cit.*, p. 23.

10 RIBEIRO, R.J. (2003). *A Universidade atual – Fellini não via filme*. Rio de Janeiro, CAMPUS.

vel numa instituição universitária que tem como uma de suas principais funções a reflexão e o debate de idéias. Ao contrário de temer a crítica, a universidade deve aceitá-la. Mais que isso: deve buscá-la. Querê-la. Deve enfrentar o debate com o que ela de melhor tem: o conhecimento e a liberdade de expressão de idéias, crenças, concepções políticas e ideológicas. É essa postura que vai fortalecê-la como instituição que é, e não o seu acanhamento e uma postura meramente defensiva. Outra causa desse afastamento da universidade do seu contexto é o abandono da preocupação com a formação cultural, conforme já dissemos anteriormente. É interessante o argumento de Chaui nesse sentido:

A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro do mercado da moda conduz ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação*¹¹.

Aqui fica pelo menos um desafio para a universidade: sublinhar o papel da cultura como elemento formativo importante, transpondo e superando, assim, a problemática teoria-prática e configurando outra relação com o conhecimento, em que o formar-se signifique um contínuo exercício de atribuição de sentido.

Mas talvez essa situação não seja responsabilidade exclusiva dos atores, enquanto pessoas físicas, nela envolvidos. As críticas são necessárias, como dissemos anteriormente, mas sabemos que é o modelo de universidade estruturado que está em crise. Algumas soluções para essa crise são indicadas no sentido de torná-la mais operacional, como vimos acima. Bem diferente é o ponto de vista de Boaventura de Souza Santos¹². Ele detecta a existência de três grandes crises que assolaram a universidade ainda do século XX: a institucional, a de hegemonia e de legitimidade. Não vamos repassar essas três causas da decadência do projeto de universidade, pois já são bem conhecidas e suficientemente debatidas em vários fóruns acadêmicos. Apenas devemos comentar ainda que a crise institucional está ligada à crise de hegemonia, na medida em que há uma passagem “do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário...”¹³. A universidade já não é mais instância única da produção e socialização do conhecimento, tendo que rivalizar com outros centros difusores do saber e com as novas tecnologias da informação e da comunicação, que criaram uma outra relação dos cidadãos com o conhecimento e a informação. A crise institucional acaba desqualificando-a, também, na medida em que a sociedade avança nas conquistas democráticas e de cidadania, provocando a quebra do modelo de hierarquização de poder. E isso repercute fortemente no seu interior, porém só até certo ponto, porque o descrédito na divisão verticalista do poder não é acompanhado, em muitos casos, de ganhos democráticos, mas, sim, da formação de pequenos guetos em que cada posto vira um feudo. E a crise de legitimidade deve-se à perda de consenso que sofre a universidade em ser uma solução intermediária entre a contradição de classificação epistemológica

11 CHUAÍ, M. (2003). *Op. cit.*, p. 11.

12 DE SOUZA SANTOS, B. (1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3ª ed. São Paulo, Cortez. *Ibid.*, (2005). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, (Col. Questões da nossa época).

13 DE SOUZA SANTOS, B. (2005). *Op. cit.*, p. 63.

dos saberes especializados, através de restrições de acesso às competências, e a pressão popular reivindicando igualdades de acesso à universalização do saber de alta competência.

Em síntese, essas três crises resultam disso que estamos até aqui discutindo, isto é, a dificuldade de compatibilizar o que se passa no interior da universidade com o seu entorno, ou seja: a padronização de atitudes e rotinas, como a da ordenação de saberes e de objetivos, frente às novas demandas do mundo globalizado (capitalismo) e da democracia. A dificuldade consiste em compatibilizar a exigência do ensino e pesquisa de alto impacto com o compromisso social, o que vai criando uma série de anomalias que lhe toham a criatividade e a capacidade de responder criticamente às exigências dos novos contextos sociais e dos novos paradigmas do conhecimento.

Nessa direção do entendimento, perguntamos: por que há essa perda de consenso social em torno do projeto de universidade no atual contexto? Por que é difícil para a universidade se colocar na atitude de escuta da voz dissonante, da diferença e, portanto, da postura crítica? Em síntese, é possível à academia incorporar as demandas da sociedade mais ampla, abrindo espaços importantes para captar as reivindicações do outro e das diferenças?

A DIVERSIDADE BATE A SUA PORTA: E AGORA, UNIVERSIDADE?

Uma das dificuldades mais importantes com as quais a universidade tem se debatido ultimamente é a incorporação de novos atores sociais, através, por exemplo, da política de cotas e outras ações afirmativas. A saída proposta tem sido no sentido de criar a universidade multicultural, em que grupos diferentes passam a coexistir lado a lado. Nessa dimensão, são adaptados ou criados novos espaços e tempos disciplinares, especialmente nos currículos dos cursos, com vistas a dar conta da emergência das reivindicações das diferenças e, principalmente, do direito à diferença. No entanto, a simples incorporação da diversidade cultural, tratada sem o acompanhamento de uma política cultural de reconhecimento do outro, acaba sendo uma saída inócua. Ou, o que é pior, pode se tornar mais uma forma de categorizar e marginalizar ou mesmo segregar grupos e indivíduos, na medida em que a coexistência de grupos diversos não leva, necessariamente, a uma interação entre eles.

O direito à diferença acaba sendo um problema muito complexo para a universidade acostumada ao saber hegemonicamente moderno, que historicamente tem priorizado o padrão da regularidade, da harmonia da forma e o princípio de igualdade e permanência e, portanto, de resistência às mudanças, como única forma de expressão do ser e do saber acadêmicos. A sua decadência provocou a passagem de uma visão essencialista, universalista e igualitária, adequada a um projeto civilizatório etnocêntrico ou eurocêntrico de aculturação das minorias culturais, para uma dimensão multicultural, que procura reconhecer as identidades próprias de cada povo ou cultura, o contextualismo e o relativismo étnico. Enquanto o monoculturalismo entendia que todos os povos e grupos compartilhavam, em condições equivalentes, de uma cultura universal, o multiculturalismo abriu espaços para pensar o outro e as diferenças como um fato, através da proposta de que a tomada de consciência dessa realidade poderia oportunizar a adaptação de uma proposta educativa. A tendência nesse caso é passar do uno ao múltiplo, isto é, das práticas de monoculturalismo ao multiculturalismo, de um extremo ao outro, sem a construção de mediações adequadas e consistentes para tal exercício.

Sem dúvida a proposta multicultural trouxe avanços, porém a crítica que se faz é que tal perspectiva está limitada a atenuar os danos que a convivência com as diferenças poderia deliberadamente ocasionar sobre si ou sobre os outros. Ora, é preciso levar em conside-

ração que no ambiente atual há uma verdadeira desreferencialização do mundo, no qual as pessoas não se reconhecem mais a partir de uma essência que está longe (as grandes propostas de transformação da modernidade, por exemplo), mas buscam se identificar primeiro com o que está perto, isto é, o fragmentário, o familiar e o privado¹⁴. E elas buscam justificar as suas ações perante o outro¹⁵. O correto entendimento dessa mudança explica a emergência das reivindicações das novas sensibilidades, e a necessidade de a universidade se envolver mais enfaticamente com o debate das temáticas que enfocam questões étnicas, ecológicas, de sexo, raça e gênero. A dificuldade maior de entender essa difícil transição de paradigma reside na compreensão de que, nesses novos cenários, há uma mutação da individualidade para o corpo.¹⁶ Por isso há uma fragilização das identidades pessoais e coletivas, porque deixa de fazer sentido o discurso monológico ou solitário da construção do sujeito enquanto cidadão autônomo, racional e emancipado, como era previsto no ideal moderno de educação a ser atingido. Em conseqüência, o que é levado agora em consideração não é mais a unidade do sujeito, mas a pluralidade de um corpo; corpo esse de brasileiro, de japonês, italiano, norte-americano, enfim um corpo de branco, negro, índio, mulato, etc.

Uma maneira diferente de pensar a diversidade, diferente das propostas tanto do multiculturalismo quanto da submissão ao mercado, é o tratamento das diferenças a partir de um projeto educativo intencional, em que as culturas não são simplesmente adaptadas umas às outras, mas há uma intencionalidade de vivenciá-las em sua plenitude. Defendemos que um processo com essas características, pode ocorrer mesmo em espaços onde estejam em diálogo ou conflito questões econômicas, religiosas, ecológicas, enfim, culturais, no seu sentido mutante e movediço dos tempos contemporâneos.¹⁷ São diálogos e cruzamentos interculturais cada vez mais freqüentes e cotidianos e estão a ressaltar as diferenças, pois como nos alerta o antropólogo inglês Gregory Bateson (1904-1980), para que se crie uma diferença “*São necessárias pelo menos duas coisas*”¹⁸. Com isso, nos reportamos, também, ao que sugere o pesquisador contemporâneo das culturas híbridas, o argentino Nestor G. Canclini, quando ele afirma que falar de estudos que envolvem a cultura é falar a partir das interseções, buscando as regiões onde as narrativas e os processos de construção identitários se opõem e se cruzam¹⁹. Ou seja, uma idéia que adote a perspectiva de privilegiar o entrelaçamento cultural, em que a cultura é vista como um *entre-lugar*²⁰ de relações e construções culturais de limites difusos, marcados por diálogos e disputas que, não raro, levam a conflitos e mesmo guerras, como ficou muito bem demonstrado no século

14 TREVISAN, AL. (2004). *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, Brasil.

15 O problema que dificultou a compreensão da necessidade de justificação para o outro, a partir da queda da fundamentação metafísica do saber, foi o entendimento de que esse “outro” era o mercado e suas leis implacáveis de submissão ao *status quo* instituído pelo neoliberalismo e a globalização.

16 TREVISAN, AL. (2006). “Hermenêutica da alteridade educativa”, in: TREVISAN, AL & TOMAZETTI, EM (2006). *Filosofia e educação: confluências*. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, pp. 65-72.

17 BARCELOS, V. (2008). *Antropofagia Cultural Brasileira e Educação ambiental – contribuições à Formação de Professores(as)*. Florianópolis, UFSC/CNPq. Tese de Pós-Doutorado.

18 BATESON, G. (1986). *Mente e Natureza – a unidade necessária*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, p. 76.

19 CANCLINI, NG. (2006). *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro. UFRJ, Brasil. CANCLINI, NG (2003). *Culturas Híbridas*. São Paulo, EDUSP, Brasil.

20 BHABHA, H. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, Brasil.

XX²¹. Assim sendo, tomamos como referência a idéia de que, mesmo quando estudamos e pesquisamos espaços culturais delimitados geograficamente – como, neste caso, o Brasil e seu contexto universitário – estamos submetidos a sistemas e a fatores globais, algo na perspectiva defendida pelo poeta e ensaísta mexicano Octavio Paz²² que, ao refletir sobre a sociedade mexicana e a instituição social das identidades de sua gente, assim se manifestou: “Alguns acham que todas as diferenças entre os norte-americanos e nós são econômicas, isto é, que eles são ricos e nós somos pobres, que nasceram na democracia, no capitalismo e na Revolução Industrial e nós nascemos na Contra-Reforma, no monopólio e no feudalismo”. Paz reafirma o fato de que, por mais importantes que sejam as condições econômicas locais e globais, não podemos nunca abrir mão de que elas não podem determinar tudo o que nos acontece como sociedade e como possibilidade de edificação cultural. Nesse sentido é que consideramos urgente a criação de espaços de reflexão sobre os diferentes aspectos *da* e *na* sociedade brasileira e latino-americana buscando, com isso, o estabelecimento de diálogos de interfaces num horizonte intercultural de educação²³. Esse horizonte se intensificou com os processos de globalização das tecnologias, das relações econômicas e comunicacionais e levou a uma intensificação dos “conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas²⁴. A partir desse ponto de vista, pretende-se concentrar a atenção em práticas e em reflexões educacionais e de formação de educadores articuladas, em especial, com movimentos socioculturais brasileiros e latino-americanos, com a intenção de analisar dispositivos constitutivos de dialogicidade intercultural e de desconstrução de subalternidades, particularmente no âmbito das relações étnicas, geracionais, de gênero, de diferenças físico-mentais e de classe²⁵.

Essa é a perspectiva intercultural, sucintamente explicitada, à qual estamos aliados. É uma perspectiva em que o outro passa a ser a figura-chave, na medida em que os conhecimentos são validados, não por prerrogativas ideológicas da consciência ou da falsa consciência de homem e de cidadão, e, sim, mediante acordos intersubjetivos. Assim, a universidade passa de uma cultura impregnada de distinção, hierarquia e elitismo para outro eixo, que abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. É por isso que Welsch faz o seguinte comentário sobre a mutação no conceito de cultura: “Hoje se faz necessário um entendimento de cultura não separatista e excludente, mas múltiplo e inclusivo – ou seja, o trabalho em uma cultura cuja realização pragmática não consista em exclusão, mas em ca-

21 TEIXEIRA, C. (2005). *Moderno pós-moderno*. São Paulo, ILUMINURAS, Brasil. Ibid.,(1999). *Guerras Culturais*. São Paulo, ILUMINURAS, Brasil.

22 PAZ, O. (1994). “Laberinto de la soledad”, in: *Obras Completas*. Vol. 8. México, Fondo de Cultura Económica, p. 292.

23 FLEURI, RM. (1998). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis. NUP-UFSC, Brasil.

24 FLEURI, RM. (2003). “Intercultura e Educação”. *Revista Brasileira de Educação-ANPEd*. n.º. 23. Editores Associados, Campinas-SP, Brasil, p. 17.

25 FLEURI, RM. (2007). *Educação intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais*. Florianópolis, UFSC/CNPq. (Projeto Integrado de Pesquisa, processo CNPq 301810/2006-0, vigência 2007-2010).

pacidade de conexão e de transição”²⁶. As instituições universitárias deixam, assim, de produzir e socializar significados que podem justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações. A discussão de temas antes moralmente proibidos, como racismo ou segregação, xenofobia, etnocentrismo, terrorismo, colonialismo ou imperialismo, pedofilia, aborto e drogas entra na agenda e passa a fazer parte do cotidiano de uma universidade preocupada com o que se passa no seu entorno, no mundo da vida ao qual está inserida.

Ou a universidade brasileira assume o compromisso de refletir sobre esses desafios ou ficará cada vez mais refém de suas próprias fragilidades e sucumbirá à paralisia e ao sedentarismo intelectual, o que significa, para uma instituição desse tipo, assinar o seu próprio atestado de óbito, um atestado de óbito que terá como *causa mortis*: inanição intelectual. Por “falência total e múltipla de idéias”.

PARA CONCLUIR ALGUMAS QUESTOES E DEIXAR OUTRAS EM ABERTO

Falamos até o presente que a universidade tem que se justificar perante o outro, que não é o mercado, mas um outro envolvido num processo de interação, numa situação em que pessoas de culturas diferentes interagem ou uma atividade que requer tal interação. Um caso típico nesse sentido faz parte dos procedimentos pedagógicos rotineiros de qualquer universidade: a avaliação. A cultura da avaliação sempre foi largamente utilizada no meio acadêmico como instrumento de coação, de amedrontamento e como estratégia para prender a atenção dos alunos aos conteúdos e outras demandas da disciplina. Portanto, ela foi e é utilizada não como auto-esclarecimento pedagógico do andamento dos trabalhos, mas, sim, de maneira instrumental e autoritária. Já uma avaliação compreendida no sentido intercultural vai se preocupar em perguntar aquilo que o aluno sabe efetivamente, e não o que o professor quer ouvir, por exemplo. É possível assim identificar novos papéis, concepções e perspectivas para o futuro de vários procedimentos e hábitos acadêmicos, considerando as novas configurações da cultura contemporânea e o ser humano a partir de seus contextos culturais - seus valores, crenças, hábitos, costumes e idéias. E isso exige uma *formação pluralista*, em que se articulam e conjugam elementos antes isolados, como a cultura, a educação e a alteridade.

Um dos grandes obstáculos para vivenciar o novo paradigma intercultural é se situar diante da nova configuração adquirida pelo antagonismo entre universalidade e particularidade, todo e parte, simples e complexo. Se o corpo acaba sendo a nova fronteira, o desafio é compreender como o todo suprime a parte ou vice-versa, o que acaba reificando ou alienando o corpo num modelo pré-concebido, negando assim a sua infinita diversidade. Numa sociedade do consumo hedonista, em que predomina a cultura das aparências, das celebridades instantâneas e midiáticas, a ideologia dominante difunde o ideário de que o todo é a parte, isto é, o todo se tornou o emotivo, o que agrada aos sentidos, o prazer imediato ligado ao desejo e ao sensorio, isso é, justamente o elemento corpóreo. Porém, existe aí uma falsa valorização do corpo pela sociedade do consumo, porque a visibilidade adquirida é para os corpos esculpidos esculturalmente e para a beleza modelada em padrões estéticos que criam a ilusão de fazê-lo belo, saudável, útil e forte. O corpo representado na mídia é musculoso, “sarado” e serve de padrão e norma de beleza, modelo e sinônimo da saúde e

26 WELSCH, W. (2007). “Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões”. *Revista Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.º. 2 (62), maio/ago, p. 253.

higiene, cujo objetivo é produzir o consumo como estilo de vida na promessa de auto-realização e felicidade. Cabe ressaltar, brevemente, que o Brasil é um dos países do mundo onde a indústria de fabricação da “beleza estética” mais avançou no que diz respeito à modelização e à padronização do “corpo perfeito”. As clínicas de cirurgia plástica de “embelezamento”, que proliferaram nos últimos tempos nos grandes centros urbanos, são o exemplo mais evidente dessa faceta, da busca da felicidade através da compra de mais uma mercadoria no grande shopping center em que se transformou a sociedade contemporânea.

Temos aqui, por um lado, uma indústria da valorização fictícia do corpo. Mas, por outro lado, temos a total desvalorização do corpo, que acaba igualmente redundando numa política de negação ou exclusão do outro. Entra em cena nesse momento a preocupação com as práticas de tortura física e psicológica, a invasão territorial e cultural e o denominado terrorismo internacional de que falávamos no início do texto, o qual veio para ficar, sem dúvida alguma, por muitos e muitos anos. Qualquer uma dessas práticas é condenável por si própria, mas consideramos o terrorismo a suprema forma de negação da alteridade e das diferenças, pois ele exclui por princípio toda e qualquer chance de o indivíduo exercer o seu legítimo e democrático direito de defesa, quando ele for desafiado na sua integridade física e/ou psicológica. Nesse tipo de ameaça, não há chance alguma para o indivíduo minimamente conservar, ou pelo menos pleitear o direito de auto-conservação tão caro à sobrevivência da espécie humana até o presente. É importante ressaltar que o terrorismo, como forma de provocar a desestabilização da pessoa, através do medo e da desconfiança, é a suprema sofisticação da produção do permanente tormento. Para Barcelos (2004) essa é, talvez, a grande arma do terrorismo contemporâneo: nunca sabemos de que forma ele será exercido concretamente. É esse desconhecido que mais incomoda. É aquilo que mais “aterroriza” no terrorismo. Daí que se pode pensar até mesmo no fato de que a barbárie já está instalada: a barbárie do medo permanente. O medo pode ser pior que a própria morte. O medo nós o sentimos, a morte não. Essa a grande “vitória” do terror: fazer o “inimigo” viver com medo.

Acreditamos que a desreificação do corpo - pela ideologia tanto do sistema como de grupos totalitários - e a conseqüente inclusão do outro, é a nova baliza a ser tencionada por uma política universitária que se quer atenta às novas demandas sociais. Mas não é a inclusão que resulta em simples adaptação de espaços e tempos, como quer uma proposta multicultural. Me-nos ainda, significa manter uma atitude defensiva, ancorada na pseudo-autonomia da universidade, contrapondo-se a qualquer apelo externo, porque esse apelo é entendido como uma concessão às leis do mercado neoliberal. O desafio é muito mais profundo e envolve questionar integralmente a essência do trabalho universitário, enquanto preocupado com a cultura, porém não apenas como herança ou patrimônio histórico da humanidade.

Sem querer dar uma resposta definitiva a tais indagações, acreditamos que um paradigma inclusivo, o qual trabalha contra a negação da alteridade, deve buscar (1) a afirmação dos direitos individuais de arbitrar integralmente sobre o próprio corpo, contrapondo-se assim às práticas de tortura, terrorismo e invasão, e ainda ao mercado da moda e aos padrões da indústria do corpo e (2) tornar mais próximo e, portanto, ligado às necessidades dos sentidos e do corpóreo, algo que está distante, como a cultura da alteridade e dos direitos humanos; cultura essa tão arduamente conquistada pelo empenho de muitos povos e etnias. Os indivíduos passam, então, a entender a comunicação no universo acadêmico não mais por intermédio do jogo de linguagem construído de forma abstrata, *meramente acadêmica*, como dissemos anteriormente, mas pelo seguimento de pretensões de validade que devem ser justificadas perante a alteridade do outro, o qual pode estar mais próximo do que eventualmente imaginamos.