

UNIPER  
Def.

AS UNIVERSIDADES COM RELAÇÃO ÀS PROFISSÕES LIBERAIS,  
TÉCNICO-PROFISSIONAIS E COMERCIAIS

Dr. Wayne A. R. Leys

Trad. Paulo Mendes Campos

AS UNIVERSIDADES COM RELAÇÃO ÀS PROFISSÕES LIBERAIS,  
TÉCNICO-PROFISSIONAIS E COMERCIAIS

-com comentários sôbre contribuições  
de A.N. Whitehead a respeito do con-  
ceito de "Educação Geral".

Propondo-me a comentar a relação da universidade com as profissões e atividades técnicas e econômicas, sei que corro o risco de ser identificado como um desses "vocacionalistas" que desprezam toda a filosofia, toda a literatura e todas as artes liberais que não possam ser apresentadas como tendo um valor monetário para comerciantes e técnicos. De saída, permitam-me afirmar que não é esta a minha intenção.

Atualmente, no mundo inteiro as universidades têm necessidade de educar um maior número de estudantes e prepará-los para uma maior variedade de carreiras. A situação é a mesma em ambos os lados da Cortina de Ferro. Durante mais de seiscentos anos, as universidades limitaram seu campo de ação a jovens que se preparavam para formar-se em advocacia e administração, teologia, medicina e magistério. Mas, no século passado, surgiu a premente necessidade de um currículo mais amplo. Motivou essa necessidade a industrialização de um país após outro. Com a invenção de toda a espécie de máquinas e o aproveitamento da energia do carvão, do petróleo e das quedas d'água, as sociedades já não precisam de escravos analfabetos, e sim, de técnicos e empregados, de administradores e cientistas. O antigo quadro da sociedade sofre uma mudança súbita. Aristóteles imaginara uma comunidade com muitos escravos e uns poucos dirigentes cultos. Segundo ele, a escravidão continuaria até a lançadeira não mais necessitar da mão humana para guiá-la. O mundo está agora chegando a um estágio de desenvolvimento em que a lançadeira não precisa mais de mão para guiá-la. Exige, porém, um número cada vez maior de pessoas educadas e capazes de atuações altamente especializadas. Daí, a exigência de que as universidades abram suas portas a rapazes e moças que não irão estudar advocacia, medicina ou teologia. Daí, a exigência de que os cursos secundários sirvam a um número mais amplo de crianças que não se destinam a prosseguir seus estudos clássicos na universidade.

Os porta-vozes dessas novas exigências têm-se expressado às vezes em termos chocantes e irreverentes. Por exemplo, Ostwald,

o cientista alemão, tachou toda a herança humana de línguas e literatura como "Papierwissenschaften". O economista alemão Warner Sombart, vendo bibliotecas repletas de obras clássicas, lamentava a destruição de tantas nobres florestas, derrubadas para fabricar o papel no qual se imprimira aquela inútil erudição. Na Rússia, homens como Andrei Janov atacaram literatos cujas obras não tinham utilidade imediata. Segundo a caracterização de Janov, os escritos de um autor (Zoschenko) eram a escória da literatura, vazios, néscios, pregando uma deterioração da falta de idéias, "tendo em mira desencaminhar nossa juventude e envenenar-lhe a consciência"(1).

Naturalmente, meu próprio país produziu sua quota de homens que pretendiam revolucionar as universidades. O Professor John R. Commons, por exemplo, escreveu o seguinte:

"Não sei porque, para se produzir um animal perfeito ou uma espiga de milho Wisconsin nº 7, ou para projetar-se um instrumento de absoluta precisão, capaz de medir mil pés cúbicos de gás, ou para calcular-se exatamente a quantidade de manteiga ou da caseína no leite, não há a mesma dose de idealismo, embora de espécie diferente, que a exigida para esculpir uma Vênus de Milo, ou para exigir um Partenon... Naturalmente, uma vaca é apenas uma vaca, e nunca será uma Vitória de Samotrácia. Mas dentro do seu âmbito de esforço humano, é ela capaz de aproximar-se de um ideal. E, mais ainda, ela é um ideal a que todos os lavradores e trabalhadores rurais - os desprezados escravos e servos da Grécia - podem aspirar. Mas, acima de tudo, esse ideal de um produto perfeito é a única maneira de prestar um serviço perfeito a outros... Utilitarismo é a democracia do idealismo... Transforma em ciência e arte o que para os gregos era uma tarefa degradante. Deveria representar uma ética de trabalho para outros em ciência, arte, riqueza e trabalho". (2)

- 
- (1) A ênfase soviética no vocacionalismo se evidencia não só no número relativamente pequeno de estudantes que se especializam em matérias não-científicas e não-técnicas, como também numa especialização extrema. Muitos dos que se formam não são "engenheiros" ou mesmo "engenheiros de produção siderúrgica", mas "engenheiros de laminação" ou "engenheiros de alto-forno".
- (2) "Utilitarian Idealism", em Labor and Administration, de John R. Commons. The Macmillan Co..

Sob o influxo de tais exigências, o estudo do latim e do grego desapareceu de muitas universidades. Em substituição, estudantes de engenharia ouvem palestras sobre "Concreto" e "Aquecimento por meio de Ar Comprimido". Estudantes de publicidade seguem cursos de paginação e os de administração seguem cursos de "Máquinas de Escritório". Estudantes que se preparam para lecionar em escolas elementares estudam para prestar exames em que se formulam perguntas tais como: "Qual é o método adequado de ventilação de uma sala de aula?" ou "Qual dos oito sons da letra "A" em inglês deve ser ensinado primeiro?".

A reação das universidades e essas exigências às vezes também tende para o ridículo. Foi há menos de cem anos que se propôs pela primeira vez, na Universidade de Cambridge, o ensino da química em laboratórios. Todhunter, um professor de Matemática, opôs-se à inovação. Argumentava que "os professores podem dizer aos estudantes os resultados das experiências. São todos cavalheiros honrados, muitos deles ministros da Igreja Anglicana". Talvez fôsse essa resistência cega a inovações por parte dos setores mais antigos que inspirou o professor canadense, Stephen Leacock, a observar: "O Professor de Grego diz que deve ao estudo dos clássicos o que ele é hoje em dia. Esta é, sem dúvida, uma grave acusação".

Não me refiro a essas polêmicas acadêmicas com a intenção de lançar-me em uma outra. Meu intento é apenas lembrar-vos que nossas instituições educacionais, cujas raízes remontam à Idade-Média, vêm-se a braços com novas exigências, não só sobre a quem devem ensinar, mas também o que devem ensinar. Há trinta anos, em meu país, só havia três pessoas em 100 com um diploma de bacharel. Hoje, há quase vinte formados em universidades em cada 100 que atingem a idade adulta. Ainda há escassez de diplomados em universidades que possam lecionar em escolas públicas, que possam desempenhar tarefas científicas, que possam dirigir empresas; por outro lado, o nosso contingente de desempregados é o predominantemente o de trabalhadores não especializados que cada vez mais dificilmente encontram emprego, pois a nossa sociedade não mais necessita de mão-de-obra sem habilitação. Nos Estados Unidos, em 1910, na massa trabalhadora havia 22% de "white collar" (empregados de escritórios, casas comerciais, etc.), e 12% de operários especializados. Em 1960, 43% são "white collar" e 13% são "blue collar" (especializados). (Wolbein) (Annals, março de 1962).

Quando consideramos as exigências educacionais de uma sociedade industrializada, é difícil encontrar uma alternativa à necessidade de admissão, em número sem precedentes, de crianças em escolas secundárias, e de um muito mais vasto número de jovens em universidades. Como um dos nossos Presidentes, Grover Cleveland, observou certa vez: "Defrontamo-nos não com uma teoria, mas com uma realidade". A Questão que se coloca é se nós, os educadores, podemos formular uma teoria de educação que impeça as Universidades de degenerar em oficinas de aprendizes e que possa dar a essas multidões de estudantes uma oportunidade de se educarem como algo mais do que robôs.

Em sua maioria, as teorias de educação universitária propostas nos Estados Unidos nestes últimos sessenta anos aceitavam como inevitável a presença na universidade de instrução especializada, técnica e vocacional. Todavia, procurou-se, de um modo ou de outro, estabelecer um equilíbrio entre instrução especializada e o que se costuma chamar "educação geral". A educação geral tem sido usualmente concebida como a espécie de estudos que qualquer pessoa instruída deverá ter, seja qual for o seu trabalho. Na maioria de nossas instituições de ensino mais elevado, o estudante não pode receber um diploma acadêmico a não ser que tenha dedicado uma quarta parte ou metade do seu tempo na universidade a matérias fora de seu campo profissional ou vocacional.

Nas décadas de 1920 e 1930, universidades como Columbia e Chicago realizaram cursos experimentais de história da civilização, ciências sociais, literatura, filosofia e ciências naturais. A princípio, êsses cursos demolidores-de-ignorância eram considerados como pré-profissionais e faziam parte obrigatória do programa universitário do estudante nos primeiros dois ou três anos. Mais tarde, depois do famoso estudo da Universidade de Harvard, o equilíbrio entre educação geral e especializada não foi considerado como a edificação de conhecimento especializado sobre uma base de conhecimento geral (préviamente adquirido), mas como a reciprocidade permanente da instrução geral e da especializada durante todo o período da carreira universitária do estudante. Assim, na minha própria universidade, não há nenhuma diferença, quer o estudante vá ser um mestre-escola, contabilista, químico ou pianista; todo estudante tem de inscrever-se num curso de aproximadamente 50 a 150 horas de conferências e debates, nas seguintes matérias: composição em inglês, uma língua estrangeira, li

teratura inglesa, literatura do continente europeu, história, filosofia, economia, ciência política, sociologia, ciências físicas, ciências biológicas e belas-artes.

Algumas universidades ofereciam cursos experimentais enciclopédicos; outras requeriam do estudante que distribuísse seus estudos em diversos setores. Não tentarei delinear tôdas as experiências postas à prova em gerações sucessivas de estudantes que, de certo modo, conseguiram sobrevivê-las. Gostaria de meditar é sobre a teoria da educação geral. Para corroborar meu pensamento sobre ela, gostaria de invocar a memória de um filósofo e matemático inglês, Alfred North Whitehead, que, emigrando para os Estados Unidos em 1924, enriqueceu nossas teorias educacionais, assim como nossas doutrinas filosóficas, desde aquela data até 1947, quando morreu.

As idéias sobre educação do professor Whitehead eram reflexos de sua própria experiência como estudante e como erudito. Em uma conversa registrada pelo seu grande amigo, Lucien Price, o professor Whitehead transmitiu-lhe essas reminiscências:

"Por volta de 1880, eu estava em Cambridge, primeiro como estudante, depois como parte do corpo docente. Fazia 200 a 250 anos que a Matemática recebera um novo impulso de homens como Descartes e Sir Isaac Newton; havia certas fronteiras em que as coisas nessa ciência eram consideradas não definíveis, mas, no conjunto, a física matemática parecia equilibrada e sólida... No começo do século, nada, absolutamente nada, deixara de ser controvertido, se não abalado; nem um só conceito importante. Considero isso uma das ocorrências supremas de minha experiência". (3)

O que assombrava Whitehead era o contraste entre a ciência que aprendera como estudante e a ciência de que participaria apenas uns poucos anos depois. Quando estudante, aprendera que o universo podia ser compreendido em termos mecanicistas como massas inequívocas, localizadas simplesmente em espaço e tempo absolutos. Depois, em rápida sucessão, surgiram novos fatos sobre eletricidade, raios-X,

---

(3) Lucien Price, Dialogues of Alfred North Whitehead, p.217. Little Brown & Co., 1954.

radioatividade, sobre o comportamento da luz nas distâncias astronômicas, e teorias que tornavam inteligíveis essas descobertas. As teorias que Whitehead aprendera quando estudante não eram, agora, somente inadequadas; sob certos aspectos, tinham que ser desaprendidas, pois interferiam nos seus esforços para compreender a natureza.

Whitehead tentou reformular sua própria filosofia, de maneira que estivessem sempre presentes em sua lembrança as limitações de quaisquer idéias que estivessem sendo festejadas. Fôra um erro estudar física sob o completo domínio de idéias mecanicistas quando ele era estudante; em seus últimos anos, tentou libertar a mente dos físicos, com a introdução de categorias orgânicas e sociais nas características da física. Jamais, porém, caiu na atitude dogmática e presunçosa com relação ao saber, que se cultivava nos seus tempos de estudante. Mais para o fim de sua vida, afirmou que a filosofia "é uma tentativa de expressar a infinidade do universo em termos das limitações de linguagem". (4)

A questão era: Como aprender e ensinar a cultura acumulada da humanidade, sem adquirir um ponto-de-vista tolhido e limitado? Whitehead tinha certeza de que todo aquele que estava sendo preparado para posições de responsabilidade necessitava de uma certa diversidade de cultura. Frequentemente falava em termos de cultura literária, cultura científica e cultura técnica. Mas "nenhum ser humano pode ir além de uma cultura fragmentária e de um exercício fragmentário de suas capacidades". (5)

A solução do problema, concluiu finalmente, estava na maneira pela qual as matérias eram estudadas e ensinadas. A instrução má, seja técnica, científica ou literária, era a instrução que tornava os estudantes menos curiosos, menos alertas. A respeito de educação técnica, disse: "A educação técnica está fadada a fracassar, se a concebermos como um sistema para apanhar crianças desde cedo a fim de dar-lhes uma aptidão manual altamente especializada. A nação necessita de uma versatilidade de trabalho, não apenas de um lugar para outro, mas também, dentro dos limites razoáveis de aptidões congêneres, de um tipo especial de trabalho para outro tipo especial". (6)

---

(4) P.A. Schilpp, coordenador, The Philosophy of Whitehead, The Library of Living Philosophers, 1941.

(5) A.N. Whitehead, The Aims of Education, p. 64, Mentor Books, 1949.

(6) *Ibid*, p. 65.

Sobre educação literária, afirmava: "As grandes universidades inglesas, sob cuja autoridade direta os colegiais são examinados em Shakespeare, a ponto de destruir-lhes o gosto das peças, deveriam ser processadas por assassinio de almas". (7)

Um exemplo de instrução esterilizante me foi assinalado pelo renomado químico negro, Dr. Percy Julian. Dr. Julian estava lendo um manual de laboratório, editado para uso num curso de química. Depois de orientar o estudante com instruções minuciosas relativas ao que devia fazer numa experiência, o autor do manual, julgou evidentemente que não podia confiar na capacidade do estudante de observar qualquer coisa sem instruções pormenorizadas. E concluía: "Observe a cor azul do precipitado".

Whitehead acreditava que dependia sobretudo da imaginação evitar a instrução esterilizante e a super-especialização aca-nhada: "Uma universidade se justifica por preservar o elo entre o conhecimento e o gosto pela vida, unindo jovens e velhos na reflexão imaginosa de aprender. A universidade transmite informações, mas as transmite imaginosamente. Pelo menos, esta é a função que deveria desempenhar para a sociedade." (8)

Se a instrução fôsse imaginosa, dizia Whitehead, até uma escola de comércio poderia fornecer uma boa educação. E, supunha êle, uma instrução imaginosa nunca deixaria de ser duplamente técnica e liberal, duplamente especializada e geral. (9)

Será realmente possível tal síntese do geral e do especial? Ou estaria Whitehead dando-nos apenas uma solução verbal do problema? Peço permissão para citar aqui um professor de Administração Comercial, Dr. Peter F. Drucker, da New York University, um homem de imaginação e que me orgulho de ter por amigo:

"Tenho visto Shakespeare ser ensinado como um curso especializado de "parafusos e porcas"... Mais frequentemente suas peças são estudadas assim do que como grande literatura dramática. A educa-

(7) Ibid, p. 67

(8) Ibid, p. 97

(9) Ibid, p. 58

ção mais geral de que já ouvi falar deu-se em um curso de uma matéria altamente técnica; Direito Marítimo, que um rigoroso professor apresentou como um histórico da sociedade, da tecnologia, do pensamento jurídico e da economia ocidentais - limitando-se, porém, em discutir exclusivamente os pormenores específicos de um caso. Embora eu já houvesse ensinado filosofia e história, a minha incursão na educação geral começou há dez anos, quando comecei a lecionar Administração - geralmente considerada uma especialidade técnica, mas, na realidade, uma matéria que pode ser considerada como integrante da disciplina de conduta e de valores humanos, de ordem social e de pesquisa intelectual". (10)

Os artigos e livros do Professor Drucker são uma prova dessa concepção imaginosa daquilo que costumava ser considerado o tema irremediavelmente rasteiro da administração comercial. Quando ele considera as aplicações da contabilidade, chama a atenção dos estudantes para o fato de os contabilistas fazerem o registro das atividades anteriores da empresa, e pergunta-lhes onde encontrarão resposta à pergunta: Serão as atividades da firma semelhantes às do passado? Quando analisa problemas de distribuição e produção de um negócio, não se limita a repassar o que já é sabido; pergunta aos estudantes se têm conhecimentos de matemática para compreender os dados que lhes estão sendo fornecidos. E quando fala na necessidade de mais matemática em escolas de comércio, lembra aos matemáticos que não devem estes alongar as partes da matemática que são de utilidade maior aos engenheiros (a ênfase tradicional da matemática). Quando o Professor Drucker dá uma aula referente a sistemas de emprego de pessoal numa empresa moderna, não se contenta com um sumário de uns poucos princípios psicológicos e de algumas táticas para manejar empregados; levanta questões sobre as motivações básicas dos seres humanos e pergunta se nossas preconcepções não nos cegaram a todos. (11)

Em minha opinião, na figura do professor Drucker vê-se um professor de administração comercial que relaciona constantemente

---

(10) Peter F. Drucker, Landmarks of Tomorrow, p. 141/2. Harper & Brothers, 1959.

(11) Outros livros do Professor Drucker são: The Concept of the Corporation, The New Society, The Practice of Management e America's Next Twenty Years.

uma matéria especializada a campos de cultura mais amplos, de um modo estimulante e imaginoso. Com êle, a administração comercial é um estudo filosófico, no sentido que William James atribuiu a esta frase:

"Estudo filosófico significa o hábito de sempre ver uma alternativa, de não admitir o corriqueiro sem exame, de tornar novamente mutáveis as convenções, de imaginar estados de espírito diferentes". (12)

Eu diria que esta curiosidade imaginosa corresponde à que inspirou muitos dos filósofos da América Latina. Estou pensando, por exemplo, no aforisma de Francisco Romero: "Ser é transcender", e na observação de que "A pessoa funciona como uma congérie de movimentos transcendentos". (13)

Antes de concluir esta palestra, gostaria de considerar de que modo a educação de professores de escolas públicas pode ser verdadeiramente uma educação geral e liberal em vez de ser um estreito exercício técnico.

Meus primeiros exemplos sobre o tipo de educação liberal, geral e imaginativa do professor prendem-se a uma matéria exigida nos Estados Unidos para o certificado de professorado: "A História e Filosofia da Educação". Essa matéria é tida notoriamente em muitas universidades como um estudo pedante e árido. Frequentemente consiste numa série de "ismos": idealismo, realismo naturalista, humanismo racional, pragmatismo, essencialismo, ismo, ismo, ismo, cada qual com uma definição que fica no caderno de apontamentos e serve apenas para obter-se média no exame.

Como a "História e Filosofia da Educação" pode transformar-se numa educação verdadeiramente liberal foi-me demonstrado por um amigo meu, depois de orientar seus alunos através da apreciação convencional da República de Platão, anunciou inesperadamente: "Para a próxima aula, a tarefa dos alunos é escrever sobre o sistema de sociedade e educação que cada um considere ideal". Alguns dos

(12) Letters of William James (Henry James, coordenador). The Atlantic Monthly Press, vol. I, p. 190, 1920.

(13) Papeles para una filosofia, 1945 (Reulet, Contemporary Latin-American Philosophy, p. 255, 274).

estudantes descobriram de repente que Platão fizera o que eles nunca tinham feito: não tinham examinado as próprias aspirações. Também eu já passei essa tarefa, às vezes com resultados desastrosos, tendo os estudantes descoberto que abrigavam de maneira vaga toda espécie de desejos contraditórios. Um estudante escreveu:

"Pela minha própria concepção de Utopia, descobri que o método de idealização utópica é essencialmente capcioso e insatisfatório. Enquanto o meu mundo ideal não estava expresso em palavra falada ou escrita, conservou todos os pensamentos idealistas e felizes de um sonho de ópio. Todavia, quando me pediram para tornar mais articuladas as minhas idéias sobre o assunto, descobri, para minha surpresa, que eu estava me contradizendo por todos os lados. No final, verifiquei que, ou eu não sabia o que queria, ou estava sendo impedido de dizer tudo, impressionado pela idéia de o que os outros iriam pensar, ou de que não teriam o que eu teria mesmo se eu tivesse. Na realidade, tudo foi muito confuso e bastante decepcionante".

Meu segundo exemplo de "A História e Filosofia da Educação", mais como um tema liberal do que apenas de profissão escolar, me foi fornecido pela professora Marie Syrkin, da Universidade de Brandeis. A professora Syrkin, depois de orientar sua classe na leitura de Émile, de Rousseau, fazia referências a Confessions do mesmo autor, em que ele conta como internou os próprios filhos num asilo de órfãos. Este confronto da relação entre filosofia e ação evocava diferentes reações em diferentes gerações de estudantes. Ela se lembra de quando os estudantes ficaram horrorizados. Mais recentemente, a tendência dos estudantes era a insensibilidade.

"Meus alunos aceitam isso como normal - outra brecha entre teoria e prática. Por que são tão insensíveis? Um rapaz respondeu em termos difíceis de se esquecer: "Temos lido sobre avós empurradas para dentro de fornos; por que vamos espantar-nos com Rousseau?" (14)

Miss Syrkin concluiu: "Os clássicos são um barômetro alarmante".

---

(14) Marie Syrkin, "Youth and Lady MacDuff". Bulletin of the American Association of University Professors, 40:319 (Verão de 1954).

O que pretendo dizer é que uma parte da literatura mais elevada do mundo faz parte também do ensino educativo para professores. Essa literatura pode ser falseada, desidratada, desnaturada, destruída. Por outro lado, pode ser ensinada de uma maneira imaginativa, humanística e estimulante.

Em sua conferência sobre "A Missão da Universidade", o Professor Ortega y Gasset disse que o mal fundamental da Espanha era o "desleixo".(15) Gostaria que o desleixo fôsse monopólio da Espanha, mas o ensino desleixado de "A História e Filosofia da Educação" é por demais freqüente nas universidades dos Estados Unidos. Entretanto, como indicam meus exemplos, professores que sejam imaginativos, cultos e fervorosos podem transformar um tedioso tema vocacional num grande estudo humanístico.

Meu segundo exemplo sobre elementos liberais e gerais do ensino educativo para professores é tirado dos cursos denominados "Métodos e Materiais". Quando o ensino educativo para professores é um sistema mecânico de doutrinação escolar, êsses cursos de "Métodos e Materiais" são incrivelmente triviais, e não censuro nenhuma faculdade universitária por dizer: "Não queremos essa escória dignificada com o nome de 'educação'".

Mas o mesmo tema, apresentado com imaginação, pode ser o começo de odisséias em que o jovem professor não somente entra numa nova gama de experiências, mas descobre em nossa cultura riquezas insuspeitadas. Assim, uma aspirante ao professorado não só aprende umas poucas canções que crianças possam cantar; recolhe e estuda toda sorte de canções folclóricas, em várias línguas, que fazem a delícia das crianças. Depois de alguns anos, ela deixa de ser uma professora de classe para ser "a professora que sabe tantas canções populares". Sabe algo que a caracteriza.

Outro estudante do magistério começa a interessar-se por materiais grátis fornecidos a pedido pela indústria e por departamentos governamentais, e que são úteis no ensino de muitas matérias

---

(15) Ortega y Gasset, *Mission of the University*, p. 33. Routledge and Kegan Paul Ltd., Londres, 1946.

diferentes: geografia, história, ciência, etc.. Ele vai para uma escola elementar para iniciar sua carreira, mas não é apenas mais um professor entre os outros. Logo passa a ser conhecido como "aquele professor que pode ajudar-nos com material útil".

Um outro se interessa pelas várias maneiras através das quais a aritmética pode ser ensinada a crianças pequenas, e vai além dos métodos usuais de apresentar a matéria. Passa a ser conhecido como "aquele professor que é bom para ajudar as crianças a aprender a aritmética".

Não me estou referindo a professores que se especializam no sentido de ensinar apenas uma matéria. Meus exemplos são todos de professores que lecionam todas as matérias do ensino elementar. Mas, em sua introdução a "métodos e materiais", eles se animaram a estudar alguns problemas mais minuciosamente do que de costume. Relacionando o problema vocacional à história da música, à teoria da aritmética, à psicologia, etc., esses professores elevaram o exercício monótono a uma educação humana e liberal.

A fim de que não haja mal-entendido nos meus elogios à capacidade de imaginação no trabalho escolar, quero frisar que não estou apenas advogando a imaginação como uma especulação do futuro. É também necessária a imaginação para recapturar o passado. Isso se evidencia na observação de um aluno da escola pública de Chicago que meus filhos frequentavam. Dando uma aula sobre história local, a professora perguntou: "Como era Chicago no ano de 1600?" Dudley ergueu a mão e, quando a professora lhe fez sinal que falasse, disse: "Bem, em 1600, eles tinham aviões muito antiquados".

E assim, concluo, com Whitehead, que a tensão entre a tradição universitária de servir apenas a algumas profissões e a exigência de uma sociedade industrial, no sentido de que a universidade sirva a muitas ocupações, não será resolvida na transformação da universidade em escolas profissionais, nem tampouco obrigando a maioria da nossa juventude a ir para escolas profissionais e manter-se afastada da universidade. A tensão terá que ser resolvida com a universidade transmitindo ensinamentos com imaginação.