

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GIONARA TAUCHEN

**O PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE UNIVERSITÁRIA:
UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR NAS ATIVIDADES
DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

**Porto Alegre
2009**

GIONARA TAUCHEN

**O PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE UNIVERSITÁRIA:
UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR NAS ATIVIDADES
DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

Porto Alegre
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T224p Tauchen, Gionara
O princípio da indissociabilidade universitária : um olhar
transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão /
Gionara Tauchen. - 2009.
146 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2009.
Apresenta bibliografia.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Leda Lísia Franciosi Portal.

1. Ensino superior - Brasil. 2. Pesquisa. 3. Extensão
universitária. 4. Educação - Filosofia. I. Título.

CDU: 378(81)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ensino superior - Brasil	378(81)
2. Pesquisa	001.891
3. Extensão universitária	378
4. Educação – Filosofia	37.01

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Carvalho Rodrigues – CRB 10/1411

GIONARA TAUCHEN

**O PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE UNIVERSITÁRIA:
UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR NAS ATIVIDADES
DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do Título de Doutor em Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

Profa. Dra. Elisete M. Tomazetti (UFSM)

Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos (PUCRS)

Prof. Dr. João Dornelles Junior (PUCRS)

Ao meu filho Thiago,
pelo carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Leda Lísia Franciosi Portal, exemplo que inspira coerência, ética e amorosidade, por ter aceitado orientar este trabalho, dialogar e indicar caminhos.

À professora Dra. Maria Helena Câmara Bastos, pelas oportunidades de diálogo e sugestões que contribuíram para ampliar minhas compreensões.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e aos demais docentes que integram a equipe de trabalho, pela colaboração e aprendizagens oportunizadas.

Aos colegas Clenio Lago, Josimar de Aparecido Vieira e Orga Regina Pinto, pelo diálogo e oportunidade de desenvolvimento de estudos e atividades interinstitucionais.

Aos professores e alunos, de ontem e de hoje, pelos desafios e inspiração.

À Juliana Orsi Vargas, Débora Aguiar, Daniela Poletto e Sita Mara Lopes San'Anna, colegas da UERGS, pelo apoio e incentivo.

À minha mãe, Jurema, e o meu filho Thiago, pela torcida, pelo companheirismo e pela compreensão em todos os momentos.

RESUMO

O presente trabalho busca compreender os fundamentos sociais da pesquisa científica e o papel das universidades como campo para sua realização; o surgimento do ensino superior e das universidades brasileiras, analisa o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na organização deste sistema universitário; as implicações epistemológicas e paradigmáticas subjacentes ao seu atendimento na realização das atividades-meio da universidade e as contribuições dos fundamentos da complexidade e da transdisciplinaridade. A investigação, orientada pela filosofia hermenêutica, sustenta a tese de que o princípio da indissociabilidade, na realização das atividades-meio da universidade, ensino, pesquisa e extensão, implica mudanças epistemológicas e paradigmáticas nas condições contemporâneas da universidade, pois demanda a apropriação e produção de conhecimentos contextualizados, complexos e transdisciplinares, superando, progressivamente, os princípios do paradigma da modernidade subjacentes à organização e ao desenvolvimento dessas atividades. Sugere-se, para tanto, a atitude transdisciplinar, viabilizada pelos pilares da Complexidade, Lógica do Terceito Incluído e Níveis de Realidade, proporcionando referenciais para pensar a indissociabilidade como um princípio epistemológico coerente com a pluralidade e universalidade do conhecimento que deve perpassar as atividades da universidade.

Palavras-chave: universidade; princípio da indissociabilidade; ensino; pesquisa; extensão; transdisciplinaridade; complexidade.

ABSTRACT

This study aimed at understanding the social foundations of scientific research and the role of universities as a Field for its completion; the emergence of higher education and universities in Brazil, analyzing the principle of inseparability among teaching, research and extension in the organization of this university system; the underlying epistemological and paradigmatic implications to its assistance in conducting university activities examining the contributions of the complexity and transdisciplinarity grounds. The research guided by hermeneutic philosophy, corroborated the principle of inseparability thesis, in which, carrying out university activities, teaching, research and extension involves epistemological and paradigmatic changes in the contemporary condition of the university since it requires the acquisition and the production of contextualized, complex and transdisciplinary knowledge, gradually surpassing the modernity paradigm principles which underlay the organization and the development of these activities. It is suggested, therefore, a transdisciplinary approach based on the pillars of Complexity, Logic of the Included Third and Levels of Reality, providing benchmarks in order to consider inseparability as an epistemological principle consistent with the plurality and universality of knowledge that must go beyond university activities.

Keywords: university; principle of inseparability; teaching; research; extension; transdisciplinarity; complexity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Representação do círculo hermenêutico	31
Ilustração 2: A indissociabilidade universitária a partir do olhar transdisciplinar	112

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAS	10
1.1 CONTEXTUALIZANDO AS VIVÊNCIAS E DECORRÊNCIAS FORMATIVAS.....	10
2. O CAMINHO METODOLÓGICO	21
3. FUNDAMENTOS SOCIAIS DA PESQUISA CIENTÍFICA: REFLEXÕES A CERCA DO PAPEL DAS UNIVERSIDADES COMO CAMPO PARA SUA REALIZAÇÃO	32
3.1 A MORADA DA PESQUISA: DAS ACADEMIAS ÀS UNIVERSIDADES....	34
3.2 A UNIVERSIDADE E OS ESTADOS NACIONAIS.....	39
3.3 ORIGENS DO ENSINO SUPERIOR E DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	46
4. INDISSOCIABILIDADE: TRADIÇÃO E DESAFIOS	66
5. UNIVERSIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: O RETORNO AO UNIVERSAL	98
6. DO MOSAICO AO <i>COMPLEXUS</i>: CONTRIBUIÇÕES PARA VIVÊNCIA DO PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE UNIVERSITÁRIA	111
REFERÊNCIAS	137

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 CONTEXTUALIZANDO AS VIVÊNCIAS E DECORRÊNCIAS FORMATIVAS

Qual o sentido da produção de uma tese? Como produzimos esse sentido e que significações sociais poderão ser decorrentes? A objetivação das nossas relações no mundo pode fortalecer a produção de sentidos e possibilidades de autocompreensão, ampliando horizontes e transbordando outras possibilidades de intervenção? A busca dessa compreensão e interpretação pode ultrapassar o texto escrito e manifestar-se em nossas relações sociais?

Esses e outros tantos questionamentos acompanham a produção desta tese, permeada por múltiplas dimensões – emocionais, linguísticas, espirituais, além da razão –, desenvolvidas nas relações com o mundo. Nessa trama de relações recíprocas, mergulhamos num processo de re-elaboração, reinterpretação, buscando compreender o objeto de forma cada vez mais complexa, mas, contraditoriamente, sem conseguir captá-lo por inteiro ou de forma cabal, pois a nossa percepção e o conhecimento construído a partir desta é sempre mediado, processual e provisional. Ou seja, somos também parte daquilo que buscamos conhecer, e o que conhecemos foi sistematizado a partir de determinada estrutura de percepção, de cognição, de consciência.

Por isso, a aproximação, a compreensão do sentido desta tese só pode ser elaborada se buscarmos compreender o ponto de partida que serviu de origem para a cadeia de raciocínios e de proposições que seguem. Esse ponto de partida é existencial e manifesto no próprio ser do pesquisador. A dúvida, o questionamento, a busca, o problema que perpassa a produção desta tese decorre das incertezas da autoconsciência, para além dos fenômenos e conteúdos declarados, buscando interpretar e compreender a própria experiência vivida no contexto universitário. Da mesma forma, a coerência na escolha das bases filosóficas e do caminho metodológico, essenciais à preparação teórica conectada à prática de intervenção na realidade.

A produção de uma tese implica e exige, certamente, uma série de modificações. Uma das mais profundas, exigidas nesse caminhar, encontra-se no questionamento e mudança dos fundamentos paradigmáticos, epistemológicos e metodológicos que mobilizamos, pois o processo de produção do conhecimento

consiste em fazê-los aparecer como os modos pelos quais a consciência mergulha na realidade, captando-a como consequência dos processos subjetivos e históricos (ideias, conceitos) que nela existem. Nesse processo, a formação do pesquisador identifica-se à formação da consciência do pesquisador, não apenas como representação do mundo exterior; mas, sobretudo, pelo significado do conhecimento produzido, finalidades e referências para sua atuação no mundo.

A consciência, não sendo apenas conhecimento de mundo, mas também conhecimento do sujeito no mundo, manifesta-se em atos exteriores, tornando-se elemento representativo e ativo. O que nos mostra não ser possível o conhecimento da realidade sem o correlativo conhecimento de si; sem a modificação que imprime na consciência o fato de continuamente se tornar conhecedor de aspectos e elementos daquela. Esses aspectos se entrelaçam em um círculo hermenêutico, no qual se percebe que não há ampliação de consciência senão pelo efeito do conhecimento das coisas existentes, independentemente dela; tão pouco há aumento do conhecimento sobre a realidade sem o progressivo desenvolvimento da consciência do sujeito que conhece.

A ampliação da consciência de si, que se manifesta pela necessidade de “exigir” o conhecimento da realidade como condição para a realização das finalidades humanas (ser mais), constitui o momento inicial desse processo que não é apenas investigativo, mas essencialmente educacional. Sua importância reside nas possibilidades que atingem o plano existencial, modificando as relações e as percepções, consolidando as novas idéias em fundamento definidor da realidade ontológica do sujeito.

Quando decidimos encaminhar a investigação sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a desbravar nossa “natura ignota” (PINTO, 1985), para descobrir e construir explicações cada vez mais complexas sobre a universidade, passamos por uma fase aquisitiva, apropriativa, dos conhecimentos disponíveis, completando a outra fase do ciclo gnosiológico com a construção teórica, com a descoberta, com a elevação das funções do pensamento, expressando uma seqüência sempre crescente de idéias, que vão se conectando umas as outras, desenhando subjetivamente um quadro representativo da realidade. Mas esse quadro resulta de uma finalidade, de uma intencionalidade do sujeito que se propõe a esse empreendimento em virtude da sua história e do seu significado existencial. Por isso, é lícito dizer que o problema que orientou a

produção dessa tese está instalado no âmago do problema maior que é o da compreensão da consciência de si e a ampliação desta nas relações existenciais que ocorreram e ocorrem, intensamente, no contexto universitário.

Por isso, escolhemos como meio, como caminho para a produção desta tese, a hermenêutica, pois possibilita a interpretação e a produção de sentidos e demonstra a impossibilidade de reduzir o ciclo gnosiológico a uma verdade decorrente de uma explicação metódica, porque “a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo” (HERMANN, 2002, p. 15). Ou seja, assumimos que tempos, contextos e experiências diversificadas contribuíram para a definição do problema e justificativa da intencionalidade do doutoramento.

Ao mergulhar na dinâmica do tempo, que revela o significado das experiências existenciais, propomo-nos a pensar e a conhecer o mundo a partir da vida prática, a partir da nossa finitude e historicidade. A construção da estrutura da compreensão inicia-se na antecipação da totalidade investigada, no questionamento, no levantamento das pré-concepções e na historicidade que tem seu lugar na formação inicial, na intensidade das experiências vividas durante a graduação – seminários, docência, participação de grupos de pesquisa, iniciação científica, projetos de extensão, entre outros – que permitiram perceber a complexidade e os diferenciais da universidade como contexto de formação permanente.

Um passado tão próximo num tempo tão dinâmico. É assim que vejo minha trajetória profissional e as motivações para a produção desta tese. Posso dizer que minha vida profissional é pré-adolescente, pois há onze anos estava apenas iniciando a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ingressar na universidade era um sonho e um desafio. Sonho, sonhado com meus pais, que não tiveram possibilidade de estudar, e desafio porque chegava o momento de fazer escolhas e aproveitar as oportunidades. Desde o início do curso, procurei participar e integrar-me em uma série de atividades acadêmicas que tivessem alguma vinculação com a professora que eu pretendia me tornar.

Foram inúmeras as atividades desenvolvidas e as pessoas que contribuíram para essa caminhada que hoje, de certa forma, tem sua culminância. Foi marcante ser desafiada, no primeiro semestre do curso de Pedagogia, a elaborar e

desenvolver um projeto¹ de pesquisa. Um pequeno passo que começou a mudar a minha percepção sobre a minha formação. Descobri que a pesquisa poderia ser uma alternativa e um complemento às atividades de sala de aula, pois através daquela era possível superar os problemas da separação entre teoria e prática que perpassavam o currículo do curso de Pedagogia.

Nessa direção, no início do segundo semestre do curso, prestei seleção para uma ACG² (Atividade Complementar de Graduação) que tinha por objetivo capacitar alunos das diversas licenciaturas, da UFSM, a atuarem em classes de educação de jovens e adultos. As atividades eram balizadas pelas concepções da educação problematizadora freireana e a investigação-ação educacional. Fui selecionada e iniciei as atividades como bolsista de iniciação científica no projeto intitulado “Formação de professores e investigação-ação educacional³”, passando a participar do Núcleo de Didática e Organização do Trabalho Educativo - PPGE/CE/UFSM, iniciando o trânsito em investigações e ações relacionadas à formação de professores.

No ano seguinte, em 1999, a partir do projeto citado, demos início às atividades de educação de jovens e adultos, em uma classe de ensino fundamental, numa empresa de transportes coletivos de Santa Maria. O objetivo principal consistia em fazer com que motoristas e cobradores retornassem à escolaridade formal. Por meio dessa atividade, desenvolvemos momentos de planejamento das aulas, de ação docente-investigativa (em duplas), de registro de autorreflexões e de reflexão compartilhada com o grupo de investigadores; configurando, dessa forma, meus passos iniciais no processo de investigação-ação educacional. Essas atividades moviam e modificavam minha caminhada formativa, pois, como estava no início do curso, quando se concentram os fundamentos da educação, precisava me apropriar de outros conhecimentos, antecipando os estudos que seriam efetuados nas disciplinas de metodologias e didáticas. E quanto mais me sentia desequilibrada pelas situações-problema que se apresentavam, maior era o desejo de aprender.

¹ Trata-se do projeto intitulado “Práticas pedagógicas, qualidade e transformação social”, orientado pelo Dr. Holgonsi Soares. Os resultados da pesquisa foram apresentados na XIII Jornada Acadêmica Integrada da UFSM, em 1998.

² Atividade orientada pelos professores Dr. Fábio da Purificação de Bastos e Dr. Claiton José Grabauska.

³ Bolsista FAPERGS, sob orientação do professor Dr. Nedson Faria.

Hoje percebo que esses dois primeiros anos do curso de Pedagogia, entre outras experiências marcantes, foram decisivos. Por um lado, na mudança de postura, como discente, mais ativa e problematizadora, buscando a compreender as atividades que realizava. Por outro, vivenciei, num mesmo espaço, tempo e contextos diferenciados, atividades de ensino, pesquisa e extensão, modificando minha percepção sobre o processo ensino-aprendizagem e a produção do conhecimento.

Essa vivência inicial foi intensificada, de 1999 a 2001, pelas atividades do projeto Construindo a União entre Investigação e Ação⁴ (CUIA), junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na macro-região Sul do estado do RS. Esse projeto visava promover a unificação entre investigação e ação em um programa de educação de jovens e adultos, parametrizado pela investigação-ação emancipatória e educação problematizadora de matriz freireana, nas escolas públicas das regiões de assentamentos de reforma agrária. A prática de ensino-investigativa deu-se através da capacitação e escolarização de monitores (50), coordenadores locais (05) e professores em serviço para organizar e conduzir atividades educacionais com 1000 agricultores alfabetizando. Os encontros ocorriam de forma itinerante pelos assentamentos e nas dependências da UFSM. Todas as atividades desenvolvidas no contexto do projeto CUIA articulavam docência, pesquisa e extensão.

E dos quatro anos do curso de graduação, três articularam docência e discência. Essa vivência me fez perceber, como aluna, que não é possível ensinar sem pesquisar e contextualizar o conhecimento, que o momento da docência é o momento de investigação, da autorreflexão, da problematização, da regulação da aprendizagem dos alunos e do professor e, principalmente, que a caminhada na construção do conhecimento acompanharia minha existência.

⁴ Publicamos diversos resumos e artigos em eventos referentes aos resultados destas práticas investigativas. Os mais relevantes, porém, foram os artigos “A investigação-ação educacional no contexto da escola pública e movimentos sociais”, no livro *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*, “Alfabetização científico-tecnológica e investigação-ação: trabalhando com eletricidade residencial” e “Alfabetização científico-tecnológica e investigação-ação: trabalhando com o tratamento de água”, no livro *Alfabetização científico-tecnológica e investigação-ação educacional*.

No final de 2001, durante a realização dos estágios do curso de Pedagogia, prestei seleção para o curso de Mestrado em Educação/PPGE/CE/UFSM. A aprovação foi um marco determinante na definição dos meus interesses profissionais; decorrentes, em grande parte, da atuação docente em classes do EJA e no projeto CUIA.

O projeto de mestrado⁵ foi desenvolvido junto ao Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular Mário Quintana, em Santa Maria, RS. O foco da investigação localizava-se nas situações educativas e nas autocompreensões que os sujeitos construía, buscando o desenvolvimento de um conhecimento mais sistemático, elaborando ações estratégicas compartilhadas para transformar os processos de ensino. Esse trabalho implicou um processo de investigação *sobre, na e para* a prática educativa, acompanhado por ações sistematizadas e deliberadas em um programa compartilhado de pesquisa científica. Por meio desse trabalho, instauramos espaços compartilhados - Universidade e Núcleo - de formação/qualificação continuada dos professores. Ressaltam-se, como resultados da pesquisa, as mudanças no trabalho pedagógico (planejamento, avaliação, materiais didáticos, etc.), o uso de diários como instrumento regulador das autorreflexões e do replanejamento, o caráter dialógico-problematizador, colaborativo e formativo da investigação-ação educacional que proporcionou o fortalecimento da identidade coletiva dos docentes, por meio do reconhecimento das condições concretas de trabalho e da produção de conhecimentos via pesquisa científica. Publicamos vários artigos e resumos em conjunto.

Paralelo ao desenvolvimento desse projeto, realizei docência orientada em três disciplinas da graduação e prestei seleção para professor substituto junto ao Departamento de Metodologia do Ensino, CE/UFSM. Trabalhei com as disciplinas de Didática e Prática de Ensino junto ao curso de Pedagogia e em função dessa, voltei a interagir no curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, onde fiz magistério, orientando as acadêmicas que realizam estágio na disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino. Encontrei vários professores que contribuíram e influenciaram minha formação inicial e obtive, por meio destes, o apoio institucional para desenvolver um projeto complementar nas atividades

⁵ Orientado pelo professor Dr. Claiton José Grabauska (in memoriam).

desenvolvidas na Prática de Ensino. O projeto⁶ envolveu as alunas das duas Instituições, proporcionando a inserção, em espaços diferenciados, de atividades complementares ao currículo dos cursos.

Nessa direção, em 2004, concluí o Mestrado em Educação e, no final do ano, prestei seleção para o curso de Doutorado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica – RS. Nessa mesma época, realizei o concurso público (temporário) para professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), onde atuo até hoje.

O ano de 2005 foi bastante conturbado. Estava iniciando o doutorado, desvinculando-me da UFSM, mudando de cidade e assumindo inúmeras atividades que, até então, não possuía legitimidade para exercer. Explico-me: como professora substituta na UFSM não era possível registrar e nem coordenar projetos de pesquisa e extensão. Minhas atividades acadêmicas eram direcionadas para o ensino, embora buscasse sempre vincular àquelas, estratégias de pesquisa e extensão. Com a minha lotação no curso de Pedagogia na Unidade da UERGS, em Vacaria, tive a oportunidade de acoplar ao ensino, atividades de pesquisa e extensão.

Nesse contexto, desenvolvi, em colaboração com os alunos do curso de Pedagogia, na disciplina de Práticas Investigativas em EJA, e professores da rede pública de ensino, o projeto intitulado “Tratamento pedagógico dos conteúdos escolares: referências, experiências e desafios no contexto da EJA”. A proposta do projeto situava-se no campo da didática e organização do trabalho educativo e tinha como objetivo investigar como os professores que atuavam nas classes de EJA decidiam o que ensinar e como realizavam o tratamento pedagógico dos conteúdos a serem ensinados. A partir dos dados iniciais da pesquisa, estruturamos um projeto de extensão, visando contribuir com as discussões sobre a contextualização dos conteúdos de ensino, planejamento, transposição didática, entre outros, proporcionando um espaço compartilhado entre formação inicial e continuada e de reflexão sobre e a partir da docência.

Paralelo a esse projeto, atendemos ao chamado da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, para atuar no plano de Formação

⁶ Ver referência bibliográfica (TAUCHEN, 2005; 2007).

Continuada de Professores de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido na região geo-educacional, da 23ª Coordenadoria Regional de Educação/Vacaria. Coordenei e desenvolvi as atividades do “Projeto: Alfabetiza Rio Grande”, direcionadas aos professores da rede Estadual de ensino e aos alfabetizadores do projeto.

Em 2006, passei a coordenar o curso de Pedagogia, da UERGS de Vacaria, ampliando minha percepção sobre a universidade. Até esse momento, creio que meu entendimento sobre a Instituição era do ponto de vista da sala de aula, tanto de aluna como de professora. Percebia as limitações e dificuldades da universidade quando alguma dessas chegava até a sala de aula, interferindo ou impossibilitando a realização de alguma atividade. A partir da coordenação, deparei-me com o universo administrativo e avaliativo da universidade e com a gestão de um grupo de professores que era itinerante e temporário.

Passei a acompanhar a perversidade da falta de autonomia financeira e de gestão que acompanha a UERGS até hoje. Deparei-me com as dificuldades de diálogo entre quem percebe a universidade administrativamente, sob a ótica instrumental, e quem tenta construí-la pedagogicamente, mas sem compreender o que é a administração pública. Dois extremos que, num primeiro instante, causaram desconforto, mas que hoje são fontes de grandes aprendizagens.

Nesse mesmo ano, passei a coordenar, também, o curso de Pedagogia da Faculdade Anglo-Americano, de Caxias do Sul (FAACS). Foram dois anos de aprendizagem em um modelo de gestão privada bem diferente daquele vivenciado na UERGS. Tive a oportunidade de acompanhar, nas duas instituições, os processos de reconhecimento e credenciamento dos cursos, tanto pelo Conselho Estadual de Educação como pelas comissões do Ministério da Educação. Passei a estudar os processos de avaliação externa e de autoavaliação institucional, compreendendo, aos poucos, parte da estrutura universitária e do ensino superior, e as decorrências práticas das exigências legais.

No ano de 2007, prestei concurso para professor Assistente da UERGS, pois os concursos realizados anteriormente eram temporários. Com a aprovação, minha lotação mudou de endereço. Desde 2008, atuo na Unidade de São Francisco de Paula, onde coordeno a Unidade, o curso de Pedagogia e desenvolvo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Iniciei as atividades em São Francisco de Paula junto com a turma ingressante⁷ no curso de Pedagogia e com um quadro de professores renovado. Os professores que atuavam na UERGS, anteriormente, tiveram seus contratos temporários encerrados em abril de 2008. A partir dessa data, somente atuam professores concursados como efetivos. Por um lado, isso possibilita a formação de grupos de pesquisa e de projetos institucionais a longo prazo; por outro, decorrente da morosidade na realização dos concursos, há a falta de professores.

Assim, a inserção no campo da gestão, iniciada na Unidade de Vacaria, foi ampliada com a mudança para São Francisco de Paula. Não se tratava mais de assessorar, discutir, planejar com os professores que atuavam no curso de Pedagogia, em que havia, de certa forma, uma linguagem e significados compartilhados. Em São Francisco de Paula, precisava articular, dialogar e auxiliar a organização do trabalho de professores que atuavam nos cursos de Tecnólogo em Meio Ambiente, Tecnólogo em Gestão Ambiental e em Pedagogia. Um esforço que acompanha, até hoje, o trabalho de todos os docentes, pois como são poucos cursos, alunos e professores, buscamos integrar todas as atividades realizadas, desde a pesquisa, extensão, semanas acadêmicas, comissões, entre outras.

A realização desse trabalho surgiu de modo concomitante à instalação da Comissão Consultiva para revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional da UERGS. Fui escolhida como representante dos docentes da Região II e passei a ser relatora do processo. Realizamos inúmeras consultas públicas nas Unidades da UERGS, de todas as Regiões, criamos grupos de estudo e discussão, coletamos contribuições da comunidade e hoje estamos no processo de elaboração do documento final que será encaminhado ao Conselho Universitário.

Por fim, no final de 2008, assim que solicitei afastamento da Faculdade Anglo-Americano para a conclusão do doutorado, fui convidada a coordenar o curso de Pedagogia, do Centro de Ensino Superior Cenecista de Farroupilha, mantido pela Campanha das Escolas da Comunidade. A proposta filantrópica e comunitária da instituição pareceu-me mais uma oportunidade de aprendizagem sobre o funcionamento do ensino superior.

⁷ A última turma havia concluído o curso em 2006.

Esse trânsito, por diferentes instituições, fez surgir inúmeras inquietações: o que, afinal, diferencia a universidade das demais instituições de ensino superior? Que implicações epistemológicas estão subjacentes à gestão dos processos de ensino, pesquisa e extensão? Por que os “modelos” de ensino, pesquisa e extensão são percebidos por algumas pessoas de modo integrado e por outras como coisas distintas, incomunicáveis? Quais as implicações dessas percepções? Como surgiram? É a indissociabilidade entre essas atividades que distingue a universidade das demais atividades e instituições de ensino superior? Por que é necessária a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? Quais as implicações epistemológicas e paradigmáticas?

Esses questionamentos, entre tantos outros, decorrentes das aprendizagens vivenciadas em tempos, espaços e instituições de propostas tão diferentes, fez emergir o problema que orienta a produção dessa tese: Que implicações epistemológicas e paradigmáticas encontram-se subjacentes ao atendimento do princípio da indissociabilidade na realização das atividades-meio da universidade: ensino, pesquisa e extensão?

Portanto a delimitação do problema decorre da necessidade de construir entendimentos, de ampliar a compreensão sobre a realização das atividades-meio e das funções da universidade, delineando novas possibilidades de realização e construção profissional no contexto universitário.

Desse problema, decorrem os seguintes objetivos de pesquisa:

a) Compreender os fundamentos sociais da pesquisa científica, os fatores e contextos que a impulsionaram, e o papel das universidades como campo para sua realização.

b) Examinar o surgimento do ensino superior e das universidades brasileiras, analisando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na organização desse sistema universitário.

c) Analisar os condicionamentos conjunturais e legais que acompanharam a proposição do princípio da indissociabilidade e as implicações epistemológicas e paradigmáticas subjacentes ao seu atendimento na realização das atividades-meio da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

d) Analisar as contribuições dos fundamentos da complexidade e da transdisciplinaridade para o princípio da indissociabilidade.

e) Propiciar referenciais e indicadores para repensar o princípio da indissociabilidade universitária.

Para organizar a caminhada investigativa, apresentaremos, no primeiro capítulo, a opção metodológico/filosófica da hermêutica, destacando os momentos que compõem a estrutura da compreensão que forma o círculo hermenêutico.

No segundo capítulo, contemplando os dois primeiros objetivos desta tese, examinaremos, sinteticamente, o surgimento das universidades e suas relações com o Estado, a Igreja e demais instituições superiores, bem como o surgimento da pesquisa nas academias e sua incorporação como atividade universitária. Analisaremos as diferentes influências e modelos universitários que contribuíram para o surgimento do ensino superior e das universidades brasileiras.

No terceiro capítulo, examinaremos o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na organização do sistema universitário brasileiro, contemplando aspectos legais e entendimentos acerca da realização de tais atividades.

No quarto capítulo, analisaremos as contribuições dos fundamentos da complexidade e da transdisciplinaridade para o princípio da indissociabilidade, buscando, nesses fundamentos, ferramentas para ampliar nossa percepção sobre o problema.

No quinto e último capítulo, avaliaremos as implicações epistemológicas e paradigmáticas subjacentes ao entendimento do princípio da indissociabilidade, buscando referenciais e indicadores para repensar a realização das atividades-meio da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

A partir desse cruzamento de olhares, referências e fundamentos, sistematizados ao longo deste estudo, ousaremos construir e sustentar a seguinte tese: O princípio da indissociabilidade, na realização das atividades-meio da universidade, ensino, pesquisa e extensão, implica mudanças epistemológicas e paradigmáticas nas condições contemporâneas da universidade, pois demanda a apropriação e a produção de conhecimentos contextualizados, complexos e transdisciplinares, superando, progressivamente, os princípios do paradigma da modernidade subjacente à organização e ao desenvolvimento dessas atividades.

2. O CAMINHO METODOLÓGICO

A definição dos caminhos de uma pesquisa é sempre orientada por um questionamento inicial. Mas como surge esse questionamento? Quais as dinâmicas que contribuem para a emergência desse questionamento? Como nascem nossos interesses sobre determinado objeto? Um problema nasce das relações que estabelecemos com o mundo, das ações ecologizadas⁸. Um mundo existencialmente complexo que, aos poucos, vai se mostrando limitado pela nossa finitude e, ao mesmo tempo, anima-nos a buscar explicações sobre a realidade, sobre o nosso estar-sendo no mundo.

Essa busca e construção, arraigada a nossa natureza humana, resultou em inúmeras possibilidades de investigar e dizer o mundo: surgiram a filosofia, as ciências e outras formas de saber e, ao mesmo tempo, enormes abismos entre elas. A ciência empírica moderna, a partir do século XVII, desenvolveu-se pretendendo abarcar todos os âmbitos do saber, inclusive a realidade social, numa nova racionalidade. A proposta cartesiana, sistematizada no tratado, que provocou tremendo impacto contemporâneo, “Discursos sobre o Método” (1637), instalou e fecundou o paradigma científico que nos orienta, em grande medida, até os dias de hoje.

Descartes empenhou-se em conceder ao pensamento filosófico as fundações e a respeitabilidade da “Nova Ciência”, desenhando um método para obter certeza. Inaugurou a mudança do paradigma da autoridade de textos clássicos, literários e formais, para a autoridade da razão e do método, a fim de garantir a verdade sobre a realidade. Esse ato de juntar o método e a razão fundou o terreno da racionalidade científica da modernidade, fortalecida, também, pelo legado filosófico do positivismo (MORAES, 2008). Os marcos epistemológicos decorrentes dessa racionalidade negam as emoções, as motivações, a subjetividade do pesquisador, seu caráter ativo e histórico, as relações de reciprocidade com o meio sociocultural, reduzindo a realidade a dados objetivos e fragmentados. Ao tentar dar conta da tarefa de compreender a realidade, esses

⁸ Entende-se por ações ecologizadas a dependência ecológica, complexa e interativa, entre o sujeito e o mundo. Ver Morin (1995) e Ciurana (2005).

referenciais contribuíram para ampliar o muro que separa o sujeito e o objeto, o investigador e o mundo investigado (HERMANN, 2002; FERREIRA, 2005).

No entanto, como afirma Morin (1987), a objetividade é sempre impura, pois, como produto de uma atividade científica, realizada por seres humanos, não é isolável de crenças, desejos e afetos, já que não se consegue excluir o sujeito individual e social dos processos epistemológicos. Encarnam-se os processos enraizados na constituição das nossas diferentes dimensões: motoras, emocionais, linguísticas, espirituais, além da razão. Nesse mesmo sentido são as idéias de Moraes (2008, p. 27), ao afirmar que “todo conhecimento proveniente da pesquisa é sempre pessoal, datado e dependente das estruturas cognitivo/emocionais daquele que conhece, de suas estruturas sensório-motoras, das relações que estabelece com o objeto”.

Por isso, o sujeito e o conhecimento produzidos pela ação investigativa são sempre processuais e codeterminados, isto é, não há uma linearidade, mas uma circularidade interativa e contínua entre sujeito e objeto, em constante vir-a-ser. Supera-se, portanto, a dicotomia que culminou na exclusão, fragmentação e negação do outro, simplificando a investigação e as ciências.

Gadamer (2007, 2008) questiona a autossegurança e a condição do método da era moderna e procura reintegrar o que perdemos: o arranjo unitário, a tradição. Nas palavras do filósofo (2008, p. 367), “a razão somente existe como real e histórica, significa simplesmente a razão não é dona de si mesma, pois está sempre referida ao dado no qual exerce sua ação”. A tradição é, ao mesmo tempo, conservação e possibilidade. E continua:

Toda hermenêutica histórica deve começar, portanto, *abolindo a oposição abstrata entre tradição e ciência histórica (Historie), entre história (Geschichte) e conhecimento da história*. A ação (*Wirkung*) da tradição que perdura e a ação da investigação histórica formam uma única ação, cuja análise só poderia encontrar uma trama de ações recíprocas.[...]. Em outras palavras, o que importa é reconhecer o momento da tradição no comportamento histórico e indagar pela sua produtividade hermenêutica (2008, p. 375).

A tradição, que passa de geração a geração e nos envolve, está constantemente num processo de re-elaboração, reinterpretção, por isso nunca conseguimos captá-la. Nossa perspectiva de mundo é, portanto, sempre mediada, provisional e limitada.

Conforme Lawn (2007, p.59),

o que nunca podemos esquecer é que sempre somos parte daquilo que buscamos entender: a suposta lacuna entre o conhecedor e o conhecer é mais como uma linha faltosa ou fronteira móvel do que uma fenda propriamente dita.

Significa dizer que somos sempre uma parte daquilo que estamos investigando. Todo conhecimento é, por decorrência, uma percepção especificamente humana. Um mundo visto a partir de determinada estrutura.

Contrário ao sonho da ciência cartesiana, que pretende abolir a especificidade do sujeito, mas sob a perspectiva da hermenêutica filosófica, sujeito e objeto são indivisíveis. “A hermenêutica, quando vista como um ser no mundo, é a forma mais primordial de entendimento. Nós não somos sujeitos ávidos por objetos, mas, sim, seres ‘hermenêuticos’ dentro da tradição”, destaca Lawn (2007, p. 63).

Assim, consideramos que definir uma base filosófica para a pesquisa científica é pressuposto indispensável a toda reflexão sobre a metodologia da pesquisa, pois relaciona-se diretamente à formação da consciência⁹ do pesquisador nos diversos campos da cultura.

Segundo Vieira Pinto (1979, p. 4),

a ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo racional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social.

A partir dessas considerações, somos levados a pautar dois pontos fundamentais para o desdobramento das questões metodológicas desta tese: em primeiro lugar, é imprescindível orientar o trabalho investigativo e compreensivo por meio de uma base filosófica; e em segundo, a compreensão de tal base só pode ser elaborada validamente se encontrarmos um ponto de partida que sirva de origem para uma cadeia de raciocínios e de proposições. Esse ponto de partida é encontrado na “compreensão filosófica do significado do conhecimento humano” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 9) e no efeito que se manifesta na criação do próprio ser

⁹ Entendemos consciência como desenvolvimento da razão perceptiva. Uma consciência que transcende a razão lógica objetiva que tem como componente principal a crítica. Ver Soethe (2005).

do pesquisador. Ou seja, o caráter existencial, a historicidade, os quais atuam sobre cada um, circunscrevendo o horizonte da compreensão.

Nessa perspectiva, conforme Hermann (2002, p.14), a hermenêutica surge como

um tipo de racionalidade decorrente da exigência de se contrapor a uma época que procurou conhecer, seguindo apenas a racionalidade de procedimentos empírico-formais e de explicação casual, própria das ciências naturais.

Ao instaurarem-se a dúvida e a crítica, a racionalidade empírico-formal, passa-se a questionar as possibilidades de acesso ao mundo por outros caminhos. Nietzsche (1844-1900) levanta essa dúvida, ao indagar as certezas da autoconsciência do pesquisador. Propõe um exame para além dos fenômenos e conteúdos manifestos, apontando para o caráter interpretativo da nossa experiência no mundo.

A hermenêutica apresenta-se como uma possibilidade de desconstruir a racionalidade, que se preocupa mais com as certezas e as verdades, “e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma explicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo”, conforme preconiza Hermann (2002, p. 15). Tem como preocupação interrogar a experiência, a existência¹⁰, a partir da finitude e historicidade do ser. É dessa perspectiva que decorre seu caráter interpretativo.

Logo, ao questionar-se o princípio da indissociabilidade no contexto universitário, é fundamental compreendê-lo em sua historicidade e como produto existencial das relações entre ensino, pesquisa e extensão, estas conduzidas pelo trabalhador universitário no seio da tradição social e institucional. A hermenêutica reivindica esse pensar e conhecer o mundo a partir da vida prática, a partir da nossa finitude e historicidade. Nada mais apropriado que assumir a hermenêutica filosófica como possibilidade de interpretação e de produção de sentidos nesta tese, que nasce de um problema existencial, sendo impossível separar o sujeito do mundo objetivado.

Foi a partir da intensidade das experiências vividas durante a graduação – seminários, docência, participação de grupos de pesquisa, iniciação científica,

¹⁰ Compreendemos existência como um processo inacabado, porém finito. Somos, estamos sendo e percebemos o que somos, condicionados em um mundo de infinitas possibilidades.

projetos de extensão universitária em assentamentos de reforma agrária, entre outros – que comecei a perceber a complexidade e os diferenciais desse contexto de formação. O entendimento sobre a docência, construído a partir da atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, cruzava-se com outras possibilidades de ser. Ser professor não significava mais “dar aula”, mas assumir o caminho do aprender que passa, necessariamente, pela linguagem, mediação, diálogo, pesquisa e ação.

Inúmeros foram os docentes que inspiraram coragem, sabedoria e persistência. Além da profunda admiração pela coerência e responsabilidade profissional, alimentavam o desejo de ser (mais humano) e provocavam novas possibilidades de realização existencial pelos caminhos da docência universitária. Dia após dia, percebia, também, a complexidade e a limitação dos meus horizontes de compreensão, e que o caminho do conhecer era um caminho sem volta, pois já se tornara uma necessidade de autoconhecimento e de autoconstrução.

Assim, o ingresso no Mestrado em Educação abriu possibilidades para a docência universitária, ou seja, para a atuação em um contexto conhecido apenas como discente. Docência e discência fortaleciam-se, mais uma vez, em uma trajetória que me acompanha até os dias de hoje.

No entanto, como professora substituta na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), descobri algumas limitações: era contratada para “dar aula”, não tendo legitimidade para assinar um projeto de pesquisa ou desenvolver um projeto de extensão. Tudo aquilo que admirava no exercício da docência universitária mostrava-se limitado naquele momento, pois compreendia que um bom professor devia e deve ser pesquisador, que as aprendizagens da pesquisa manifestam-se nas atividades de ensino e que estas são fortalecidas pelas ações de intervenção social que nos acompanham.

Era necessário apropriar-me de outros instrumentos de luta, pois ser professor universitário, no seio dessa tradição e das condições estruturais, limitava as possibilidades de ser. O caminho a ser percorrido passava pela formação continuada institucionalizada e pelo fortalecimento da docência em outras bases. Assim, o ingresso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e no Doutorado em Educação da PUC/RS, inaugurou um novo ciclo.

Minha experiência profissional, nos três primeiros anos de UERGS, foi através de contrato temporário, lembrando, em muito, as restrições profissionais como professora substituta na UFSM. No entanto, naquela já era possível formar

grupo de pesquisa e desenvolver atividades de extensão, mas com a restrição de tempo: não poderiam ultrapassar um ano, pois o contrato era renovado periodicamente. Devido a essa instabilidade, o fluxo de docentes, entrando e saindo da universidade, era constante (e ainda é!), o que dificultava o diálogo e a colaboração entre os pares.

O quarto ano na UERGS foi marcado pela realização e aprovação em concurso para professor Assistente, renovando esperanças e projetos. Assumi a coordenação do curso de Pedagogia e também da Unidade de São Francisco de Paula; além de desempenhar as atividades de docente e de participar da Comissão Consultiva, encarregada de revisar o Plano de Desenvolvimento Institucional. Isso tudo me auxiliou a compreender o funcionamento burocrático da universidade pública, os condicionamentos materiais, as dificuldades para incorporar o princípio da indissociabilidade e as finalidades que orientam a universidade brasileira. Por isso, a produção desta tese é, antes de mais nada, um esforço para compreender o sentido da minha existência, cruzando horizontes e diálogos, ampliando os níveis de consciência, o modo de ser-estar no mundo, projetando possibilidades para poder-ser-mais. Uma tarefa de tornar explícito o implícito: uma atividade essencialmente hermenêutica.

Segundo Hermann (2002, p. 25),

[...] o problema fundamental da hermenêutica é a busca de sentido e a interpretação. Procurar sentido, diz Ricoeur em *O conflito das interpretações*, não é soletrar a consciência do sentido, mas decifrar suas expressões. A interpretação ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo.

Assim, o caráter interpretativo da hermenêutica fortalece a produção de sentidos e as possibilidades de autocompreensão enquanto se busca compreender o mundo objetivado, ampliando horizontes e espraiando outras possibilidades de intervenção no mundo.

Gadamer (2007), analisando a velha tradição hermenêutica, constata que o problema hermenêutico se divide entre *compreensão, interpretação e aplicação*. “[...] O problema hermenêutico recebeu seu significado sistemático no momento em que o romantismo reconheceu a unidade interna de *intelligere* e *explicare*” (GADAMER, 2007, p. 406). Interpretação e compreensão eram concebidas como atos complementares, reconhecendo, também, a linguagem como um “momento

estrutural interno da compreensão”, ocupando o centro da filosofia. Apesar desse reconhecimento, a aplicação ainda era uma questão secundária para a hermenêutica romântica. Gadamer (2007), ao fazer esta incursão pela história da hermenêutica, mostra-nos que junto com a hermenêutica filosófica existiam a jurídica e a teológica e que somente essa tríade configura o conceito pleno de hermenêutica.

Devemos ao romantismo alemão a percepção da linguagem como mediação universal, na qual se realiza a compreensão. Para Gadamer (2007, p. 503) “todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *médium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete”.

Reconhece-se, com isso, a “forma de realização da conversação” (mesmo no caso da interpretação de textos), por meio da qual chega-se ao entendimento, que não é individual ou do autor, mas uma coisa comum a ambos, como um processo de fusão de horizontes. Segundo Gadamer (2008, p. 503),

[...] na compreensão não se trata seguramente de um “entendimento histórico” que reconstruiria exatamente o que trata o texto. Ao contrário, pensamos *compreender o próprio texto*. Mas isso significa que, no redespertar o sentido do texto já se encontram sempre implicados os pensamentos próprios do intérprete. Nesse sentido o próprio horizonte do intérprete é determinante, mas também ele não como um ponto de vista próprio que se mantém ou se impõe, mas como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se verdadeiramente do que se diz no texto (GADAMER, 2008, p. 503).

Na hermenêutica filosófica de Gadamer, a nossa existência fornece as bases, a estrutura existencial da nossa compreensão. Não é possível, portanto, disciplinar a compreensão pela escolha deste ou daquele método científico, pois a compreensão se estabelece como e a partir do próprio movimento de ser e estar no mundo. A compreensão situa-se em um universo mais amplo, em um processo histórico.

Por isso, não compreendo o objeto desta tese a partir do momento em que me debruço sobre essa problemática, em três ou quatro anos, mas dos horizontes de compreensão construídos sob influência da tradição, por meio das possibilidades de comunicação e de interação com os pares ao longo da minha existência e para além deste momento de pesquisa. Assumir a abordagem hermenêutica como referência para a sistematização deste trabalho significa

assumir uma atitude e abrir novas possibilidades reflexivas para ampliar o horizonte de visão sobre o mundo.

Compreender, na perspectiva de Gadamer, significa que podemos pensar e ponderar o que o outro pensa (HERMANN, 2002), em um processo histórico que abre novas possibilidades de reflexão. Por outro lado, Gadamer admite que somos determinados pela história e pela comunidade linguística. Assim, a compreensão, no âmbito da hermenêutica, envolve um processo em que se inter-relacionam preconceitos ou pré-compreensões, historicidade e aplicação. Segundo Hermann (2002, p. 44),

a pré-compreensão e a historicidade constituem o pressuposto da interpretação, que Gadamer toma da estrutura circular da compreensão heideggeriana. Essa estrutura não pode ser descrita pelas categorias epistemológicas do sujeito e do objeto, uma vez que a compreensão do ser não é a compreensão do objeto e nada compreendemos se não compreendemos a totalidade. O que aparece como objeto é o que deixamos aparecer, o que vem à luz.

Há uma correlação entre sujeito e objeto situada no modo de ser da historicidade, ou seja, a possibilidade da experiência hermenêutica está no caráter histórico do intérprete e do interpretado. Assim, a historicidade “retira a compreensão da esfera epistemológica do pensamento e a põe na esfera ontológica do ser”, afirma Almeida (2002, p. 259). Porém o intérprete não é o autor sublime da história, pois ele mesmo encontra-se mergulhado nela, o que não significa, no entanto, passividade.

A experiência hermenêutica convoca o sujeito a dar-se conta dos próprios pré-conceitos, dos juízos prévios, encontrando a própria historicidade no seio da tradição. Ao iniciar os estudos para a elaboração deste trabalho, por exemplo, acreditava que a pesquisa nascera com a universidade, que aquela constituía esta como um de seus elementos básicos. No entanto, ao mergulhar na história da universidade, compreendi sua historicidade como a historicidade da cultura de diferentes povos; em que, para alguns, a tradição significava a manutenção das estruturas de pensamento e poder e, para outros, as bases para a reflexão e mudança. Por não encontrar terreno fértil no conservadorismo universitário, a pesquisa nasce em outro espaço, nas academias.

Acreditava, também, que um dos espaços mais inovadores, livres e revolucionários, era o universitário. Hoje, compreendo que tradição, conservação, poder, alienação, exploração e inovação, coexistem na instituição universitária que

respira sob a tutela do Estado, condicionada aos interesses políticos e ideológicos deste, movendo-se na história em busca de sua identidade. O princípio da indissociabilidade, que a caracterizaria, por exemplo, nasceu por decreto e está longe de ganhar materialidade, dadas as condições de existência do trabalhador universitário. Essa importante consideração, a percepção de que pertencemos à história, leva-me a reconhecer que nossos entendimentos também são produtos da história que existe no *medium* da linguagem. De acordo com Gadamer (2008, p. 504),

o que chegou a nós pelo caminho da tradição de linguagem não é o que restou, mas é transmitido, isto é, nos é dito – seja na forma de tradição oral imediata, onde vivem o mito, a lenda, os usos e costumes, seja na forma da tradição escrita, cujos signos de certo modo destinam-se diretamente a todo e qualquer leitor que esteja em condições de os ler. O fato de a essência da tradição se caracterizar por seu caráter de linguagem adquire seu pleno significado hermenêutico onde a tradição se torna *escrita*.

Por meio da escrita, passado e presente coexistem em um processo em que a consciência tem possibilidade de acesso a tudo que tenha sido sistematizado, podendo ampliar os horizontes, conhecendo o próprio mundo mais profundamente. “A consciência leitora é necessariamente histórica, é consciência que se comunica livremente com a tradição histórica” (GADAMER, 2008, p. 506).

A ampliação dos horizontes sobre a vida da universidade passa, portanto, pelo exame da sua história, pela análise dos diversos autores que se dedicaram a estruturar seus fundamentos, suas funções, em diferentes tempos e espaços, numa tarefa incansável que precisa apontar outras possibilidades de ser e existir, dada a complexidade e os desafios que somos chamados a responder diariamente. Por isso, a aplicação também faz parte da consciência hermenêutica. A esse respeito, Gadamer (2007, p.445) é esclarecedor:

Creemos haver compreendido melhor o que é a leitura de um texto. Na verdade, jamais existirá um leitor ante o qual se encontre simplesmente aberto o grande livro da história do mundo, assim como não há um leitor que tome um texto e simplesmente leia o que está nele. Em toda leitura tem lugar uma aplicação, e aquele que lê um texto se encontra, também ele, dentro do sentido que percebe. Ele próprio pertence ao texto que compreende. E sempre há de ocorrer que a linha de sentido que vai se mostrando a ele ao longo da leitura de um texto acabe abruptamente numa indeterminação aberta. O leitor pode e até precisa reconhecer que as gerações vindouras compreenderão de uma forma diferente o que ele leu neste texto.

Assim, a cada texto lido, para a elaboração desta tese, juntam-se outras fontes e testemunhos cotidianos, numa fusão de horizontes que formam unidade (mesmo que temporária¹¹) de toda a tradição. Para Gadamer (2007, p. 445), “a unidade de conjunto da tradição é seu verdadeiro objeto hermenêutico”.

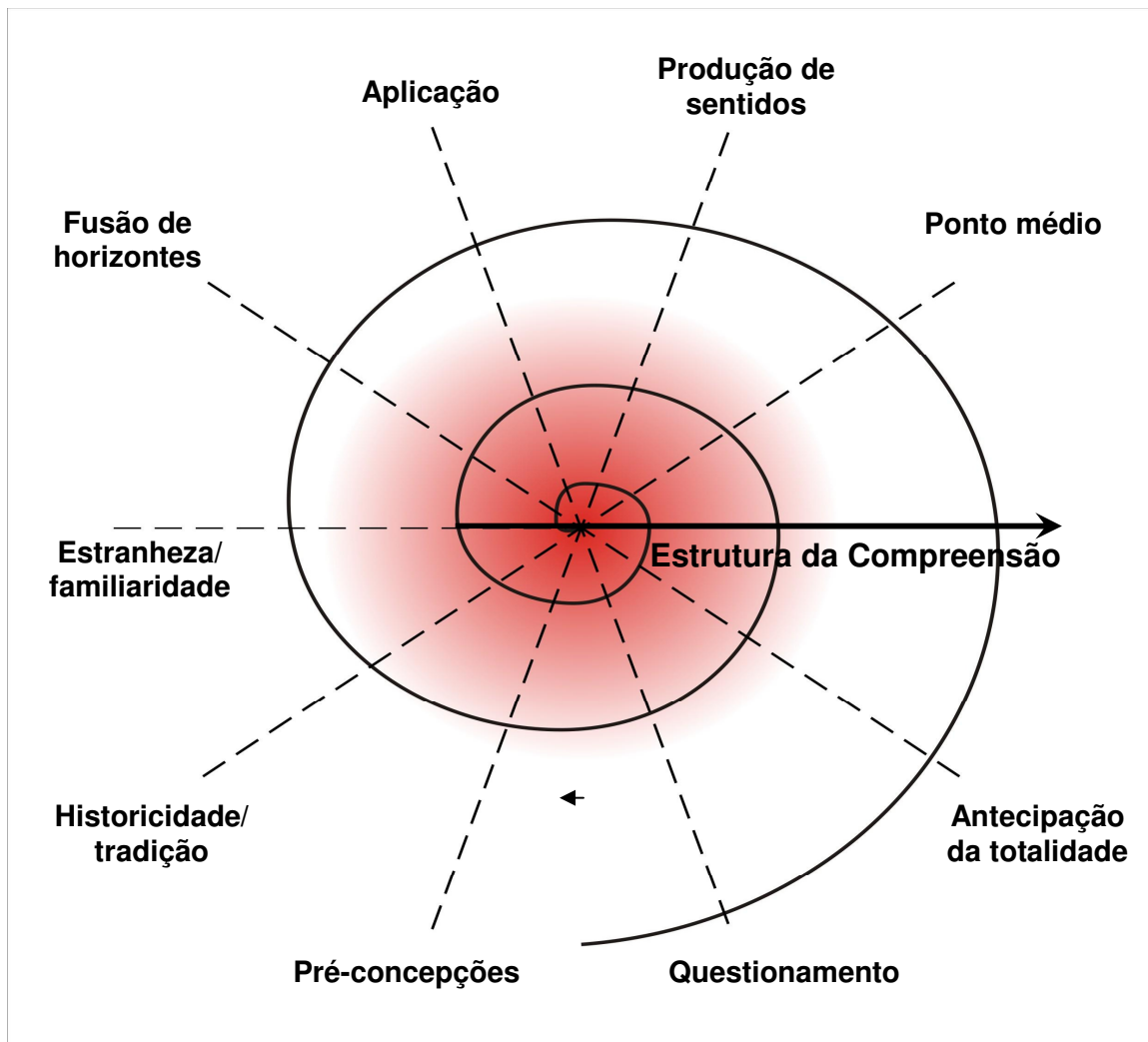
Durante o processo de investigação, a compreensão do objeto vai se modificando e aprofundando-se, em um processo dialético de distanciamento e tensão - fundamental para a hermenêutica - entre estranheza e familiaridade: trata-se de um ponto intermediário entre a objetividade da distância histórica e o pertencimento à tradição. Portanto, a dimensão hermenêutica entrelaça questionamento e compreensão no que Gadamer (2008, 2007) denomina “ponto médio” e que Almeida (2002, p. 304) explica da seguinte forma: “toda compreensão é, por princípio, uma mediação; nunca pode ser afirmada como ponto final, mas como um ponto médio que, sendo histórico, pode sofrer alterações”. Esse entendimento define um importante desdobramento da tarefa hermenêutica: “iluminar as condições sobre as quais se compreende” (ALMEIDA, 2002, p. 304). Compreender um texto não significa, portanto, envolver metodologicamente procedimentos ou métodos de interpretação, mas explicitar as condições universais da compreensão, o que está oculto aos horizontes do sujeito. É por meio do questionamento, da pergunta, do problema que tem início a compreensão.

Para Almeida (2002, p. 305),

a pergunta hermenêutica guarda em si a historicidade da compreensão, pois sua legitimidade consiste na abertura ao *outro* que se quer interpretar e que pertence a um diferente horizonte de sentido, construído na tradição. O *outro* é uma unidade de sentido que guarda em si sua singularidade e também a alteridade da tradição que o marca. Desse modo, um objeto histórico (a *coisa* hermenêutica) não é simplesmente um objeto externo e fechado a um sujeito cognoscente, mas já é uma realidade aberta à compreensão.

Logo, a circularidade processa-se no retorno reflexivo e contínuo ao projeto prévio de compreensão, conforme mostra a figura a seguir:

¹¹ Ou seja, compreendo e interpreto o objeto desta tese na temporalidade que caracteriza a minha consciência.



O que acontece nesse processo é o que Gadamer (2008a, 2008b) denomina de *círculo hermenêutico*. Segundo esclarece Lawn (2007, p. 190), “a idéia do círculo hermenêutico é de que o entendimento parcial de uma porção do texto sempre modifica o todo, e o todo, as partes. O processo de leitura, do entendimento e da interpretação é, portanto, interminável [...]”. Nessa circularidade, não apenas o intérprete sai diferente, mas o objeto investigado ganha outra possibilidade de ser compreendido, tornando-se uma nova unidade de sentido em um horizonte mais amplo.

A partir dessas considerações, sistematizamos, no próximo capítulo, mais uma etapa da estrutura da compreensão: a historicidade e a tradição da universidade, buscando os fundamentos sociais da pesquisa científica, os fatores e contextos que a impulsionaram, o papel das universidades como campo para sua realização e o surgimento do ensino superior e das universidades brasileiras.

3. FUNDAMENTOS SOCIAIS DA PESQUISA CIENTÍFICA: REFLEXÕES A CERCA DO PAPEL DAS UNIVERSIDADES COMO CAMPO PARA SUA REALIZAÇÃO.

*“Só uma coisa realmente não é nova debaixo do sol:
o eterno surgir da novidade” (Vieira Pinto)*

A universidade, desde a sua origem, dedicou-se à formação intelectual, moral e profissional dos jovens, passando por notáveis evoluções nas suas relações com a Igreja, o Estado e demais instituições científicas. Durante quase um milênio, soube consolidar-se e transformar-se, embora lentamente, para responder aos desafios e às demandas de cada período histórico.

Hoje, a universidade confronta-se com exigências sociais cada vez maiores em um contexto político-econômico cada vez mais restritivo por parte do Estado. Consequentemente, discutem-se e contestam-se suas funções¹², seu papel social e cultural. Até mesmo as três atividades-meio¹³ da universidade, facilmente lembradas, denunciam um atrofiamento da dimensão cultural da universidade. Naturalizamos o ensino, a pesquisa e a extensão, a ponto de não contestar os propósitos, as finalidades¹⁴ e as limitações dessa tríade na construção da universidade brasileira. Da mesma forma, os condicionamentos que insidem sobre o trabalhador universitário que incorpora grande parcela das responsabilidades pela produção científica do país.

Visando compreender parte da ambivalência dessas práticas sociais que vivenciamos diariamente no espaço universitário, consideramos fundamental realizar uma breve incursão histórica, reunindo fragmentos que nos ajudem a compreender o caráter ideológico e os fundamentos sociais da pesquisa científica, os fatores e contextos que a impulsionaram e o papel das universidades como campo para sua realização.

¹² Do ponto de vista sociológico, as funções expressam a correspondência entre a instituição, nesse caso universitária, e as necessidades sociais. Por isso, expressam-se e modificam-se historicamente.

¹³ Concebemos ensino, pesquisa e extensão, como atividades-meio, através das quais se realizam os objetivos e finalidades das universidades brasileiras.

¹⁴ Compreendemos por finalidade o conjunto de coisas, acontecimentos, ações e um fim (ABBAGNANO, 1999). A exemplo do art. 43, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96, são finalidades da educação superior “estimular a criação cultural”, o “desenvolvimento do espírito científico”, o “pensamento reflexivo”; “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento”, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente”, entre outros.

Inicialmente, propor-se a investigar os fundamentos sociais da pesquisa, significa assumir que essa não surgiu do vazio, mas do grau de conhecimento e desenvolvimento de certos grupos sociais, em determinados contextos, articulados em torno de certas finalidades. A criação do conhecimento científico não é, portanto, um processo espontâneo, mas dirigido por ações voluntárias que concretizam o desejo, a vontade de alguém, ou seja, é intencionalmente planejado. De acordo com Vieira Pinto (1979, p. 147),

se em termos gerais a definição deste fim se faz com facilidade, pois consiste no incremento do bem-estar da espécie, no aumento da capacidade de apropriação do mundo, e na descoberta das propriedades das coisas, quando examinamos o fato concreto da criação da ciência verificamos ser sempre um indivíduo ou um grupo, representantes de interesses definidos, particularizados, de grupos, que exerce o direito de fixar o grupo da pesquisa científica, o que naturalmente fará em função dos intuítos da camada social que dispõe do poder de planejamento dos programas de pesquisa, da faculdade de admitir os trabalhadores científicos, de entregar-lhes os instrumentos e da divulgação do saber.

Nessa perspectiva, as pessoas que se empenham na investigação científica são elementos unificadores das finalidades subjetivas com os condicionamentos objetivos, isto é, a liberdade da produção científica está diretamente relacionada e dependente das condições existenciais da sociedade. Se há, na origem da investigação científica, aquele que institucionaliza as condições de sua produção (a Igreja, o Estado, a indústria, a Capes, o CNPq, etc.), a determinação desse “alguém” constitui um momento decisório do processo sociológico e epistemológico do saber: a quem interessa a pesquisa científica?

Observaremos, na seqüência, que com o progresso da sociedade teremos mudanças no conteúdo, nos tipos de projetos que impulsionarão a pesquisa científica, pois sendo a ciência produtora, simultaneamente, de idéias e objetos, toda produção científica se relaciona, também, com a economia e essa relação tem causa-ação recíproca na definição de seus rumos. A posse do conhecimento científico outorga o poder e privilégio de produzir determinados bens, as condições econômicas produzidas propiciam bem-estar e liberdade para ampliar o trabalho científico. Nesse ciclo, no entanto, concretiza-se o condicionamento das possibilidades e das idéias resultantes da interligação entre a pesquisa científica e as operações econômicas. É fundamental, portanto, interpenetrar-se em alguns elementos-chave para o desvelamento dessas relações.

Iniciando nosso olhar para a dimensão temporal da construção social do conhecimento científico e da instituição universitária, podemos vislumbrar três períodos para os fins de nossa análise. O primeiro, a partir da Idade Média até o Renascimento, pois data, desse período, a necessidade de produção do conhecimento para o monitoramento da vida do povo e o nascimento de grande parte das universidades. O segundo, a partir das descobertas científicas do século XVII, do Iluminismo e da institucionalização da ciência no espaço universitário. O terceiro, a partir do século XIX, com a universidade moderna marcada por diferentes modelos e relações com o Estado.

3.1 A MORADA DA PESQUISA: DAS ACADEMIAS ÀS UNIVERSIDADES

A universidade, apesar de ser uma instituição relativamente nova, fazia parte de uma instituição mais antiga que exercia o monopólio do conhecimento, a Igreja Católica. Pode-se dizer que a universidade, no século XI, era uma escola de fundação pontifícia (posteriormente, imperial), cujos membros gozavam de privilégios eclesiásticos (direito de ter renda), o que reforçava a autoridade da Igreja e consolidava, desde então, a autonomia restrita da universidade. Por meio das Bulas, o Papa tornou-se o árbitro de uma organização universal e a universidade adquiriu características comuns. Os mestres e estudantes passavam de uma a outra universidade sem dificuldades, pois em toda a parte permanecia a mesma estrutura e organização dos estudos. A universidade, coerente, coesa e corporativa serviu para conservar a “liberdade intelectual” e gerar uma personalidade coletiva. Foi através da igreja que a universidade buscou uma das noções mais caras até os dias atuais: a de território livre.

Os homens cultos, mestres de renome, migravam pela Europa levando consigo o método de ensino e as idéias. Os alunos, “cavaleiros intelectuais andantes”, cultivavam as grandezas do medievo: filosofia e teologia, fé e razão. A escolástica teve o mérito de produzir, pela primeira vez, uma grande síntese do patrimônio humano, sistematizado pela reunião do conhecimento sensível (ciência), da reflexão (filosofia) e da revelação divina (teologia). No entanto, o que fora elemento de união da cristandade, seria atingido pela reforma protestante, pela perda do poder do papado face aos novos reis, pelas descobertas do novo mundo e

pelas guerras religiosas. Evidentemente, as universidades não permaneceram imunes a essa situação.

Não é de se espantar que, desde esse período, nas sociedades onde subsistem setores com interesses distintos e finalidades antagônicas dificilmente conseguirão unificar-se em torno de um propósito comum. Desde a mais elementar aquisição, a alfabetização, até a entrada nas esferas universitárias, a posição que cada indivíduo ocupa no conjunto social condiciona ou não suas possibilidades de vir a ser.

Assim, no final da Idade Média, as universidades não desfrutavam do mesmo prestígio, sendo atingidas na sua essência: novos saberes, novas formas, novos senhores (CHARLE e VERGER, 1996). A peregrinação acadêmica que marcou a universidade medieval foi extinta com as guerras; o caráter internacional das universidades entrou em declínio, os professores submeteram-se, gradativamente, ao controle das autoridades locais, reis e príncipes; a Igreja começou a ser contestada, o que Roma preceituava deixou de ser norma absoluta.

Na Renascença, a humanidade vive um período de grandes feitos e descobertas: a descoberta das terras na América, a chegada à Índia pelos mares, a Reforma de Lutero, as obras de Michelangelo e as descobertas de Leonardo da Vinci e Copérnico, entre outros.

O humanismo, vindo do bojo da Renascença, foi expressão da busca de novas formas de vida intelectual e espiritual, expandiu-se por toda a Europa Ocidental, acalmando o mal-estar de muitos intelectuais. No entanto, a universidade ainda conservava sua tradição.

Com a Reforma e Contra-Reforma, novas universidades foram fundadas para propor novas verdades ou defender as tradicionais. Os mestres humanistas foram acolhidos, provocando inovações importantes nos conteúdos e na metodologia. As universidades mais antigas, que sobreviveram, preservaram o modelo e a organização existente na Idade Média. Da homogeneidade e da uniformidade, passou-se ao conflito declarado e, posteriormente, à convivência com as diferentes verdades.

Observa-se que nas sociedades onde reinam as contradições econômicas e culturais, as reduzidas minorias, que dispõem do poder social, são definidoras das finalidades da produção e da socialização do conhecimento. Desse modo, o trabalho com o conhecimento assume caráter de dependência de certas condições sociais de

realização. Por isso, promover o avanço do conhecimento significava, também, superar os modos e condições em que era e é executado. Assim, os humanistas desenvolveram suas idéias em uma nova instituição: a academia, tornando-se o centro das novas idéias e da difusão da cultura liberal. Nas universidades, os debates ainda tendiam a ser hostis às novas idéias. A tendência continuava sendo reproduzir a si mesma, construindo e produzindo o que Bourdieu (2005) denominou de “capital cultural”.

As academias tornaram-se instituições com membros fixos, estatutos e horários regulares de atividade.

Inspirada em Platão, a academia estava mais próxima do antigo simpósio ou banquete (inclusive na bebida) que do moderno seminário. Mais formal e duradoura que um círculo (os discípulos de Petrarca, por exemplo), mas menos formal que um departamento universitário, a academia era a forma social ideal para explorar a inovação (BURKE, 2003, p. 40).

Por volta de 1600, mais de quatrocentas academias podiam ser encontradas na Itália. As idéias humanistas entraram gradualmente nas universidades e acabaram influenciando os currículos não oficiais. A chamada “nova filosofia” ou “filosofia natural”, do século XVII, envolvia a rejeição da tradição clássica, na qual as novas idéias estavam associadas a um movimento conhecido como Revolução Científica. Os adeptos do novo movimento tentavam incorporar conhecimentos de química, botânica e outros, com ênfase no estudo da natureza.

No século XVII, surgem, também, os institutos de pesquisa, do pesquisador profissional e a própria idéia de pesquisa, usada para referir-se às artes e às ciências, aos estudos de história e de medicina. Junto com a palavra pesquisa surgiram outros termos como investigação e experimento. “Esse conjunto de termos sugere uma consciência crescente, em certos círculos, da necessidade de buscar para que o conhecimento fosse sistemático, profissional, útil e cooperativo” (BURKE, 2003, p. 49).

A pesquisa estava ligada à idéia de que o estoque de conhecimentos poderia ser aumentado e aperfeiçoado, deslocando a cultura da curiosidade para a pesquisa. Assim, liga-se a historicidade da ciência como decorrência da

historicidade do método e este, da razão¹⁵. Até então, os métodos existiam, mas como preceitos recomendados pela conservação e repetição de práticas transmitidas de geração a geração. Em correspondência com o avanço do conhecimento, são descobertas novas formas de reflexão. Avança-se na análise das operações cognoscitivas e na sistematização de seus atos. Os procedimentos causais e empíricos ganham novas qualidades, sinalizando o ingresso da humanidade em uma etapa mais avançada do desenvolvimento da razão: a capacidade de proceder metodicamente. Para Vieira Pinto (1979, p. 105),

a razão torna-se faculdade originante das determinações dos seus próprios procedimentos e passa a existir como *método do método*. Esta é a fase da filosofia moderna, inaugurada com Bacon e Decartes, por motivos de circunstâncias sociais novas, e aquela em que atualmente nos encontramos.

Evidencia-se, portanto, que os métodos em uso, pelos quais atribuímos a qualidade de conhecimento científico ou não, do nosso tempo, nem sempre existiram. Foram elaborados ao longo de um processo de construção social do conhecimento que se estende por séculos. Por isso, “o estado atual é apenas um momento a mais do desenvolvimento de uma atitude em face da realidade que se perde no passado mais longínquo” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 94).

Nesse caminho, trilhado ao longo dos tempos, destacam-se as descobertas da Física, Astronomia, Matemática, Química e das Ciências Naturais, do século XVIII, pois as iniciativas no campo da pesquisa foram fortalecidas com o apoio dos governos, possibilitando que os pesquisadores fizessem carreira nas academias. Segundo Burke (2003), o cientista profissional do século XIX, surgiu da tradição semiprofissional. “Na origem, os investigadores eram amadores no sentido primitivo do termo: eram ao mesmo tempo filósofos e cientistas. A atividade científica era sociologicamente marginal, periférica” (MORIN, 2008, p. 19).

Muitos países fundaram suas próprias academias, diminuindo, progressivamente, o intercâmbio intelectual internacional, evidenciado nos períodos anteriores. Nesse contexto, desencadeiam-se mudanças nos sistemas de valores e

¹⁵ “Razão em sentido corrente é o nome dado à forma mais perfeita do reflexo da realidade na capacidade perceptiva e reflexiva do homem, em função do grau de complexidade e aperfeiçoamento a que atingiu o seu sistema de relação com o mundo” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 100).

de normas universitárias, sendo reconhecida, pouco a pouco, a legitimidade de uma atividade profissional relacionada ao desenvolvimento das ciências em geral. “Com a criação das academias científicas, intensifica-se a profissionalização das ciências, fato que vai permitir sua inserção nas universidades, através da pesquisa” (TRINDADE, 2000, p. 14).

As tradicionais peregrinações acadêmicas que alargavam e desenvolviam a carreira dos jovens viajantes quase desapareceram. Contudo, essa tradição passou a servir a outras finalidades: torna-se moda fazer viagens acadêmicas (o Grand Tour). Em muitos locais, em função da política mercantilista, passou a ser obrigatório estudar na terra pátria. O latim foi perdendo posição para as línguas vernáculas nativas. Esse patriotismo e particularismo coexistirão com o cosmopolitismo do Iluminismo, colaborando com a diferenciação das universidades modernas.

Apesar das diferentes modalidades, conforme os países, o Iluminismo é, em síntese, uma filosofia que elegeu a Razão como a palavra-chave da época, entendendo-se esta não mais como uma centelha ou dádiva divina, mas antes como uma força capaz de aquisição de bens; uma filosofia que rejeita tudo o que está fora do alcance da razão crítica; uma filosofia em que o filósofo não é mais o autor de grandes tratados teóricos, mas antes o agente transformador que ama o homem e a sociedade; uma filosofia que rejeita as autoridades do passado, para rever tudo à luz da Razão; uma filosofia que não se interessa por temas e questões de caráter metafísico, para fazer sua aposta na idéia de materialidade, na ligação ao real, ao útil, ao prático; uma filosofia que não conhece outros paradigmas que não seja os das ciências físico-matemáticas, para apostar na construção de uma outra sociedade (PRATA, 2000, p. 293).

Dessa maneira, acreditava-se que a ciência, a técnica e a natureza, conduziam as sociedades ao progresso e à felicidade. A força dessas novas idéias adentra, progressivamente, nos diferentes espaços sociais. Daí a renovação das matérias e a introdução de novos saberes: úteis e necessários! Segundo Morin (2008, p. 9), desde então, a ciência

se associou progressivamente à técnica, tonando-se tecnociência, e progressivamente se introduziu no coração das universidades, das sociedades, das empresas, dos Estados transformando-se e se deixando transformar, por sua vez, pelo que ela transformava.

As academias antigas são fortalecidas, novas são criadas assim como as sociedades econômicas, secretas e patrióticas, que atuavam em diferentes campos de atividades e consideravam-se responsáveis pelo ensino dos conhecimentos

tecnológicos e práticos, bem como pela expansão do Iluminismo. A grande maioria dos dirigentes dessas sociedades não possuía ligações com as universidades, acolhia contatos com sociedades congêneres e imitava as academias mais famosas com sócios reconhecidamente cultos.

Apesar das universidades continuarem com as mesmas características que predominaram desde o princípio da Idade Média, passou a desenvolver-se seguindo vias diversas e, segundo Hammerstein (2007, p. 603), “não se tornaram mais do que variantes de um modelo de universidade europeu comum”.

Somente no início do século XIX, na Alemanha, a universidade vem, efetivamente, a se constituir como um centro de busca da verdade, da investigação e da pesquisa, com a Universidade de Berlim, que busca novos rumos, fornecendo inspiração para instituir a universidade moderna. Para Trindade (2000, p. 15),

a entrada das ciências nas universidades vai alterar irreversivelmente a estrutura da instituição, limitada anteriormente às ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de ‘filosofia natural’.

Assim, as universidades abrem-se, pouco a pouco, ao humanismo e às ciências, realizando a transição para os diferentes modelos e padrões do século XIX.

3.2 A UNIVERSIDADE E OS ESTADOS NACIONAIS

O desenvolvimento da universidade moderna foi engendrado sob forte impulso das ciências, do Iluminismo e das decorrências político-sociais da Revolução Francesa de 1789. Depois da Revolução, os decretos napoleônicos, que visavam à reorganização do ensino universitário, atribuíam significado científico limitado às instituições de ensino superior. A ciência e o ensino superior genuínos deveriam ser oportunizados por instituições especializadas. Às universidades cabia o ensino de profissões.

A universidade napoleônica rompe com as tradições medievais e organiza-se, pela primeira vez, subordinada a um Estado nacional. Torna-se um poderoso instrumento para criar quadros necessários para a sociedade e difundir a doutrina da soberania nacional e supranacional.

O impacto da devastação napoleônica afeta, também, a Alemanha, provocando mudanças nas instituições superiores. Com a Revolução, dezoito

antigas universidades desapareceram e três novas foram criadas em um “clima” que facilitou a adaptação intelectual e institucional às novas necessidades sociais: repensar a formação do cidadão em um mundo transformado. É o caso da universidade de Berlim.

Segundo Charle e Verger (1996, p.71), as principais mudanças – “liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante” - foram desenvolvidas a partir das idéias de Fichte, Schleiermacher e Humboldt.

O estudo da obra de Friedrich Von Humboldt (1767 - 1835) ajuda-nos a compreender alguns elementos dessas mudanças e, principalmente, o modelo alemão de universidade da pesquisa. Humboldt foi ministro da educação de um governo liberal (1809), diplomata, lingüista, filósofo e fundador da Universidade de Berlim. Ele, seguindo o pensamento kantiano, em 1792, escreveu *“Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen”* – Idéias para um ensaio a fim de determinar as fronteiras da ação do Estado - publicado apenas em 1852, dezessete anos após sua morte. Esta obra, que se propõe a repensar o significado da ação política, foi crucial para o desenvolvimento do liberalismo na Europa no século XIX e teve influência direta em outro clássico: Sobre a liberdade (1859), de John Stuart Mill.

O empreendimento de Humboldt confronta uma tradição ao mesmo tempo em que se ancora nesta mesma cultura: no contexto alemão da época privilegiava-se a coletividade política sobre os direitos individuais. Sua concepção de natureza humana é fortemente influenciada por Rousseau e Goethe. O indivíduo é considerado como um produto natural, cultural e histórico, resultante de um processo civilizatório que teve distintos estágios na história.

Jusnaturalista é o indivíduo não o Estado, que está no centro do pensamento político de Humboldt, que defende que “as atividades humanas mais bem conduzidas são aquelas que mais fielmente lembram as operações do mundo natural” (HUMBOLDT, 2004, p.135). Ele parte do conceito do homem como um animal social, empenhado em progredir e desenvolver-se. Discute a ação do Estado no cerceamento da liberdade dos cidadãos e sugere instrumentos para frear esse papel, pois “seria correto dizer que a liberdade da vida privada sempre cresce na exata proporção em que declina a liberdade pública” (HUMBOLDT, 2004, p.135).

Assim, qualquer interferência do Estado em assuntos particulares deveria ser absolutamente condenada.

Ele defende que o objetivo básico de todo governo é abster-se de buscar a felicidade e o bem-estar para os cidadãos. “A felicidade para a qual o homem está simplesmente destinado não é nenhuma outra além daquela que suas próprias energias buscam para ele” (HUMBOLDT, 2004, p.136). O único setor em que o Estado faz-se necessário é na garantia da segurança individual, deve, portanto, limitar sua atuação ao que for necessário para a segurança interna e externa, não restringindo a liberdade individual sob nenhum pretexto.

O Estado deve abster-se de todo esforço por interferência positiva no bem-estar dos cidadãos, e não dar nenhum passo além do necessário para garantir-lhes a segurança mútua e a proteção contra inimigos externos, visto que, nenhum outro objetivo deveria constituir motivo para imposição de restrição à liberdade (HUMBOLDT, 2004, p.180).

Depreende-se de seu pensamento que toda intervenção do Estado induz a uma artificialidade que leva a uma violação da originalidade natural. O desenvolvimento, a realização pessoal e a própria auto-estima são desvirtuadas. Em resumo, para Humboldt, a razão não pode desejar para o homem qualquer outra condição além daquela em que cada indivíduo desfrute da mais absoluta liberdade para desenvolver-se a partir de suas próprias energias, em sua perfeita individualidade, ficando restrito apenas aos limites de seus direitos.

Criticava, assim, qualquer projeto revolucionário, já que a liberdade não decorre de uma mudança na forma de governo, mas de uma limitação na atuação do governo. Para ele, a felicidade humana baseia-se num impulso natural para o autodesenvolvimento: o homem deve escolher livremente o seu caminho para o aprimoramento, por meio da aplicação combinada de suas energias físicas e de sua vontade moral.

Esse ideal de liberdade, no entanto, contrapõe-se ao progresso da estatização dos sistemas de ensino. De acordo com Martins (2002, p. 73),

acelerou-se o processo de organização da escolaridade em função da preparação do cidadão, ou seja, do homem enquanto membro do Estado. Essa contraposição representa, assim, a primeira grande ambigüidade social e institucional a que vem a ser submetida a visão humboldtiana da universidade e da escola em geral.

Humboldt, membro do governo reformista da Prússia, criou o Gymnasium, de ideais humanistas e fundou a Universidade de Berlim. Projetou e ajudou a construir o sistema educacional movido por um ideal de formação, segundo o qual não se deve educar o indivíduo para exercer um ofício ou profissão, e sim estimular o pensamento independente. O mesmo ideal de autorrealização — que se coloca à frente do papel do Estado como tutor do indivíduo — norteou a criação da Universidade alemã.

Ironicamente, as crises entre universidade e Estado não foram superadas pelos ideais de Humboldt. A reinstituição e a consolidação do Estado prussiano, depois do vendaval napoleônico, fez da universidade um dos pilares de sustentação, legitimidade e enunciação de seus objetivos. A importância do controle sobre o sistema escolar, há muito percebido pela igreja, é transferida do “campo confessional teológico para o campo confessional republicano, leigo” (MARTINS, 2002, p. 75). Assim, o espaço da nova universidade, surge, também, com algumas ambigüidades.

Nesse cenário, Humboldt produz o texto “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”, escrito em 1810 e publicado pela primeira vez em 1899. Nesta obra, destaca a necessidade de o Estado respeitar a “autonomia universitária e a liberdade científica”; ressaltando a importância da cooperação entre os sujeitos escolares; da unidade entre pesquisa e ensino; da relação autônoma entre Estado e Universidade; da infinita busca científica e da complementaridade entre os níveis de ensino como princípios fundamentais para a idéia de universidade, presentes ainda hoje.

Para Humboldt, “o conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas: de um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (1997, p. 79). Assim, tais instituições se caracterizam pela combinação de “ciência objetiva” e “formação subjetiva”, cumprindo suas finalidades quando encontram, na sua organização, dois princípios fundamentais: a autonomia e a liberdade.

A liberdade acadêmica passou a ser um valor respeitado e requerido por todos que se viam como uma “comunidade de pesquisadores”, para a qual era imprescindível a tranqüilidade para investigar e produzir. Indagando sobre o alcance das atividades desempenhadas pelas academias e universidades, Humboldt (1997, p.91) afirma que, em relação à segunda, “seria injusto limitá-la ao ensino e à

divulgação da ciência, como se a produção de novos conhecimentos coubesse às academias”. No início de 1800, no contexto alemão em que suas idéias foram gestadas, o desenvolvimento das ciências fora promovido por professores universitários que avançaram nas suas áreas do conhecimento, segundo o autor, precisamente devido à atividade docente. Nessa perspectiva, continua o escritor (1997, p. 92), “o ensino universitário auxilia a condução da pesquisa”.

A academia revelava-se como uma corporação menos dependente do Estado, constituindo uma sociedade, segundo Humboldt, fundada no princípio da unidade, com finalidades puramente científicas. Na estrutura da universidade, por sua vez, encontram-se relacionados o interesse do Estado; os conflitos e os antagonismos entre os professores, os quais são fecundos pois os levam, por meio do diálogo, a modificar suas posições.

Cabe-nos considerar que os feitos da universidade alemã, mesmo após algumas reestruturações, abriram caminho para as universidades contemporâneas. Assim, a universidade brasileira, caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apresenta alguns elementos da alemã, embora assimilando novos fatores da cultura universal: o autofinanciamento de pesquisas e a luta pela autonomia universitária.

Podemos dizer que a universidade germânica foi uma “universidade voltada para a busca da verdade”, estruturada como unidade de ensino e de pesquisa no centro das ciências, tendo como princípio fundamental a liberdade acadêmica. Para Trindade (2000, p. 18),

estabelecem-se assim as matrizes da universidade moderna estatal ou pública, influenciando a dinâmica das universidades na Europa e nas Américas, cuja dinâmica até nossos dias traz para o centro da instituição universitária as complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder.

Essas complexas relações vão marcar, também, a estruturação das universidades norte-americanas. Na época da independência, no nordeste do país, havia dez instituições de ensino superior; no século XIX, mais de trezentas. Um crescimento decorrente da forma administrativa do Estado, do caráter pragmático voltado ao setor econômico, da descentralização e da autonomia de cada unidade federativa.

O utilitarismo e a crença no progresso econômico impulsionaram a criação de cursos voltados para as finanças e para o *business*. “É igualmente o tempo do mecenato dos milionários em dólares que desejam oferecer a seu país instituições científicas dignas da Europa, funcionando, em parte, baseadas no modelo alemão [...]” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 94). A pesquisa, notadamente no século XX, é fomentada por meio do mecenato, das fundações e doações de antigos alunos.

À luz dessas referências, podemos identificar algumas características da universidade norte-americana: o ensino de graduação e a pesquisa de pós-graduação existem em planos bem diferentes; a formação profissional é feita em *colleges* e as escolas em áreas especializadas; a seletividade dos estudantes que chegavam ao doutorado (só os melhores); a liberdade para investir nos campos do saber, considerados mais convenientes; entre outros.

No final do século XIX, percebemos o movimento de uma instituição que não se ateu em copiar modelos. Pelo contrário, tem sido referência para outras universidades mundiais, pois os imperativos econômicos, pragmáticos e utilitaristas que moldaram a estrutura universitária norte-americana estão atuantes no mundo inteiro. Concordamos com Teixeira (1998, p. 86) quando afirma que “a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades”.

A história quase milenar da universidade, permeada por conflitos internos e externos, auxilia-nos a compreender o papel que ela, juntamente com as academias, desempenharam no avanço do conhecimento e como a pesquisa entrou no cenário universitário. No Brasil, ainda é curta a tradição de cerca de um século de história. No artigo “A universidade de ontem e hoje”, publicado em 1964, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Anísio Teixeira (1998, p. 69) passeia pelos caminhos da universidade moderna e questiona-nos sobre a universidade brasileira: “Onde estamos nessa marcha da idéias de universidade? Que tem sido o ensino superior entre nós?” Ele considera que o ensino superior brasileiro sempre representou cópia ou eco de idéias de universidades presentes em diferentes épocas e países.

Até a Independência, a nossa universidade era a de Coimbra e esta vinha de suas origens medievais e refletia Bolonha e depois Paris, e com os jesuítas voltou a ser o claustro de formação do clero, deste modo estendendo-se por todo o longo período colonial. [...] De qualquer modo, porém, mantivemos a universidade como um conjunto de escolas

profissionais independentes entre si, lembrando, embora de longe, a Universidade de Paris, com vestígios germânicos nas escolas de medicina a respeito de vagas idéias de pesquisa (TEIXEIRA, 1998, p. 70-1)

No Brasil, o ensino superior só foi instalado quando sua presença se fez necessária, dada a característica da colonização portuguesa. Assim, à maneira das universidades antigas, tivemos uma forte ênfase na formação profissional. Na mesma perspectiva, Álvaro Vieira Pinto (1986), na obra “A questão da universidade”, destaca que no país atrasado e em regime de colonização imperialista, a universidade era o principal instrumento de alienação cultural. Nas palavras dele, a universidade

desempenhou suas funções nas únicas condições objetivas que lhe eram então oferecidas, procriando as gerações componentes das classes econômica e culturalmente dominantes, moldando-lhes o raciocínio e provendo-as dos poucos conhecimentos então exigidos para o sucesso social (PINTO, 1986, p. 14).

Para a imensa maioria dos estudantes abastados, o ensino universitário não era fonte de questionamentos, pois o seu papel social já se achava predeterminado pela posição de classe. A questão assume novos contornos quando os alicerces da realidade social começam a mudar. Não só a classe dominante, mas as diferentes gentes que compõem a sociedade começam a manifestar intenções bem diversas dos requintados alunos que procuravam a universidade do passado.

Coforme Pinto (1986, p.15),

os novos postulantes querem a universidade não para se doutorarem, no sentido pedante e ocioso da expressão, mas para adquirirem conhecimentos que os qualifiquem para o trabalho futuro, útil, que terão de produzir.

Se, por um lado, a Universidade pode ser considerada como a instituição crucial para a “sociedade do conhecimento”, uma vez que a pesquisa também se tornou uma questão política e econômica importante; por outro, nem sempre tem estado à altura das próprias expectativas. Se ela contribuiu com a lógica do mercado, se deixou a racionalidade técnica se instalar, é também verdade que nela podemos depositar expectativas e encontrar colaboradores para um debate profundo sobre a apropriação, a produção e a difusão do conhecimento. É,

igualmente, o lugar propício à preparação de novas gerações capazes de dar continuidade ao projeto sublime de construção do conhecimento.

3.3 ORIGENS DO ENSINO SUPERIOR E DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O século XIX foi, para a nação brasileira, um prolongamento da fase colonial. A tranqüila estagnação política, econômica e social adiou o processo de desenvolvimento nacional, graças, exatamente, à incipiente mudança no *status quo*: conservam-se a monarquia, a aristocracia e a escravidão; o sistema de controle administrativo e fiscal e a mesma estrutura de poder e de educação da elite. Segundo Teixeira (2005), apenas substituiu-se o grupo de portugueses, nascidos em Portugal; pelo grupo de portugueses, nascidos no Brasil. Desse modo, a pequena elite encarregada dos deveres de governo, em função da identificação com o sistema de valores da Metrópole, mostrou-se incapaz de elevar-se à altura de um projeto de desenvolvimento nacional.

Durante todo o período colonial, desenvolveu-se um sistema educativo similar ao da Metrópole, sendo que o melhor período foi o do século XVIII, quando os jesuítas chegaram a manter 19 colégios de humanidades e literatura latina distribuídos por todo o país. Os estudos menores eram realizados nesses colégios e os maiores, na Universidade de Coimbra, como um prolongamento do sistema educativo da Metrópole. Com a expulsão dos jesuítas, Pombal instituiu as aulas régias e os professores régios:

Com a supressão da Companhia de Jesus, os numerosos professores régios, em suas cadeiras de latim, grego, hebraico, gramática, retórica e filosofia, substituíram bem ou mal os colégios dos jesuítas, e continuou a Colônia a se valer da Universidade de Coimbra para seus estudos superiores. A nossa formação em latinidade, senão em humanidades, vem desse período (TEIXEIRA, 2005, p. 148).

Com a mudança da família real para o Brasil, houve a implementação de medidas administrativas, econômicas e culturais necessárias à infra-estrutura e ao funcionamento do império. Foram criados os primeiros estabelecimentos de ensino superior, visando formar quadros profissionais para o serviço público e administração do sistema. Houve, também, o desenvolvimento, embora singelo, de iniciativas culturais e científicas como a criação do Museu, do Jardim Botânico, da

Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional, das academias militares e das escolas de cirurgia e medicina. O desenvolvimento educacional foi modestíssimo, havendo um pequeno crescimento no ensino primário; poucas escolas secundárias e um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais, em instituições nacionais isoladas e de tempo parcial.

Conforme Cunha (2000, p.153),

no Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades, criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjectura: de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. Essas eram as unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados.

Em 1808, são criadas a Escola de Cirurgia e Anatomia, na Bahia e no Rio de Janeiro e a Academia de Guarda-Marinha; em 1814, o Curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura. Depois da Independência, em 1827, são criados os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, Pernambuco. Em 1832, a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto e, em 1839, a Escola de Farmácia. Em 1837, no Rio de Janeiro, é criado o Imperial Colégio Pedro II. O Imperador D. Pedro II somente instalou a Escola de Minas 34 anos após sua criação. Em Pelotas, no Rio Grande do Sul, é criada a Imperial Escola de Medicina Veterinária e Agricultura Prática em 1883. Essas foram as escolas superiores oficiais até 1889, data da Proclamação da República.

Nesse período, a educação superior caracterizava-se pelo pragmatismo herdado da universidade de Coimbra. As escolas superiores apresentavam um visível caráter profissionalizante, mantidas e controladas pelo governo, visando preparar especialistas para o desempenho de funções junto à Corte. Era igualmente necessário formar oficiais e engenheiros para promover a defesa militar da Colônia e suprir a deficiência de técnicos para satisfazer as necessidades da vida urbana e da organização da economia agrícola do país¹⁶.

¹⁶ Para maiores estudos sobre o período, ver Cunha (1980).

Os cursos eram ministrados em tempo parcial, e o currículo consistia num conjunto de matérias sem vinculação ou conexão entre uma e outra. Não havia um convívio organizado entre os alunos, exceto em alguns casos, fazendo com que alunos e professor não se encontrassem coletivamente, senão nas aulas. O ensino apoiava-se na autoaprendizagem, por meio de aulas orais, expositivas, ministradas pelo docente. Anísio Teixeira (2005, p. 174-5) descreve em detalhes a precariedade da formação profissional da época:

Tais estudos, a maioria das vezes, se faziam em livros de texto adotados pelo professor, ordinariamente um apenas para cada matéria. As bibliotecas eram pobres e não dispunham senão de exemplares únicos de cada autor. Habitualmente, o estudo não se fazia nelas, mas pelos livros adquiridos pelo aluno. [...] Muitas vezes, tal processo era ainda mais empobrecido pelo uso de sebentas ou apostilas, contendo resumos ou textos das *aulas*, lembrando a universidade escolástica ainda sem livros.

Habitado com a universidade da Metrópole, o Brasil viu o ensino superior reduzir-se escolas especiais profissionais fora da universidade. Buscou, contudo, manter o ensino secundário acadêmico e humanístico, mas sem continuidade no nível superior. Tal situação privou-nos de estudos superiores acadêmicos da língua e das letras, da geografia e da história, da filosofia e das ciências. Privou-nos de uma das funções primárias da universidade: elaborar e transmitir uma cultura nacional (TEIXEIRA, 2005).

Contraditoriamente, após a independência, o Brasil continuava acreditando na cultura geral, humanística e acadêmica, mas só poderia tê-las em universidades estrangeiras, como acontecera durante o período da Colônia (mas não apenas). Segundo Azevedo (1947), a ausência dessas instituições foi, durante mais de um século, um dos mais graves erros da política educacional no Império e na República.

No entanto, é preciso reconhecer que um real crescimento no campo das letras começa a surgir a partir da atuação de sociedades eruditas privadas, constituindo-se como um *hobby* de entusiastas e de autodidatas esforçados. Nesse contexto, que contribuições esperar de escolas superiores profissionais de saber aplicado para a criação de uma cultura nacional? Como seria elaborada uma cultura nacional apenas com escolas de Direito, Medicina e Engenharia? Que funções seriam atribuídas ao ensino superior e à universidade?

O prolongado período em que se alimentou nossa formação e cultura, por meio da Universidade de Coimbra, contribuiu para o fortalecimento de um hábito que

ficou, durante o Império, a República (e por que não dizer até os dias atuais, uma vez que ainda existe uma valoração cultural diferenciada para os diplomas adquiridos no exterior!?) de ir buscar essa cultura em universidades estrangeiras.

Em síntese, pode-se dizer que a universidade que o Brasil experienciou foi a Universidade de Coimbra, que continuava a tradição de universidade profissional. Segundo Teixeira (2005, p.166),

guardamos aquela antiga tradição de que a universidade preparava para o ofício da profissão, pelo qual chegaríamos à cultura...A escola superior preparava o homem culto. E tanto na escola de medicina, quanto na de direito, nós lavramos e construímos a cultura geral que o Brasil possui.

Logo após a Independência, chega-se a propor a criação de uma universidade. O projeto de lei de criação da universidade, encaminhado à Comissão de Instrução Pública, em 1823, foi discutido e reestruturado com a inclusão de várias emendas. No entanto, perto da aprovação, o Imperador dissolveu a Constituinte. Assim, a Carta Constitucional, promulgada em 1824, ignorou a criação de universidade e contemplou, modestamente, a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”.

Assim, no final do século XIX, às vésperas da República, tínhamos seis instituições de ensino superior: Direito, em São Paulo e Recife; Medicina, no Rio de Janeiro e Bahia; a Politécnica de Engenharia no Rio e a Escola de Minas, em Ouro Preto.

A partir da proclamação da República, em 1889, e da promulgação da Constituição, em 1891, verifica-se um processo de diferenciação das burocracias públicas e privadas, com diferenciações entre os Estados, embora o regime federativo reservasse parcela do poder ao governo nacional, principalmente, em matéria educacional. A procura pela educação secundária e superior foi ampliada: era necessário assegurar a formação dos quadros para a administração pública, formar bacharéis ou “doutores”, filhos dos latifundiários, para o desempenho das funções políticas e fortalecer o prestígio familiar. Por outro lado, os trabalhadores urbanos e colonos viam na escolaridade uma forma de ascensão social para seus filhos. Segundo Azevedo (1947, p. 153),

com a decadência das casas grandes e das fazendas, empobrecidas já no período de transição da economia agrária para urbanização do país, e arruinadas com a abolição da escravatura, o Estado se transformou nas

expressões de Joaquim Nabuco, “no grande asilo das fortunas desbaratadas”, e o emprego público e a política passaram a ser a maior aspiração dos doutores e dos bacharéis, “a forma mais grata e mais nobre de vida”.

Uma importante referência do período foi a Reforma Leôncio de Carvalho ou "Reforma do Ensino Livre", expressa no Decreto nº 7.247 de 1879. O documento, que reformou o ensino primário, o secundário e o superior, no município da Corte, enuncia a intencionalidade ideológica da época: “Art. 1º. É completamente livre o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”. No art. 20, que tratava do ensino superior, destaca-se, no sexto parágrafo, que “não serão marcadas faltas aos alunos nem serão eles chamados a lições e sabatinas”.

A Reforma Leôncio de Carvalho autorizava faculdades livres por associação de particulares; suspendia a obrigatoriedade da frequência nos estabelecimentos superiores; introduzia os exames e cursos livres. Ao abolir o controle da frequência, proporcionava a todos os interessados o livre o acesso aos exames finais, considerando-se aprovado quem obtivessem nota satisfatória. Com essa medida política, possibilita-se o surgimento de faculdades livres, abrindo o campo de atuação para a Igreja, esvaziam-se as salas de aula e desmobiliza-se a população estudantil.

Assim, as primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, decorrente das transformações econômicas e institucionais, da luta de liberais e positivistas pelo ensino livre, da possibilidade de criação de instituições de ensino superior privado e estadual e da mudança nas condições de admissão às escolas superiores.

No período anterior, o acesso ao ensino superior vinculava-se ao exame de estudos preparatórios realizado pelo Colégio Pedro II, rebatizado de Ginásio Nacional, sendo que seus ex-alunos eram dispensados de tais estudos e poderiam ingressar em qualquer curso superior do país, constituindo-se em um privilégio para as elites. Concede-se, no entanto, esse “direito” a outras escolas secundárias, equiparando-as ao Ginásio Nacional.

A possibilidade de desenvolvimento de instituições “livres”, “empreendidas por particulares” (CUNHA, 2000), fomentada pelo ministro positivista Benjamin Constant,

aliada à abertura de escolas secundárias, resultou na ampliação do ensino superior: de 1891 a 1910, foram criadas 27 escolas superiores.

Porém, ao mesmo tempo em que ocorre essa desoficialização do ensino e a supressão dos privilégios, contesta-se a qualidade do ensino secundário e superior. Assim, em 1911, com a Reforma Rivadávia Corrêa, cria-se um novo mecanismo de seleção: são instituídos os exames de admissão, rebatizados por Carlos Maximiliano, em 1915, de exames vestibulares.

A primeira universidade criada no país foi em Manaus, em 1909, durante o período de prosperidade da borracha. A Universidade de Manaus oferecia os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e formação de oficiais da Guarda Nacional (CUNHA, 2000). No entanto, em 1926, em função do declínio econômico, a instituição acabou por oferecer apenas o ensino de Direito.

Em, 1911, é criada a Universidade de São Paulo,

[...] com recursos oriundos de um “sócio capitalista” que esperava recuperar seu investimento com as taxas cobradas de seus estudantes. Oferecia cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Mas a Faculdade de Medicina criada por iniciativa do governo do Estado de São Paulo atraiu os estudantes, esvaziando a congênere privada. A universidade tornou-se então, inviável em termos financeiros, razão de sua dissolução em 1917 (CUNHA, 2000, p. 162).

Em 1915, com a promulgação da Reforma Carlos Maximiliano, a criação da instituição universitária recebe contorno legal. Por meio do Decreto nº 11.530 constitui-se, em 1920, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, reunindo as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e a faculdade de Direito. No entanto, limitou-se a aglomerar juridicamente faculdades que já existiam, sujeitando-as ao controle do Ministro da Justiça e, mais tarde, do Ministro da Educação e Saúde. Para muitos, foi criada com o objetivo de conferir o título de *doutor honoris causa* ao rei Albert, da Bélgica.

No que diz respeito às funções dessa universidade, Fávero (2008) identifica três posições: os que consideravam prioritária a formação profissional, os que agregavam a essa o desenvolvimento da pesquisa científica e os que defendiam que a universidade deveria tornar-se foco de cultura, criação e disseminação de ciência.

Verifica-se, na forma de organização dessa universidade, a influência francesa, acentuada pelo distanciamento físico e isolamento entre as escolas que a constituíam, voltada para o ensino de um saber abstrato, de cunho

profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal.

A influência francesa foi marcada pela chegada de numerosos estrangeiros ao Brasil, após a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro (1808). O prestígio da França, junto a Portugal, revelava-se por meio da moda, do comportamento, do lazer e também das correntes filosóficas e intelectuais. Por conseqüência, com a incorporação do modelo napoleônico na estruturação da Universidade do Rio de Janeiro, é fortalecida a relação entre os intelectuais e o governo, através da vinculação em agências governamentais e em cargos políticos.

Dentre as escolas criadas na época, segundo Teixeira (2005), somente as de medicina estavam à altura de um projeto de universidade como um centro de estudos e de produção do conhecimento. Enquanto os demais cursos realizavam-se em regime parcial, o curso de medicina era em tempo integral e contava com práticas de laboratório. Por essa razão, passou a ter maior procura entre os alunos. Teixeira (2005, p. 176) destaca que, a rigor,

somente após 1930 as escolas de medicina atingiriam, verdadeiramente o nível universitário, sobretudo entre elas a Escola de Medicina da Universidade de São Paulo, cuja reforma e reorganização contou com a cooperação da Rockefeller Foundation.

Assim, além, da influência francesa, têm início, nas diversas instituições, processos de diferenciação com progressiva influência norte-americana. A Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, é um exemplo. Fundada por Heitor Lyra da Silva, acompanhado por outros engenheiros e médicos de renome nacional, acolhendo intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, propunha estudar, defender e promover a educação brasileira como “mola propulsora” de uma nova estrutura social e política.

A bandeira, “a educação é um direito de todos os brasileiros”, reflete a dinâmica social da época: o processo imigratório e de urbanização, a industrialização, a demanda social pela escola pública, gratuita e de qualidade, e o “otimismo pedagógico”, dos anos 20, que revelava, nos discursos da época, a separação entre a educação “do povo” (ensino primário, por conta do Estado) e a educação “da elite” (ensino secundário e universidade, segundo as capacidades individuais).

Para Carvalho (1998, p.31),

a ABE teria sido um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução de problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados.

Além dos debates promovidos pela ABE, que defendiam a organização universitária segundo as “condições peculiares” de cada região. O Congresso do Ensino Superior, realizado no Rio de Janeiro, em 1927, propunha que todo ensino superior deveria ser organizado de forma universitária e apontava a necessidade de regulamentação legal para criação de universidades (partindo das faculdades de Letras e Ciências e Altos Estudos).

Com a Revolução de 1930, a idéia de regionalização universitária depara-se com a centralização do governo Vargas. Assim, surgem importantes marcos estruturais de regulação legislativa na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, do governo Vargas, em 1931: a Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931).

Este estatuto dispõe sobre a forma de organização do ensino superior, prevendo que este “[...] obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados” (BRASIL, 1931). Para constituir-se em unidade universitária são necessários “pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras”, que têm como finalidade “elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior” (BRASIL, 1931).

No Estatuto, conciliou-se a idéia de universidade voltada para o desenvolvimento de um alto padrão de cultura e de formação profissional. No entanto, ao invés da integração ocorreu uma justaposição da formação profissional como vemos até hoje. Na visão de Francisco Campos (Campos, 2000), nos três primeiros institutos (Direito, Medicina e Engenharia), seria formada a elite profissional brasileira e na Faculdade de Educação Ciências e Letras, a investigação desinteressada (mas que será destinada à formação de professores!). Portanto,

embora conclamadas, as funções da universidade seriam cumpridas em locais diferentes.

Contudo, é reconhecido que, nesse documento, as funções do ensino agregadas à pesquisa foram contempladas e demarcam as primeiras raízes legislativas do modelo de universidade que temos hoje. No Título VI, que dispõe sobre a organização didática a ser adotada nos institutos universitários, destaca-se, no Art. 32, o “duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências” (BRASIL, 1931, grifos nossos).

Já a extensão é contemplada no Art. 42, que propõe sua efetivação “por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário”, os quais “destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (BRASIL 1931). A extensão não está, necessariamente, vinculada às atividades de ensino e de pesquisa, mas volta-se, fortemente, para o papel social da universidade.

O Decreto foi estruturado em vários títulos definidores das regras da institucionalização e de padronização do sistema superior de ensino. As universidades poderiam ser mantidas pela União, Estados ou “sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo-se em federais, estaduais e livres” (Art. 6), cujos estatutos deveriam ser aprovados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública e “só poderão ser modificados por proposta do Conselho Universitário ao Ministro ouvido o Conselho Nacional de Educação (CNE)”. A fiscalização atenderia as necessidades de centralização e controle da política educacional.

Apesar da aprovação do Estatuto, o esforço em esboçar o “sentido pedagógico” da Revolução, voltava-se para a educação primária. Por isso, com a atribuição de definir o “conceito de educação e a fórmula de sua realização” (CUNHA, 2000), foi realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, na cidade do Rio de Janeiro. Os conferencistas discutiram a necessidade de levar a discussão sobre o sentido da educação nacional para a Conferência Nacional de Educação que ocorreria no ano seguinte. Na ocasião, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, colaborador na reforma do ensino de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, entre 1927 e 1930, declara

atuar em nome de uma corrente ideológica, cujos princípios e aspirações eram de “vanguarda” e transfere para Fernando de Azevedo a liderança da “nova educação no Brasil”, pois as atribuições daquela Conferência, não “permitiam o debate em assuntos referentes ao ensino secundário e superior, nem, muito menos, o exame do problema geral da educação” (CUNHA, 2000, p. 56-57).

O país, que já perdera a melhor fase do período revolucionário, não poderia aguardar outro sem definir um rumo para a obra educacional. Assim, os intelectuais que se apresentavam à cena cultural e política como sujeitos conscientes, ativos e de vanguarda, proclamaram sua relação com o movimento internacional da “pedagogia nova”, o humanismo moderno, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, discutindo, também, o tema “universidade”.

O documento analisa, primeiramente, a situação geral do ensino no país, considerando haver dois sistemas escolares paralelos, incomunicáveis e diferentes nos seus objetivos e, por isso, “instrumentos de estratificação social”. Defende uma “reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional”, abrangendo “dos jardins de infância à Universidade”. Uma educação dinâmica, criativa, e de formação da personalidade integral do estudante, que adote os mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência) presentes nas investigações científicas.

No que se refere à educação superior, o Manifesto expressa a seguinte análise:

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberais” (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nível superior e tomando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas (1932, p. 13).

Além da democratização e gratuidade, a discussão sobre o “problema universitário no Brasil” assenta-se em expressões relacionadas à idéia de ciência: abertura a “um campo cada vez mais vasto de investigações científicas”, o atendimento “não somente à formação profissional e técnica”, como “à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos”, completando, assim, a “tríplice função” da universidade: “elaboradora ou criadora de *ciência* (*investigação*), docente ou transmissora de conhecimentos (*ciência feita*)” e

“vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das *ciências* e das artes”.

Na seqüência, o Manifesto destaca a pesquisa como "sistema nervoso da Universidade", “que estimula e domina qualquer outra função; como sendo esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano”. Porém, critica o sistema da época, que nunca se guiou por tais princípios:

Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação, imediata e próxima, de uma direção utilitária, em vista de uma função pública ou de uma carreira privada (1932, p.13).

O Manifesto vincula, incessantemente, as idéias de universidade e de ciência, destacando a responsabilidade dessa na superação das “diversidades de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros”. No suporte da ciência situam-se as possibilidades de forjar outra consciência, interativa e engajada com os problemas sociais.

Os desafios da universidade brasileira apontam tanto para a formação profissional quanto para o combate a atitudes intelectuais neutras, omissas, indiferentes aos “grandes problemas nacionais”, mesclando fundamentos e princípios do pragmatismo, do liberalismo e do humanismo moderno. A universidade, pautada por uma racionalidade mais democrática, poderia ser um meio para nos acordar do sono colonial. Mas, a quem caberia esse despertar? Segundo o Manifesto,

tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade de problemas que põe a complexidade das sociedades modernas (1932, p.14).

Assim, destaca, mais uma vez, os princípios do liberalismo, muito próximo das idéias de Humboldt e Mill. Essa elite intelectual surgiria não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação universitária que, ao “elevar ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos

dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes”, capacitando-os a exercer influência efetiva na consciência social.

A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse "estado de ânimo nacional", capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, nó conjunto de suas instituições de alta cultura, propostas ao estudo científico dos problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéias; a ignorância "da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido", e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados (1932, p.15).

É com esse espírito e sob influência da Revolução Constitucionalista de 1932, que se concretiza um projeto de universidade, reivindicado desde a década de 20: A Universidade de São Paulo (USP). Entre os idealizadores e fundadores, destacaram-se Júlio de Mesquita Filho, Armando de Salles Oliveira e Fernando de Azevedo.

A defesa da criação da universidade paulista estava ligada ao entendimento de que só a elite, devidamente esclarecida e formada, teria condições de propor um projeto nacional que estivesse acima dos interesses partidários. Enfatizava-se a necessidade de criação de um projeto cultural independente de tais interesses. Para tanto, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), como local dotado de organicidade, de cultivo do saber livre e desinteressado, é indispensável para a constituição da nacionalidade. Fernando de Azevedo (1947) salientava que quaisquer que fossem as transformações estruturais pelas quais as universidades tivessem que passar, era necessário resguardar a essência de sua missão:

O gosto da especulação filosófica, o amor à ciência, a fé na razão e o culto da verdade, a liberdade de pensamento e de pesquisa, o espírito de tolerância e de cooperação e o sentido do universal, que nos leva a falar para todas as épocas e para todos os povos e a olhar em consequência, por cima dos compromissos e pontos de vista locais, constituem esses elementos que marcam o espírito universitário, no que ele tem de essencial e são a condição indispensável da vida e do progresso dessas instituições (p. 20).

Nessa perspectiva, o fundo substancial, a identidade do espírito humano só pode erguer-se a partir do humanismo. Assim, critica as concepções mecanicistas e aponta a especialização como uma forma de mutilação do homem, um meio de se desprezarem uns aos outros. A universidade deve ser, por isso, um centro de cultura, intensiva e extensiva, e das humanidades, antigas e modernas, contribuindo com a formação dos homens de ciência e de profissionais nos mais diversos ramos de atividade e de produção. Para Azevedo (1947, p. 135),

às universidades modernas compete formar o sábio, o político, o profissional e o técnico; e na medida em que conciliar os papéis respectivos das ciências e das letras, os estudos desinteressados e os de utilidade imediata, as exigências da teoria e da prática, da cultura e da profissão, a Universidade de São Paulo estenderá o seu raio de influência no meio social, e, como uma instituição real e viva, marcará pelas suas pulsações o ritmo do progresso em todos os campos das atividades nacionais.

Seguindo essa linha, as instituições educacionais devem realizar dois objetivos sociais que correspondem às demandas dos diferentes grupos: de “assimilação social” dos indivíduos, para a unidade do grupo; e sua “diferenciação”, de acordo com as “aptidões” individuais. É função das escolas primárias e secundárias integrar os indivíduos na sociedade a que pertencem. Cabe às escolas superiores diferenciá-los, preparando-os para atividades distintas. Conforme Azevedo (1947, p. 161), embora façam e possam fazer parte do sistema universitário,

o que transforma o ensino superior um ensino realmente universitário é a obra “superprofissional”, que a Universidade, como tal, se propõe, e que consiste em formar homens verdadeiramente eminentes, não para um quadro profissional restrito, não para funções técnicas determinantes, não para as “sociedades secundárias” ou grupos ocupacionais em que se secciona a sociedade geral, mas para a filosofia, as letras e as ciências, para as atividades desinteressadas, nos diversos domínios do saber humano, para a coletividade em geral, para o país e a civilização.

Por meio do ensino superior profissional, com sólida base nas humanidades, é possível descortinar e alargar as perspectivas da vida pública. Mas, para ascender a essas eminências sociais e políticas e servir ao país é preciso ampliar o ponto de vista de uma profissão determinada, cultivar e nutrir-se de conhecimentos científicos e experiências práticas. O indivíduo deixará, então, de ser um “profissional”, um técnico, para ser um sujeito representativo do seu meio e do seu tempo. Às

universidades compete formar esse capital intelectual, uma elite que defenda o bem comum. Nesse sentido, Azevedo (1947, p. 160), afirma que

é esta, sem dúvida, a função principal da universidade, à qual cabe formar e disciplinar essa elite, promovendo o gosto de pesquisa, o amor à ciência e a cultura livre e desinteressada, e transformando-se no grande refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal e do humano, numa instituição verdadeiramente “civilizadora”, destinada a educar e cultivar a razão, que, sendo essencialmente intelectual e universal, ultrapassa mesmo a inteligência propriamente dita; que é feita “do que a inteligência humana chegou relativamente a universalizar entre os dados da ciência e da vida”, e graças à qual as noções da conveniência e da harmonia acham o seu lugar na vida do espírito.

É na universidade que se forjam e se aperfeiçoam a razão, a reflexão filosófica e o rigor científico. É esse o espírito que deve animar a universidade, com focos de pesquisa desinteressada, à altura das grandes escolas de humanismo, de cultura universal, recompondo e reunindo os indivíduos. Azevedo (1947, p. 165) é conclusivo ao reforçar, mais uma vez, o papel das universidades:

As universidades feitas para o “pequeno número” (sempre reduzido, em relação à massa geral da população escolar) não têm por função, nos sistemas educacionais, “uniformizar”, mas “diferenciar” os indivíduos, de maneira que, favorecendo o maximum de desenvolvimento que é suscetível cada um, de acordo com a personalidade e as suas forças originais, se completem e se renovem sem cessar os quadros científicos, culturais e técnicos necessários ao desenvolvimento das sociedades.

Para Azevedo (1947), o desenvolvimento das sociedades carece de um substrato comum, uma unidade substancial, uma coesão orgânica e é papel das universidades formar esses pensadores, personalidades livres e criadoras do progresso humano. Por fim, afirma que o homem só pode atingir a plena cultura na liberdade das trocas culturais. O princípio de colaboração, fundamental ao espírito universitário, só pode se dar em um clima próprio dessa instituição: o da liberdade.

O ideário que permeou a criação da Universidade de São Paulo revela várias aproximações e influências decorrentes do modelo da universidade alemã: a ênfase na formação humanística, a defesa da autonomia universitária diante do Estado e dos poderes políticos, a concepção liberal, a preocupação fundamental com a pesquisa e a unidade entre ensino e investigação científica, ou seja, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação, desembocando numa concepção mais idealista e acadêmica e menos pragmática de universidade.

Embora mais próxima do modelo alemão, a fundação da Universidade de São Paulo contou com a participação e recepção de inúmeros professores estrangeiros, principalmente franceses, o que proporcionou a criação de um novo modelo de docente-pesquisador. Segundo Cunha (2000, p. 173-4),

matemáticos, físicos, químicos, biólogos, etc., formavam alunos interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior, para o que eram enviados à Europa e aos Estados Unidos, onde estagiavam junto aos grandes nomes da ciência da época.

Assim, data da primeira metade do século XIX, o surgimento dos dois modelos distintos de ensino superior no Brasil - o alemão e o francês - que exerceram influência significativa sobre a concepção e a estrutura da Universidade de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro. No entanto, com as mudanças culturais, políticas e econômicas, a concepção norte-americana vai, cada vez mais, ganhando espaço.

Em 1947, influenciado pelos padrões de organização das universidades norte-americanas, é criado o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), que trazia como características inovadoras a ausência de cátedra vitalícia, a organização departamental, o pós-graduação, o currículo flexível e o regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa (CUNHA, 2000). Esse início de modernização no ensino superior teve seu momento mais expressivo na criação da Universidade de Brasília.

Conjugando prestígio e dificuldades com as conjunturas desfavoráveis da administração estadual, em 1948, um grupo de cientistas fundou a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, objetivando buscar apoio do Estado e da sociedade, para promover o intercâmbio das produções, difundir a ciência e lutar pela liberdade de pesquisa. Em 1951, são criadas a Capes e o CNPq.

A educação superior tradicional conseguia representar, entre outras, o que havia de mais significativo no país: a valorização e o prestígio social presentes também nos processos de expansão do ensino superior. Contraditoriamente, era mais fácil criar uma nova instituição do que ampliar as já existentes. As escolas superiores eram organizadas em forma de *cátedras* únicas, isto é, um único professor para cada matéria de ensino. Ampliar as matrículas significaria multiplicar o número de catedráticos, o que provocaria a competição e o fim do monopólio.

Assim, o crescimento de uma escola estava restrito ao número de alunos de que poderia se ocupar o catedrático.

Criados o *catedrático* e o *currículo único* do curso, cada escola não podia crescer além da capacidade individual do catedrático. Multiplicar os alunos seria imediatamente deteriorar o ensino, pelo aumento da relação professor-aluno. A ampliação só se podia fazer com a criação de uma nova escola (TEIXEIRA, 2005, p. 207).

De 1910 até 1965, os candidatos ao magistério superior deveriam realizar o concurso de livre-docência, instituído a partir do modelo alemão. Essa prática caiu em desuso na década de 70, quando o título de doutor torna-se condição suficiente para o acesso ao cargo de professor adjunto. Cunha (2000, p. 184) destaca que

a Constituição de 1967 revogou o privilégio da vitaliciedade da cátedra, substituída, então, nas universidades federais, por uma carreira docente mais aberta, constante de concursos de títulos e de provas para os níveis inicial e final”.

Além do valor econômico e simbólico, a titulação, seja de mestre ou doutor, constituía condição para ingresso, permanência e progressão na carreira universitária.

A partir de 1968, observa-se a priorização do máximo rendimento na implantação de um sistema de ensino universitário, baseado no modelo administrativo das grandes empresas. Assim, a universidade reformada dirimia as possibilidades de contestação e atendia às demandas de ascensão e prestígio da classe média que apoiara o golpe de 1964.

Importante destacar que o interesse do governo militar pela modernização das universidades já se fazia presente no Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966), pois a educação era considerada *capital humano* e carecia de um modelo institucional modernizador, inspirado nas universidades americanas. Em 1966, o Conselho Federal de Educação, por solicitação do Ministro, elaborou parecer sobre a reformulação das universidades federais, sendo transformado no Decreto-lei 53, em que já estavam presentes alguns dos traços estruturantes da lei universitária de 1968: propunha a indissociabilidade entre ensino e pesquisa básicos em toda a universidade; separação do ensino profissional e da pesquisa aplicada em unidades próprias (Art. 2º); transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e

Letras, abrindo o caminho para as unidades especializadas e a criação das Faculdades ou Centros de Educação (Art. 4º), entre outros.

A partir de então, a concepção norte-americana, que norteou a Reforma Universitária de 68, atingiu a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades, inclusive as da USP e as da UFRJ. O ideal de universidade de concepção alemã, voltada para a formação humanista, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é destruído pela racionalização e pela fragmentação do trabalho intelectual. No modelo norte-americano, associa-se estreitamente ensino, pesquisa e serviços, ajustando-se, também, às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. As universidades deveriam atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços (extensão).

O Relatório Meira Mattos, de 1968, propõe, segundo Chauí (2001, p. 47), uma reforma com “objetivos práticos e pragmáticos que sejam instrumento de aceleração do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país”. A departamentalização, a matrícula por disciplina, a divisão das disciplinas em obrigatórias e optativas, o parcelamento dos cursos por créditos, o curso básico, a unificação do vestibular por regiões, o ingresso por classificação e a eliminação do poder das cátedras, permitiu o controle administrativo e ideológico de professores e de alunos.

Com a Lei n. 5.540/68, foi determinada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, tentando evitar a existência de diferentes quadros docentes e sinalizando que todo professor deveria ensinar e pesquisar. Para tanto, criou-se a dedicação exclusiva e as vantagens salariais para os docentes que tivessem projetos de pesquisa.

Como se vê, o modo pelo qual a universidade se instituiu, historicamente, resultou de adaptações decorrentes das condições e possibilidades da sociedade então estabelecidas. As idéias que nortearam a reforma do ensino vinculavam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico e à integração nacional (unificando e modernizando a vida da nação, gerando o progresso que beneficia a todos), legitimando, ideologicamente, a concepção da educação escolar como capital. Segundo Chauí (2001, p. 51),

se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das “massas” na universidade não houve crescimento proporcional de infraestrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, é porque está implícita a idéia de que para a “massa” qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade.

Chauí (2001) refere-se à reforma da década de 60, mas fenômeno similar é observado, também, nas atuais propostas de reforma da universidade brasileira, nas quais a democratização é quase sinônimo de massificação.

O binômio pesquisa e pós-graduação esteve também vinculado às propostas do Estado que, mais uma vez, encontra-se em processo de reestruturação. Hoje, enfatiza-se o mercado como regulador das demandas de serviços universitários, entre eles, a pesquisa. As propostas de modernização que incidem sobre a pesquisa tomaram um rumo no qual a produção científica é tecnológica e as humanidades são um “peso morto” para as universidades.

Internamente, foram criadas fundações e institutos com financiamentos público e privado, autônomos, sem vínculo orgânico com a universidade, voltados para serviços, provocando um desequilíbrio salarial entre os pesquisadores e os pesquisadores-docentes. Cria-se, ainda, o mito de que os recursos materiais que os institutos possuíam decorria da “competência intelectual de seus próprios pesquisadores e da essencialidade de seus serviços” (CHAUÍ, 2001, p. 163). Externamente, fora das universidades, são criadas muitas instituições de pesquisa, com financiamento internacional.

Se, no caso de fundações e institutos internos à universidade, houve a deliberação explícita de declarar-nos inessenciais, nos institutos e centros externos à universidade essa deliberação não existiu, mas produziu o mesmo resultado. Bom serviço era o que se fazia nos institutos e fundações internos; boa pesquisa era o que se fazia nos centros e institutos externos. O resto... era o resto (CHAUÍ, 2001, p. 163).

A salvação modernizante da universidade tem indicado a prática da privatização do público, principalmente das pesquisas: financiamentos, prazos, critérios, objetivos, padrões e usos alheios aos pesquisadores, definidos pelos “mecenass”. Nas palavras de Chauí (2001, p. 167),

a única diferença entre o antigo e o novo mecenas está no fato de que o primeiro patrocinava saberes e artes em vista do prestígio, enquanto o

segundo, em decorrência da transformação dos conhecimentos em forças econômicas produtivas, os financia em vista do poder.

A idéia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 1968, dela derivando as demais diretrizes embasadas nas concepções tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade, etc. É importante ressaltar que essa racionalidade instrumental ressurgiu no cenário brasileiro com mais força a partir da década de 80. As universidades públicas, no contexto do neoliberalismo, vêm sendo impelidas a prestarem conta de sua “produtividade”, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Hoje, a concepção norte-americana, com seu conteúdo pragmático e utilitário, faz-se presente nas instituições de ensino superior brasileiras, tornando-se hegemônica sobre as demais concepções que influenciaram, tão marcantemente, as universidades quando das suas fundações.

Os mecanismos de avaliação da “produtividade” docente estão presentes em todas as universidades, nos níveis da graduação e da pós-graduação; vinculando-as ao setor produtivo. Procura-se transformar as universidades em agências prestadoras de serviços para a sociedade de mercado, via pesquisas encomendadas por empresas; projetos de extensão, realizados meramente com fins lucrativos; dentre outros.

A modernização neoliberal vem destruindo valores fundamentais, reivindicados desde o século XVIII: a autonomia criadora, a dimensão pública da pesquisa. Segundo Chauí (2001), essa modernização vem acompanhada de um arcadismo medieval hoje laicizado: a transferência dos saberes.

Foi contra essa heteronomia do saber [da igreja] e em favor da autonomia dos conhecimentos que se erguem o humanismo, o iluminismo e o marxismo. Ora, a universidade modernizada que nos querem impor também é capaz de organizar racionalmente métodos e técnicas de ensino e pesquisa, “agilizar” a estrutura administrativa, tornar “mais leves” as instituições por seu desmembramento em unidades cada vez menores, mas sua produção está submetida a uma transcendência profana, a um saber mais alto que lhe é exterior e ao qual ela prestará serviços, o mercado. A salvação modernizante nos oferece o fetichismo da mercadoria no lugar da alienação religiosa, mantendo o princípio dessa última: a heteronomia dos conhecimentos (CHAUÍ, 2001, p. 167).

Nesse contexto, é de fundamental importância compreender as implicações paradigmáticas e epistemológicas, decorrentes do princípio da indissociabilidade. Por isso, no próximo capítulo, faremos uma aproximação conceitual do tema,

situando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil - 1988; mapearemos os marcos legislativos que o antecederam, registrando os primeiros passos da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, para desdobrarmos o significado e as possibilidades paradigmáticas emergentes da indissociabilidade no âmbito das universidades.

4. INDISSOCIABILIDADE: TRADIÇÃO E DESAFIOS

A compreensão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não se restringe a uma questão conceitual ou legislativa, mas fundamentalmente, paradigmática, epistemológica e político-pedagógica, pois está relacionada às funções e à razão de ser das universidades, que se constituíram, historicamente, vinculadas às aspirações e aos projetos nacionais de educação.

A indissociabilidade caracteriza-se, de acordo com Rays (2003, p. 73), como “um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática”, pois constitui-se princípio das atividades-meio da universidade.

Para Carvalho (1996, p. 14),

um ensino alheio à pesquisa, tornar-se repetitivo, não evolutivo, pouco demonstrável, rapidamente arcaizado e alheio ao processo de evolução sócio-político-técnica. A pesquisa, distante do ensino e da extensão, torna-se algo individualizado ou exclusivamente voltado ao lucro, ou à evolução tecnológica. Não há necessidade de se explicitar que a extensão perde seus objetivos, numa universidade sem o ensino e a pesquisa.

Ao analisar a questão, Enricone (1996) destaca que foi nas últimas quatro décadas que as universidades públicas começaram a se preocupar com a pesquisa como atividade obrigatória, completando suas funções básicas com o ensino e a extensão.

De modo geral, a indissociabilidade vem sendo teoricamente aceita como indispensável, mas o questionamento ao mandato constitucional e aos fundamentos dessa tradição é quase nulo numa estrutura que é culturalmente voltada ao ensino. Então, ensino, pesquisa e extensão são mesmo indissociáveis? É possível conceber esses três pólos em um mesmo nível de importância? Quais os marcos legislativos da indissociabilidade?

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um imperativo expresso no artigo 207, da Constituição brasileira de 1988, que afirma: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Afinal, qual a importância desse princípio da indissociabilidade para a concepção de universidade? O que são princípios?

Os princípios podem ser considerados como sendo aquelas normas ou requisitos primordiais instituídos como base, na qual se firmam e são traçadas as noções, os preceitos fundamentais de toda espécie de conduta e de ação. Estão associados aos aspectos valorativos que norteiam e fundamentam a nossa sociedade como, por exemplo, o princípio da dignidade humana, do respeito aos direitos fundamentais, liberdade, igualdade, pluralismo¹⁷; e suas instituições, como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

De modo geral, os princípios podem incidir sobre uma série de situações concretas, pois não prevêm ou estabelecem situações específicas que devam ser reguladas. Sua incidência e generalidade são possíveis em uma série de situações, com pressupostos fáticos diferenciados. Dos princípios, decorrem os motivos justificativos das ações, isto é, os fundamentos. Os fundamentos são a razão pela qual alguma coisa é ou acontece (ABBAGNANO, 1999). É o que explica ou justifica uma escolha decorrente do nosso enraizamento no mundo, ou seja, é a partir da compreensão dos fundamentos paradigmáticos e epistemológicos presentes na história e tradição universitária que poderemos analisar as implicações, as incoerências e a valoração ou não desse princípio da indissociabilidade, aqui apresentado, na condução das atividades desenvolvidas pela universidade brasileira.

Apesar da indissociabilidade dessa tríade destacar-se apenas nesse documento, podemos mapear, historicamente, alguns referenciais que contribuíram para a emergência desse princípio.

Nossa primeira referência legislativa é a Reforma Francisco Campos, que editou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11-4-1931), organizando, jurídica e administrativamente, as universidades. No art. 32, do Título VI, que dispõe sobre a “Organização didática”, é firmado o duplo objetivo das universidades:

Art. 32. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de **ministrar ensino** (grifo nosso) eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de **estimular o espírito da investigação** (grifo nosso) original, indispensável ao progresso das ciências (1931).

¹⁷ Artigos 1º a 4º da Constituição Brasileira de 1988.

Embora a extensão não apareça vinculada às funções da universidade, em um mesmo nível de “aparente” importância como o ensino e a pesquisa, o Estatuto a contempla na descrição dos cursos que serão realizados nos institutos de ensino profissional no art. 35, letra f, “cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários”.

Cunha (1980), ao estudar a gênese do ensino superior no Brasil, destaca que a Universidade de São Paulo, fundada em 1911, embora passageira, foi a primeira instituição de ensino superior a desenvolver atividades de extensão: “Sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais [...], gratuitas, abertas a quem quisesse. Os cursos eram sobre os mais variados assuntos [...] (CUNHA, 1980, p. 182).

Conforme salienta o Plano Nacional de Extensão (2001),

foi também nesse período que as conferências tidas como "lições públicas" começaram a ser oferecidas pela Universidade de São Paulo, caracterizando a tomada de consciência da instituição para essa necessidade de difundir o conhecimento ali acumulado.

Surgiam, assim, as primeiras atividades extensionistas no contexto universitário. Já a pesquisa tecnológica, dentro do ensino superior brasileiro, teve início na Escola de Engenharia de Porto Alegre, fundada em 1896, que, conforme Cunha (1980), não foi reconhecida por estudiosos como Fernando de Azevedo, que sustenta que a pesquisa universitária do país começou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934).

É importante observar que tais iniciativas não surgiram em decorrência de um marco legislativo, mas de novas idéias e movimentos culturais, sociais e políticos, que influenciariam as décadas de 20 e 30, estendendo suas marcas em momentos posteriores: Semana da Arte Moderna (1922), criação da Academia Brasileira de Letras, da Academia Brasileira de Ciências (1922), como um desdobramento da Sociedade Brasileira de Ciências, fundada em 1916, e a Associação Brasileira de Educação (1924).

A Academia Brasileira de Ciências realizava reuniões de discussão, publicava e divulgava trabalhos científicos e promovia intercâmbio com cientistas estrangeiros (principalmente franceses). De acordo com Schwartzman (2001, p. 142),

a Academia desempenhou uma função cultural e intelectual, agindo para promover a ciência, mais do que para praticá-la, e não promovia ou praticava programas de pesquisa. Em certa medida, a Academia representava a “antifaculdade”, em contraste com a Escola Politécnica – uma reação contra o atraso na penetração das idéias modernas na Escola. Talvez por esse motivo muitos dos seus membros defendessem com energia os novos princípios da educação, da pesquisa e do ensino preconizados pela Associação Brasileira de Educação.

A Associação Brasileira de Educação, por sua vez, patrocinou cursos de extensão, atividades de pesquisa, conferências educacionais de âmbito nacional e pesquisas de opinião, publicadas em jornais como *O Estado de São Paulo*. “Em 1927, foi dado início a uma série de conferências nacionais sobre educação. Na primeira delas, realizada em Curitiba, Amoroso Costa apresentou um trabalho sobre as relações entre a universidade e a pesquisa científica” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 144).

Assim, ao delinear, no Estatuto, os objetivos das universidades, Francisco Campos contempla os ideais da organização universitária da época, em que ensino e investigação científica articulam-se num projeto de universidade tão “una” e plural quanto as correntes de pensamento. O aparente espírito eclético e pluralista, legitimado pelas diversas e divergentes posições, contemplava os interesses políticos do período de transição, preparando o terreno para que o Estado se constituísse em “guardião e educador da universidade” (SCHWARTZMAN, 2001).

O Estatuto conferiu ao Ministro da Educação e ao Conselho Nacional de Educação a autoridade para aprovar os regulamentos internos das universidades que viessem a ser criadas no Brasil. Os ordenamentos detalhados para esse processo revelam a rigidez e o interesse de controle do Estado sobre as universidades. Conforme destaca Schwartzman (2001, p.153),

a Reforma Francisco Campos prometia muito e foi saudada pela maior parte das pessoas como um marco na história da educação superior brasileira. Mas ela surgiu quando um novo regime forte subia ao poder, e foi orientada claramente para paralisar o movimento favorável a um sistema universitário baseado em comunidades científicas organizadas de forma autônoma – idéia que era defendida na época por setores ativos da Academia de Ciências, e especialmente pela facção liberal da Associação Brasileira de Educação.

O Estatuto de 1931 foi a principal orientação para a organização das universidades brasileiras por cerca de trinta anos, pois a Constituição de 1946,

embora posterior, a única referência que se tem sobre a questão aparece no Art. 174, que dispõe sobre o dever do Estado no amparo à cultura, descrevendo, no parágrafo único, que “a lei promoverá a criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior”.

Ao analisar a “jovem pesquisa educacional brasileira”, Marli André (2006, p. 12) destaca que esta

só toma corpo por iniciativa de um órgão governamental - o Ministério de Educação e Cultura, que por intermediação do INEP, criado em 1938, vai apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para a política educacional.

Uma relação instrumental entre pesquisa e política educacional, em que aquela deveria trazer subsídios práticos à formulação e avaliação de ações governamentais. De 1938 até 1955, é considerado, pela autora, como o primeiro momento da pesquisa no Brasil, uma vez que, em 1944, começa a ser publicada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, abrindo espaço para divulgação dos trabalhos científicos da área de Educação e Psicologia. Posteriormente, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e dos Centros Regionais de Pesquisa, vinculados ao INEP, os vínculos governamentais se mantêm, mas com novo enfoque: fornecer dados a uma política educacional que alavancasse o progresso econômico do país.

Assim, sob as luzes democráticas da Constituição de 1946, é editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, lei nº 4.024, de 1961, que fixa, no Título IX, do Capítulo I, os objetivos da educação superior, de modo muito similar aos descritos no Estatuto de 1931, ou seja, com o duplo objetivo, ensino e pesquisa, e a extensão como uma das possíveis “modalidades” de cursos a serem ofertados.

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo **a pesquisa** (grifo nosso), o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a **formação de profissionais de nível universitário** (grifo nosso).

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e **extensão** (grifo nosso), ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Cumprir destacar que no fim da década de 50, início dos anos 60, os estudantes universitários, organizados na União Nacional dos Estudantes - UNE, empreenderam movimentos culturais e políticos de atuação extensionista, apontando para uma concepção de universidade com estreita relação comunitária, fundamental à oxigenação da vida acadêmica. Por meio da extensão, realizar-se-ia a socialização de saberes, tendo como consequência a democratização do conhecimento e a participação da comunidade na universidade.

Em outra instância, a defesa da articulação ensino-pesquisa se fortaleceu com as manifestações expressas em três pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), datados de 1962. Observa-se, mais uma vez, que os debates que antecederam a promulgação das leis educacionais são reveladores do jogo de forças políticas envolvido na configuração da nossa legislação. Conforme Celeste Filho (2004), é correto atribuir a Valnir Chagas, a Newton Sucupira e a Maurício Rocha e Silva, o encaminhamento de propostas para a reforma universitária.

A primeira, assinada pelos três, foi o parecer n. 43/62: "A investigação científica nos currículos normais dos institutos de ensino". Neste parecer, Maurício Rocha e Silva analisa a redação do artigo 66 da LDB e destaca que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa e o desenvolvimento da ciência, entre outros (CELESTE FILHO, 2004, p. 164).

Discute-se a pesquisa, encarada ou não sob a forma de investigação científica, a sua prática ao longo dos estudos superiores como marca do trabalho universitário nos diferentes níveis (graduação e pós-graduação); e o pensamento científico autônomo como base de uma tecnologia própria, entre outros aspectos.

Já o art. 2º, da lei n. 4.881, de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, preceitua que:

Entendem-se como atividades de magistério superior aquelas que pertinentes ao sistema **indissociável do ensino e pesquisa** (grifo nosso), se exerçam nas universidades e estabelecimentos isolados em nível superior, para fins de transmissão e ampliação do saber.

O documento utiliza a expressão "indissociabilidade", mas apenas entre ensino e pesquisa. A extensão aparece como "concessão" ao professor que, tendo dedicação exclusiva, poderá desenvolver atividades culturais voltadas à assistência e à difusão do conhecimento.

Por outro lado, o Decreto Lei nº 53, de novembro de 1966, que fixa os princípios e normas de organização para as universidades federais, reforça a dupla função da universidade, ensino e pesquisa, mas não prevê a indissociabilidade:

Art 1º As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas **funções de ensino e pesquisa** (grifo nosso) e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Art 2º Na organização das universidades federais, observar-se-ão os seguintes princípios e normas:

I - Cada unidade universitária - Faculdade, Escola ou Instituto - será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudos.

II - O ensino e a pesquisa básicos serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para toda a Universidade.

III - O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da Universidade.

IV - O ensino e a pesquisa desenvolver-se-ão mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa.

V - As atividades previstas no item anterior, serão supervisionadas por órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior da Universidade. (BRASIL, 1996).

Juntamente com o Decreto Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que estabelece normas complementares ao decreto anterior, prepara-se o terreno para a fragmentação da estrutura universitária pois, conforme o art. 2º, “as unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos” que serão “a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal”. O “departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa”, ou seja, assume-se a fragmentação da universidade. Para a extensão, reafirma-se o caráter secundário, como se verifica no Decreto Lei n. 252/67, art. 6º e 10, respectivamente transcritos abaixo:

Art. 6º Além das unidades que a compõem, destinadas ao ensino e à pesquisa, a Universidade poderá ter órgãos suplementares de natureza técnica, cultural, recreativa e de assistência ao estudante.

Art. 10. A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes.

Parágrafo único. Os cursos e serviços de extensão universitária podem ter coordenação própria e devem ser desenvolvidos mediante a plena

utilização dos recursos materiais e humanos da Universidade, na forma do que dispõe o art. 1º do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966.

Os Decretos que antecederam a reforma universitária de 1968, e a própria reforma, vêm fortemente influenciados pelos acordos, produzidos na década de 1960, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os convênios de assistência técnica e de cooperação financeira à educação brasileira, fortemente marcados pelo tecnicismo educacional, reforçavam a concepção de educação como fundamento do desenvolvimento econômico. Na verdade, essa concepção já era uma bandeira das décadas anteriores do século passado. A idéia de um país desenvolvido, modernizado e de economia internacional, passava pela universidade enquanto espaço formador dos grupos de poder responsáveis por redefinir as bases e valores do desenvolvimento nacional.

O pacote de ajudas externas dos anos 60 e 70 incluía diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, conforme os desígnios da economia transnacional. Os acordos MEC-USAID influenciaram duas das mais impactantes reformas da educação brasileira: a Reforma Universitária, lei nº 5.540/1968, e Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, lei nº 5.692/1971.

Sobre a Reforma Universitária, de 1968, Florestan Fernandes (1984, p. 13-14) afirma que:

[...] foi reformada, segundo um figurino bicéfalo plasmado pela usaidização (um composto híbrido, MEC-USAID) e imposto centralizadamente pelo braço militar do regime ditatorial. Configurado, assim, o tríplice movimento que estilhaçou a nossa florescente universidade. Os Estados Unidos forneceram o cérebro com as fórmulas inovadoras seguras, o Estado brasileiro entrou com os técnicos títeres e a vontade 'revolucionária', que impôs de cima para baixo – como óleo de rícino – as novas normas da 'institucionalização' da vida universitária, sendo que a própria universidade brasileira forneceu a retaguarda que garantiu êxito fácil do conformismo "institucionalizado".

Além dos acordos e decretos que antecederam a Reforma Universitária de 1968, Boschetti (2007) destaca o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GRTU – designado pelo então presidente Costa e Silva, que deu início à preparação do documento que norteou a lei da reforma universitária. Ao designar pessoalmente o grupo, o presidente apontou um conjunto de idéias e de pressupostos sobre a universidade já presentes nos planos ditatoriais. Entre os signatários, destacam-se

Rudolf Atcon e Meira Mattos. Ao primeiro, coube a incumbência de orientar a implantação de uma nova estrutura universitária, baseada no modelo empresarial, utilitarista (com formação de mão-de-obra capacitada a curto prazo), pautada pelo rendimento e eficiência. Uma universidade organizada com base na distinção entre os que “pensam” e os que “fazem”.

Ao lado dessa racionalização, caminhava o interesse pelo controle dos movimentos internos e da organização curricular. Para tanto, é chamado o Coronel Meira Mattos, encarregado de propor medidas que permitissem intervir na universidade e estudar os movimentos estudantis, a fim de estabelecer o disciplinamento dentro da instituição. Assim, instala-se a proposta educacional fundamentada nos princípios positivistas da ordem e do progresso, conforme os modelos estrangeiros.

A lei n. 5.540, de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, decorrente desse movimento político-ideológico, contempla, nos artigos iniciais do capítulo I, os objetivos do ensino superior:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º **O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades** (grifo nosso) e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (Brasil, 1968).

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa surge ao lado da formação profissional. Seria um ensino profissional pautado por essa formação indissociável? Certamente não! Conforme já destacamos, a fragmentação que orientou (e orienta?!) a organização dessa “nova” universidade, também separou os espaços do ensino e da pesquisa.

A dispersão dos estudantes, ao longo do curso, e a separação dos professores em departamentos dificultavam a formação de uma comunidade acadêmica e, até mesmo, a comunicação entre os sujeitos. “Enfim, a institucionalização da pós-graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a discriminação socioeconômica que fora abandonada na graduação” (CHAUÍ, 2001, p. 50).

Por intermédio da pós-graduação, dois processos são garantidos: 1) a possibilidade de comandar as carreiras e, portanto, a estrutura de carreira e de salários; 2) a possibilidade de conferir valor simbólico discriminando a oferta de trabalho. A esse respeito, sintetiza Chauí (2001, p. 50): “o pós-graduado, além de mais bem remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradado – um peão universitário”. Ao primeiro, o enfoque na pesquisa; ao segundo, no ensino.

No bojo do processo de reforma do Estado e da universidade, a pós-graduação, inspirada no modelo norte-americano, constituiu-se num verdadeiro motor, um incentivo que amenizou as conseqüências repressivas advindas do regime político. A pós-graduação esteve vinculada, desde o início, ao propósito de formação de pesquisadores, os quais eram empregados como professores nos cursos superiores, basicamente nas atividades de ensino. É importante destacar que, com a ditadura, muitos docentes foram aposentados por razões ideológicas, demandando, também, a formação de novos quadros.

Conforme Cunha (2000, p. 187),

a já mencionada aliança tácita entre docentes-pesquisadores [...] com os militares e a tecnoburocracia assegurou recursos para a pós-graduação e a pesquisa nas universidades. Mais do que isso, propiciou a extensão do apoio às Ciências Sociais e garantiu que o controle desses recursos fosse exercido por comitês formados pelos próprios docentes-pesquisadores escolhidos por cooptação. E, ainda mais, propiciou a abertura de agências de fomento para as Ciências Humanas e Sociais, em especial o CNPq e a Capes.

A rápida implantação dos programas fez eclodir um problema estrutural de difícil solução para as universidades: a pós-graduação e os departamentos. Os professores que atuavam nos cursos de pós-graduação dedicavam-se às atividades de pesquisa e ao ensino da pós-graduação; e os demais, ao ensino da graduação, extensão e atividades administrativas.

A esse respeito, Chauí (2001, p. 171-2) questiona e analisa:

Porque passamos o tempo nos perguntando qual pode ser a relação entre o ensino e a pesquisa. Mas, quem inventou esse problema? Esse problema foi inventado com a escolarização da graduação, e mesmo da pós-graduação, ou seja, com a transformação do ensino num conjunto de técnicas de transmissão de informações e conhecimentos. Não permitindo o surgimento de sujeitos de conhecimento, não propiciando a aparição de pesquisadores a partir do próprio ensino, não fazendo da docência nosso modo fundamental de trabalhar academicamente, evidentemente cria-se o problema da relação entre ensino e pesquisa.

O problema persiste e, na década de 80, abrem-se discussões mais avançadas sobre a articulação da tríade propriamente dita - ensino-pesquisa-extensão, contemplando o princípio da indissociabilidade na atual Constituição Federal de 1988.

No entanto, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9394/96, decorrente da Constituição de 1988, não reafirmou, de forma explícita, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao definir as finalidades da educação superior, conforme se observa na redação do art. 43, que estabelece que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

No entanto, ao destacar a “extensão (...) visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”, toma o princípio da indissociabilidade por base.

Na mesma direção da LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação – PNE , (BRASIL, 2001), destaca que o núcleo estratégico da educação superior brasileira é composto pelas universidades, “que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País [...] nos marcos de um projeto nacional”. Destaca-se a articulação das universidades com as instituições de ciência e o “desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os

requisitos de relevância, [...] qualidade e cooperação internacional” (p. 37), sendo que a “manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público” (p. 37).

Parece-nos que o desafio é reunir tais requisitos e assegurar a manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas esses não são, necessariamente, articulados, pois o documento não reivindica, em nenhum momento, o princípio da indissociabilidade. Inclusive, ao expor os objetivos e metas para a educação superior, a articulação mais pertinente parece ser entre o ensino e a pesquisa, como se pode verificar nos Itens transcritos abaixo:

18. Incentivar a generalização da **prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem** (grifo nosso) em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a **oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos**, (grifo nosso) com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

A extensão continua permeada por uma ideologia assistencialista, considerada de menor valia e desvinculada das atividades de ensino e de pesquisa, pois é reconhecida apenas como uma possibilidade de complemento às atividades da graduação. E, conforme destaca Botomé (1996), inúmeros conceitos decorrem de suas atividades, carregando a idéia de aproximação da universidade com a comunidade, contemplando um dos princípios que perpassam todo o sistema educacional brasileiro: o exercício da cidadania.

Podemos então considerar a extensão como toda e qualquer atividade que propicie o aperfeiçoamento de uma atividade? Mas aperfeiçoamento das atividades de ensino ou de pesquisa? Ou uma atividade que acontece para além do ensino e da pesquisa?

Em seu caráter etimológico, extensão, do latim *extensione*, significa estender, ampliar, aumentar, ir além. Mas, para compreendê-la conceitualmente e o conjunto de atividades que reúne, é importante examinar as origens da extensão.

Botomé (1996) destaca duas vertentes fundamentais: uma culturalista e outra, utilitarista. A primeira, decorrente das universidades populares da Europa do século XIX, que procurava “ilustrar” o homem inculto, colocando-o em contato com o saber, com a cultura que a universidade dominava. Marca a abertura de uma atividade para quem buscava usufruir do conhecimento, da cultura, através de cursos e eventos. A segunda, de matriz norte-americana, voltava-se para a prestação de serviços, para a utilização do saber universitário. Conforme Botomé (1996, p. 53),

a extensão universitária da tradição americana, desde o início do século XX, era efetuada em função do desenvolvimento de comunidades, através de cursos, conferências e outras atividades variadas, criando áreas de atuação fora da sede central e desenvolvendo um processo de regionalização das universidades.

Essa cultura utilitarista voltou-se, principalmente, para trabalhos na área da educação de jovens e adultos e de educação continuada, trazendo importantes contribuições para a universidade: “identificação de necessidades de pesquisa, criação de cursos regulares em áreas onde os mesmos são necessários, aumento de laços entre as comunidades locais e a Universidade”, entre outros (BOTOMÉ, 1996). Na América Latina, a extensão universitária aparece ligada ao Movimento de Córdoba (1918), voltada aos movimentos sociais, visando à divulgação da “cultura” para as “classes populares”. Os princípios desse movimento serão observados, no Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes - UNE.

De modo geral, essas vertentes vão combinar-se para compor atividades variadas e de “nuanças múltiplas”, denominadas de extensão universitária. Esta “nova atividade”, inserida no ensino superior, culmina com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Insere-se uma nova função, mas não se alteram as atividades de ensino e de pesquisa. Por meio da extensão, a sociedade receberia os benefícios do trabalho universitário, redimindo-a do isolamento e do descompromisso para com a sociedade. O Estatuto das Universidades Brasileiras normatiza e define a extensão por suas atividades e objetivos, conforme se verifica em alguns artigos e respectivos incisos e parágrafos:

Art. 35 - f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

§ 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público.

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas.

Observa-se que as atividades de extensão – cursos e conferências - deveriam ser aprovadas pelo Conselho Universitário. Conforme Botomé (1996, p. 60),

por via legal, instalava-se uma concepção de extensão universitária, definida por interesses do governo (divulgar conhecimentos, realizar cursos e conferências, etc.) e por um tipo de resultado: salvaguardar os interesses nacionais.

Percebe-se, no Estatuto, a institucionalização da extensão como uma via de “mão única”, isto é, a Universidade, que sabe, que detém o conhecimento, deveria “difundir os conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva”, por meio de cursos e conferências, para a comunidade que não sabe.

Mas o que seriam conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva? Úteis no ponto de vista de quem? Está claro que tais conhecimentos extensionistas deveriam estar a serviço da “propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais”, o que significa, os interesses da classe hegemônica instalada no poder. Assim, assegura-se a característica elitista e conservadora da universidade, mas salvam-se as almas com uma nova e inovadora atividade!

Conforme analisa Freire (1969, p. 15),

na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está

sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos?

Freire (1983) destaca o equívoco gnosiológico da extensão, pois sua dinamicidade é reduzida à ação de estender. Para ele, o conteúdo estendido torna-se estático, e o sujeito receptor, apenas um depositário. Dessa forma, tem-se, na separação de papéis e funções, uma atividade unidirecional. Salienta que o trabalho do extensionista se dá no domínio do humano e envolve questões filosóficas que não podem ser desconhecidas nem tão pouco minimizadas e complementa:

O conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (p.15).

Portanto, conhecer, na perspectiva freireana, é tarefa de sujeitos que se apropriam dos diferentes saberes, transformando-os, apreendendo-os, reinventando-os e utilizando-os, o aprendido apreendido, em situações existenciais concretas.

A partir dessas referências, podemos analisar as práticas iniciais de extensão como um momento autoritário de verticalização da universidade, que se apresentava como detentora da cultura. Por isso, para Freire (1983, p. 15), a expressão “extensão educativa” “só tem sentido se tomar a educação como prática da ‘domesticação’”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com esse saber, os que nela habitam. Propõe a comunicação no lugar da extensão, pois a teoria implícita na extensão, na ação de estender algo a, é uma teoria antidialógica e incompatível com uma autêntica educação.

Freire (1983) entende que o que é transmitido e não construído, pelos partícipes da ação, torna o processo verticalizado, partindo do pressuposto de que há uma superioridade de quem estende, que escolhe o que e como transmitir, desconsiderando, muitas vezes, a visão de mundo dos que vão receber a ação

extensionista¹⁸. Então, que tipo de conhecimento se pretende promover, uma vez que sua definição parte da universidade para a comunidade? Das instâncias colegiadas da universidade (como define o Estatuto de 1931) para a sociedade? Em última instância, quais e quem são os beneficiários dessa extensão?

As várias universidades brasileiras que incorporaram tais definições extensionistas, a partir de 1931, revelaram um trabalho que “valorizava o conhecimento técnico”, mantendo as populações à margem dos processos decisórios, conforme descreve Botomé (1996, p. 62):

As atividades (cursos e conferências) que deveriam “levar o conhecimento à sociedade” eram, e parecem permanecer assim até hoje, realizadas a partir dos interesses dos acadêmicos ou de suas ocupações predominantes e de acordo com esses interesses e ocupações.

Nota-se que a extensão vem sendo abordada como forma de retorno à sociedade daquilo que essa investe na universidade, como uma forma de corrigir a ausência de comunicação e de intervenção da universidade pública nas problemáticas da sociedade. Desenvolve-se a extensão como curso (assistemático), divulgando a produção científica e técnica da universidade; a extensão como prestação de serviços, por meio da realização de serviços sociais, promoção de eventos, de atividades filantrópicas e de comunicação com a sociedade; como complemento das atividades de ensino e de pesquisa, compartilhando com a comunidade saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário e como instrumento político-social.

Na análise de Botomé (1996, p. 62),

os cursos assim chamados poderiam ter sido um excelente instrumento para fazer com que toda a sociedade tivesse mais acesso ao conhecimento disponível, mas sua formulação, contaminada pelas práticas já existentes e pelas concepções sobre ensino predominantes, não produziram alterações significativas no papel social da Universidade Brasileira.

Considera o autor, que as atividades de extensão, principalmente os cursos, como mais uma “atividade de ensino semelhante ao que já existia”. Obviamente, as

¹⁸ Em *Extensão ou Comunicação* (1983), Freire critica o extensionismo agrícola antidialógico e considera-o uma forma de invasão cultural.

controvérsias sobre essa atividade persistem e acompanham a vida universitária, gerando novas tentativas de conceituação e de ação extensionista.

No final da década de 1950, no contexto da reforma universitária e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos movimentos estudantis e da Ação Católica, o papel social da universidade, assim como as mudanças na sua estrutura, entram em discussão. Botomé (1996) considera que as tendências do período, final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, apontam as exigências para efetivar o compromisso social da universidade e uma nova função para a extensão: além de redentora social, como atividades capazes de redimir o ensino e a pesquisa universitários do descompromisso e do distanciamento dos problemas sociais. No entanto, do ponto de vista legal, a lei n. 4.024/61 reforça a extensão como uma modalidade de curso, como mais uma possibilidade de atividade universitária, como consta no seu art. 69: “Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino [...]”.

Por meio do Decreto n. 252/67, cria-se e define-se o departamento, vinculado, conforme o art. 2º, ao ensino e à pesquisa: “§ 2º O departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa”. Cabe, ainda, ao departamento, atribuir tais encargos aos professores e pesquisadores, segundo as especializações, complementando tais atividades e sugerindo uma “utilidade social” para a instituição. É apresentada a extensão no artigo 10, da seguinte forma: “A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”. Preconiza que os cursos e serviços “podem ter coordenação própria”, o que não sugere articulação com as demais atividades.

A extensão pode ser concebida como uma forma de colocar à disposição da comunidade os resultados das atividades de ensino e de pesquisa. O exame sobre a natureza, os fundamentos e os procedimentos de tais atividades, continuaria em segundo plano.

Com a lei de reforma universitária (Lei n. 5.540/ 68), a extensão passa a ser compulsória, conforme expressa o art. 20:

As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Essa iniciativa de fortalecimento cívico e comunitário, que será complementada com a inserção de disciplinas dessa natureza, insere-se no discurso governamental da “Revolução pela Educação”, redimensionando conceitos e práticas administrativas que impulsionaram a relação entre extensão e estágio, a exemplo do projeto Rondon.

Por meio da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC) e do projeto Rondon implementa-se, no país, uma concepção de extensão universitária de acordo com a perspectiva governamental. O que significaria esse fomento para o desenvolvimento das atividades universitárias? O que aconteceria com o ensino, a pesquisa e a extensão a partir dessas experiências?

Certamente, contribuiu para a construção de noções, práticas e discursos que colocam na extensão universitária o problema da relação entre a universidade e a sociedade. Para Botomé (1996),

O compromisso social da Universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição e não apenas considerar uma delas como sendo aquela que o realiza, enquanto as demais, que não o fazem, justificam a existência e “papel privilegiado” daquela que o “realiza”.

Então, qual será o papel do ensino e da pesquisa nesse compromisso? Que ensino? Que pesquisa? Que extensão? O redimensionamento dessas atividades contribuiria para ampliar e melhorar o relacionamento da universidade com a sociedade? Essa interação e integração estariam relacionadas com a democratização do ensino superior? Em que medida a universidade, historicamente o “centro da alta cultura”, deveria abrir “os portões do castelo”? O surgimento da extensão poderia ser devido à incapacidade de a universidade contribuir para o desenvolvimento social? As atividades de extensão não seriam apenas compensações que visariam reduzir as cobranças e as críticas à universidade elitista? Ao colocar “profissionais qualificados” no mercado, a universidade não estaria realizando seu papel social?

As questões são inúmeras e, sem dúvida, delas podem proliferar diferentes posições e concepções que nos remetem à discussão sobre as funções, finalidades e identidade da universidade. Ainda são muitos os pontos obscuros da nossa recente caminhada universitária.

No entanto, observa-se, a partir dos anos 80, uma forte tendência de vinculá-la, de modo mais coerente, com as atividades de ensino e de pesquisa por meio de uma política nacional de extensão. Com esse propósito, surge, em 1987, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras, propondo um conceito de extensão definido como:

a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (2001, p.05).

Entende-se que esse fluxo de troca entre os saberes acadêmico e popular, entre a realidade nacional e regional, entre o disciplinar e o interdisciplinar, fortalece o processo dialético de teoria/prática que precisa perpassar a organização universitária. Parece-nos que a extensão é concebida como atividade articuladora, redimindo o ensino e a pesquisa universitários do “descompromisso” social.

A conceituação proposta pelos Pró-reitores é questionada por Botomé (1996), principalmente no que diz respeito à indissociabilidade. Para o autor, a extensão não faz parte da indissociabilidade. Ensino e pesquisa são indissociáveis em virtude dos processos envolvidos, pela recursividade e pela ação dos sujeitos que os acompanham, mas a extensão não é o agente dessa articulação. O ensino e a pesquisa precisam contemplar certas características (contextualização, problematização do conhecimento, aprendizagem reconstrutiva, entre outras) para que essa articulação aconteça por meio das atividades de alunos e professores. Em outras palavras, não é porque fazemos extensão que garantimos a articulação entre ensino e pesquisa e a “relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. Outra crítica refere-se à concepção imediatista e pragmática da pesquisa que perpassa tal conceituação. Para Botomé (1996, p. 86),

a definição [...] parece ser mais uma crítica à alienação da pesquisa e do ensino do que uma definição do que venha a ser extensão. Primeiro porque a pesquisa nem sempre foi algo com aplicação imediata e direta. Segundo, o próprio pesquisar pode ser feito a partir – ou como parte – de uma práxis social, onde a reflexão, a partir da atuação, formula questões, entre as quais algumas só podem ser bem respondidas por meio de complexos procedimentos de pesquisa científica. Terceiro, o ensino superior precisa ser, ele mesmo um trabalho de utilização, teste e avaliação do conhecimento disponível nas circunstâncias de intervenção sobre os problemas da sociedade.

Analisando essa e outras considerações sobre o princípio da indissociabilidade, verifica-se que, tomadas em um mesmo nível de realidade, a partir das condições institucionais e das estruturas da tradição, as dificuldades e a inviabilidade da tríade manifestam-se. No entanto, das contradições que perpassam os desafios singulares do ensino, da pesquisa e da extensão, emergem as possibilidades de articulação em um outro nível de realidade, ou seja, ao perceber-se essas contradições, compreende-se, também, a integração e a inseparabilidade que fundamentam o propósito de universalidade da universidade. Portanto, cabe interrogar: seria possível a prática extensionista ser a articuladora entre ensino e pesquisa? Em que medida poderia reduzir a distância entre universidade e sociedade? Seriam possíveis outros fundamentos para o ensino e a pesquisa? A extensão teria o “poder” de desencadear tais mudanças? A criação de outra “categoria” de atividade universitária substituiria ou qualificaria as práticas de ensino e de pesquisa? A extensão teria força para abrir as portas da fortaleza de marfim, alterando o papel e as relações da universidade com a sociedade?

Assim, afirma-se, por meio dos Encontros Nacionais de Pró-reitores, que a extensão é parte indispensável do pensar e do fazer universitário, assumindo-se a defesa da institucionalização dessas atividades, do ponto de vista administrativo e acadêmico, redirecionando a política das Universidades.

A partir dos anos 90, as discussões e deliberações dos Encontros Nacionais de Pró-reitores voltaram-se para a construção de princípios norteadores da implantação da avaliação da extensão universitária e em 1991, registrando-se, no V Encontro Nacional, a necessidade de serem construídos indicadores para a avaliação da extensão. Em 1992, no VI Encontro, houve a tentativa de estabelecer parâmetros e indicadores diagnósticos para subsidiar o processo de avaliação, no contexto da avaliação acadêmica, visando ao aperfeiçoamento da prática extensionista.

No VII Encontro Nacional, realizado em 1993, foram estabelecidos os princípios orientadores do processo de avaliação, que contemplam, também, o significado dessa atividade no contexto universitário:

- a extensão universitária é processo educativo, cultural e científico;
- a extensão universitária deve caminhar articulada com o ensino e a pesquisa;
- a extensão articula as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido da transformação social;
- a extensão universitária como prática acadêmica deve dirigir seus interesses para as grandes questões sociais do país e àquelas demandadas pelas comunidades regionais e locais (BRASIL, 2000, p. 10).

Reforça-se a extensão como veículo articulador – entre ensino e pesquisa, universidade e sociedade – num processo de institucionalização crescente, demandando a definição de diretrizes político-pedagógicas, tanto da esfera de atuação ministerial quanto das instituições de ensino superior. Passa-se então, à formalização da extensão na estrutura organizacional das universidades.

Entre os indicadores avaliativos do compromisso institucional, levantados no VII Encontro, destaca-se, entre outros,

o grau de formalização da extensão na estrutura universitária; a conceituação e tipologia das atividades de extensão; a existência de programas institucionais de fomento às atividades de extensão; o envolvimento dos docentes nas atividades; a interação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e a inserção das atividades de extensão nos programas departamentais (BRASIL, 2000, p. 12).

Os impactos sociais das atividades extensionistas teriam indicadores referentes ao conhecimento envolvido e ao efeito da interação dessas nas atividades acadêmicas. Silva Filho (1994) reconhece a existência de processos avaliativos em algumas universidades, mas com uma ênfase menor, se comparada ao ensino e, principalmente, à pesquisa, pois nesta os critérios estão bem estabelecidos, embora questionáveis.

Nos Anais do XII Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, Silva Filho (1994, p. 9), ex-Reitor da USP, afirma que o tripé no qual repousa a missão constitucional da universidade já é parte da missão das universidades em todo o mundo, sendo a extensão a atividade mais crescente, definindo-a como “transmissão direta à sociedade dos conhecimentos acumulados na universidade, excluída a educação formal que conduz a diplomas de graduação e pós-graduação”

(p. 9), pois a formação inicial e continuada já são atividades presentes na universidade.

Conforme o Plano Nacional de Extensão (2001), elaborado a partir do Programa Universidade Cidadã, que nasceu do Fórum de Pró-Reitores, o reconhecimento e inclusão dessa atividade de extensão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no fim dos anos 80, “deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa da extensão universitária”.

Ao afirma-se a extensão como indispensável e indissociável do pensar e fazer universitários, assume-se a luta pela sua institucionalização administrativa, política e acadêmica, pois

retira-se da extensão o caráter de "terceira função" para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta (2001, p. 05).

A extensão insere-se como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, em um diálogo bidirecional, nas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da sociedade. Assume-se a possibilidade de produção de conhecimentos na interface universidade/comunidade (pesquisa) e um novo conceito de ensino que compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o “processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática” (2001, p. 06). O documento destaca, ainda, que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas produzir saberes, tornando-os acessíveis à população, e coerente com a natureza pública da universidade.

Botomé (1996), ao se empenhar no entendimento da extensão universitária, chama nossa atenção para o “perigo de definir a Universidade pelas suas atividades e rotinas e não pela função (razão de ser) dessas atividades e rotinas” (p.33). Uma das grandes dificuldades, segundo o autor, para a construção da identidade universitária situa-se na noção de instituição, pois a universidade é, muitas vezes, confundida com outras instituições sociais. Se a universidade tiver sua identidade

apoiada nas atividades-meio, que são comuns a múltiplas instituições, terá identidade? Botomé (1996) considera importante identificar o que compõe a instituição, desde as relações entre os comportamentos que a constituem, destacando:

Sem uma visão clara sobre essas diferenças entre ações que constituem atividades-meio e ações que constituem os objetivos de uma instituição, a “rede de relações entre as condutas das pessoas” que compõem o grupo de trabalho que faz a instituição pode se tornar irrelevante, destrutiva, anti-produtiva, dispersiva, irritante, aversiva, agressiva, etc. por pura perda da razão de ser (...) da atividade que realizam (...). Pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da universidade. Neste sentido, não podem ser confundidas com objetivos ou funções da instituição (BOTOMÉ, 1996, p. 38).

Nessa perspectiva, ensino, pesquisa e extensão, como uma unidade indissociável, são meios pelos quais se realizam as finalidades da universidade: estímulo à criação cultural, ao desenvolvimento científico e ao pensamento reflexivo; formação de diplomados e colaboração na formação contínua; comunicação do saber por meio do ensino e de outras formas de comunicação; aperfeiçoamentos cultural e profissional; estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestação de serviços especializados à comunidade; promoção da extensão, visando à difusão das conquistas e aos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica, geradas na instituição.

Considerando essas finalidades dispostas no art. 43, da LDB n. 9394/96, a dissociação da tríade compromete a realização de suas finalidades? Botomé (1996, p. 43) considera que é função da universidade, “não só [...] produzir o conhecimento, mas torná-lo acessível, como parte integrante da própria noção de ‘produção’”. Mas acessível a quem? Que tipo de conhecimento? Que noção de ‘produção’? Fragmentada, dissociada?

Chauí (1999) considera que a fase atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação da produção, pela destruição dos referenciais que balizavam as identidades, pela fragmentação de todas as esferas sociais que hoje concorrem entre si e, nesse movimento, constata que a universidade passou da condição de instituição à de organização, acompanhando as mudanças do capital. Considera que a primeira fase correspondeu ao milagre econômico dos anos 70. *A universidade*

funcional, de sustentação político-ideológica do Estado, adaptou-se ao mercado, alterando currículos, programas e a própria estrutura para garantir a rápida formação de mão-de-obra qualificada. Nos anos 80, foi a vez da *universidade de resultados*, com a introdução da idéia de parcerias entre a universidade pública e as empresas privadas. Conforme Chauí (1999, p. 220), “[...] as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas aos seus interesses”. Com esses vínculos, a universidade garantiria sua “apresentação pública” como portadora de resultados. Nos anos 90, a *universidade operacional* volta-se para si mesma como organização, com contratos de gestão, índices de produtividade e pela particularidade dos meios e objetivos.

Para Chauí (1999, p. 221),

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. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age.

O que esperar da indissociabilidade numa estrutura que é notadamente fundamentada na dissociabilidade? O que se entende por ensino, pesquisa e extensão na *universidade operacional*? O ensino precisa ser eficiente na “transmissão” rápida dos conhecimentos. Para Chauí (1999, p. 221), “transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação”. A pesquisa, por sua vez, configura-se como um jogo estratégico da competição no mercado. “A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por ‘pesquisa’ a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle” (Chauí, 1999, p. 222). Por isso, as avaliações das pesquisas são feitas em torno da relação custo-benefício, pautadas pela idéia de produtividade. À extensão cabe a tradicional prestação de serviços, mas, agora, remunerados.

Notadamente, a exemplo da análise realizada sobre as atividades de extensão, o ensino e a pesquisa também são permeados por sentidos e práticas múltiplas. As conceituações sobre essas atividades são extremamente complexas de

serem abordadas pela diversidade ideológica e filosófica que as diferenciam. São igualmente conceitos dotados de historicidade e intencionalidade.

Na obra “A face oculta da universidade”, Kourganoff (1990) ora refere-se a subsistemas diferentes, o didático e o científico; ora os define como *slogan* que representa a especificidade do sistema universitário no bojo das diferenciações entre as instituições de ensino superior. Para o autor, o ensino tem por finalidade formar os estudantes, mas não se reduz à mera instrução. Trata-se de proporcionar o saber geral e, igualmente, capacitar o estudante para o uso prático, seja para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais ou não. O ensino é deliberado e dirigido, distingue-se, portanto, das informações adquiridas espontaneamente. Kourganoff (1990, p. 37) complementa:

Não basta que a aquisição de conhecimentos (teóricos ou práticos) seja sistemática e organizada. Todo ensino digno deste nome supõe todo um trabalho preliminar de pré-digestão, de destilação, de redução, por parte dos que ensinam, que consiste em escolher, podar e simplificar para reter apenas os elementos que sejam ao mesmo tempo essenciais, relativamente rudimentares e facilmente assimiláveis aos estudantes.

Destaca, igualmente, a necessidade de progressividade, contextualização e transposição didática dos conteúdos de ensino, organizando as etapas de assimilação e de acomodação do conhecimento.

Ao referir-se à pesquisa, Kourganoff (1990, p. 43) a define como “um conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos, cujo objetivo é a *descoberta* de novos conhecimentos, a *invenção* de novas *técnicas* e a *exploração* ou criação de novas ‘realidades’” (grifos do autor). A universidade não é apenas fundamental, mas imprescindível ao desenvolvimento nacional, pois, além da produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, é também um ambiente onde se produzem os conhecimentos filosóficos, as idéias sociológicas, ambientalistas, psicológicas, pedagógicas, entre outras.

Complementando, Chauí (1999, p. 222) define por pesquisa a “investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação”. Um trabalho que envolve a articulação entre ações, pensamento e linguagem, no contexto de um processo civilizatório constante.

A pesquisa é, portanto, um imperativo para o desenvolvimento das sociedades. De acordo com Delors (2006, p. 150), “a universidade deve ocupar o centro do sistema educativo”, cabendo-lhe “quatro funções essenciais”:

1. **Preparar para a pesquisa e para o ensino** (grifo nosso).
2. Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social.
3. Estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato.
4. Cooperar no plano internacional.

Contudo, segundo Delors (2006, p.144), “não se deve subestimar a dificuldade da tarefa”, pois, às vezes, o ensino e a pesquisa concorrem entre si, dificultando a formação pluridimensional do ensino superior.

Kourganoff (1990), ao analisar a organização do sistema universitário francês, tece inúmeras críticas sobre a ambigüidade das funções do docente-pesquisador também presentes na realidade brasileira, tais como: a ligação anacrônica e ineficaz entre ensino e pesquisa; as atividades de pesquisa têm muito mais prestígio que as atividades de ensino, embora a função primeira do professor seja ensinar; o esmagamento do docente pelo *assembledoísmo* – horas perdidas em reuniões de caráter administrativo que ignoram o essencial dos problemas científicos e pedagógicos; o ensino reduzido a mero “ganha-pão” do pesquisador, isto é, estar vinculado ao ensino oferece meios materiais para prosseguir os trabalhos de pesquisa; o primado da pesquisa na avaliação da carreira docente e a corrida às publicações. São analisados inúmeros outros pontos nessa obra que parece falar do sistema universitário brasileiro, dada a similaridade dos problemas levantados.

Kourganoff (1990) problematiza a fragmentação da investigação moderna, na qual o pesquisador é cada vez mais um “pesquisador dirigido”. Chauí (2001) também aborda a tendência das universidades de interiorizar e naturalizar as regras e os critérios de pesquisa fixados externamente. Ou seja, na perspectiva pragmática, a lógica própria do trabalho intelectual, que também deveria caracterizar a autonomia universitária é, portanto, abdicada. Os critérios de avaliação das produções e de fixação de prazos, independente da especificidade das áreas de conhecimento, são exemplos da reprodução dos aspectos autoritários da sociedade brasileira.

Chauí (2001, p. 62) é incisiva ao analisar a questão:

[...] não somos produtores de cultura somente porque somos economicamente “dependentes”, ou porque a tecnocracia devorou o humanismo, ou porque não dispomos de verbas suficientes para transmitir conhecimentos, mas sim porque a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: *dar a conhecer para que não se possa pensar*. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária.

Se do lado objetivo verifica-se a corporificação da razão instrumental; do lado subjetivo, há a crença na “salvação da alma”, ou melhor, “na salvação pelas obras”. Na análise de Chauí (2001), a morte do prazer de ensinar e de pensar se vê enaltecida na consciência do dever cumprido como prova da honestidade moral e seriedade intelectual: o respeito ao livro-ponto, a contagem das horas-aula, o cumprimento dos prazos e padrões de rendimento, o crescimento do volume de publicações, a vigilância sobre os “relapsos”, a presença física na instituição (para demonstrar a prestação de serviços), entre outros tantos exemplos. Assim, o peso da estrutura administrativa, essencialmente burocrática, sobre a docência e a pesquisa, submete-as a uma lógica que lhes é contrária. No entanto, não é determinante.

Na busca dessa superação, a obra de Paulo Freire contribui com alguns elementos que remontam à essencialidade do processo de ensino. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1998) corrobora com a discussão sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ao afirmar que “faz parte da natureza docente a indagação, a busca, a pesquisa” (p. 32). É uma exigência do “ciclo gnosiológico” tornar a curiosidade cada vez mais rigorosa e metódica, pois a promoção da consciência ingênua para a consciência crítica não se faz automaticamente.

Freire (1998, p. 29) reforça esse entendimento, afirmando que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo um do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago, pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Por meio da análise da vida e obra de Paulo Freire, pode-se dizer que, talvez, como nenhum outro educador, tenha encarnado de forma tão intensa o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É, portanto, necessário pensar esse princípio não de forma simplista, mas considerar que, efetivamente, seus elementos devem ser associados e essa associação precisa ser construída, interligando-os, integrando-os para o alcance dos objetivos da universidade e, finalmente, para que os membros da comunidade universitária possam agir, de fato, como cidadãos.

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo. Conforme Morin (1999, p.37), “a organização desse “todo” produz emergências, isto é, certo número de qualidades irreduzíveis a das partes isoladas”. Analisar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir do estudo de cada uma das partes que o constitui, sem conceber o conhecimento do todo, pode fortalecer uma justaposição, mostrando, cada vez mais, seus limites ao invés da vitalidade do “circuito autoprodutor cujos produtos e efeitos são necessários à causa e à produção” (MORIN, 1999, p. 40). No “complexo triângulo”, as partes complementam-se e o conflito existente alimenta a vitalidade da universidade.

As aproximações e conceituações, realizadas no caminho que percorremos em busca da compreensão do princípio da indissociabilidade, nos colocam frente a novos desafios para a universidade no que se refere a sua finalidade e identidade. Embora sua existência mundial seja de séculos, e mais recentemente no Brasil, não há um conceito único e universalmente aceito, nem mesmo uma coerência sobre as suas funções do ponto de vista legislativo e político-pedagógico. No entanto, pode-se dizer que um dos pontos de encontro, legitimados pela tradição, refere-se ao espaço da universidade na sociedade: campo de produção e de divulgação do conhecimento. Contudo, mais uma vez, não há consenso quando se trata de discutir suas funções, atividades e objetivos: para uns, a pesquisa deve ser o ponto central dos trabalhos universitários; para outros, a docência; e há ainda os que, além de vislumbrarem as duas funções, destacam a extensão como atividade articuladora da universidade com a sociedade.

Conforme já constatamos, a universidade brasileira se constituiu, historicamente, a partir de diversificadas influências, modelos e concepções. Surgiu quando as elites dominantes a consideraram necessária e a partir dos seus modelos de referência, com finalidades aristocráticas, voltadas à formação profissional.

Grande parte das universidades brasileiras foram construídas com um oceano de distância da realidade nacional. O ensino reprodutivista, conservador e pragmático constituiu a base das instituições. Somente no momento em que a camada esclarecida e emergente da sociedade considerou necessária, passou-se a exigir, sistematicamente, a produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, modernizando suas características com o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa, ao lado do ensino, se constituiu, de fato, em mais uma das funções da universidade, imprimindo uma atitude um pouco mais relacional com a sociedade. No entanto, esse suposto dinamismo, associado à pressão popular pelo acesso à universidade e à influência do modelo americano, conforme já discutido, introduziu a terceira função: a extensão, criada com a finalidade de articular ensino e pesquisa, universidade e sociedade. Entretanto, as críticas por concebê-la com poderes de sujeito do processo, desencadearam novas polêmicas que se agregaram as já existentes: ao ensino e à pesquisa.

Por meio dessa fusão de horizontes que revelam a historicidade, as particularidades, as características e especificidades sobre cada um dos elementos que integram a indissociabilidade, procuramos construir outros sentidos balizados por fundamentos e reflexões que possam vir a contemplar a universidade em sua complexidade, contribuindo para a percepção de um outro nível de realidade que a aproxime dos seus propósitos de universalidade.

Nesse sentido, Santos (1996) oferece importante referencial para a reflexão e construção de sentidos a respeito de tão complexa questão. Constata que os objetivos seculares das universidades ocidentais só foram abalados na década de 60, devido às pressões a que foram então submetidas e completa:

Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofiamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstratos explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si (p.190).

A explosão das funções, bem como a diversidade de entendimentos sobre essas, está correlacionada à proliferação das universidades, à expansão do ensino e da pesquisa em novas áreas do saber.

A multiplicidade de funções - tais como mobilidade social, prestação de serviços, investigação, mão-de-obra qualificada, treinamento, formação continuada, entre outras – levanta questões sobre a compatibilidade. Se se considerar, por exemplo, que são objetivos do ensino universitário a formação cultural geral, a formação profissional e a formação especializada, verificar-se-á grande contradição entre o ensino da graduação e o da pós-graduação. No entanto, essa análise, que nos auxilia a levantar as contradições, situa-se em um mesmo nível de realidade, fundamentada no paradigma¹⁹ da modernidade.

Assim, são inúmeras as posições envolvidas nas compreensões sobre o ensino, a pesquisa e a extensão e essas geram pontos de tensão que ora parecem afastar da nossa percepção a viabilidade do princípio da indissociabilidade, ora parecem naturalizá-lo, concebendo-o como algo inato à estrutura universitária. Santos (1996) verifica, sociologicamente, uma tentativa de manter sob controle tais contradições, preservando o relacionamento entre a universidade, o Estado e a sociedade, mantendo a “reprodução controlada de uma dada crise da universidade” (p. 90), pois essas crises²⁰ escondem articulações e interesses de ordem simbólica, ideológica, epistemológica e paradigmática. Para Santos (1996, p. 191),

a um nível mais geral, a sociologia tem vindo a mostrar como as aparentes contradições entre funções no seio do sistema educativo podem esconder articulações mais profundas entre este e outros subsistemas sociais, articulações detectáveis nas distinções entre funções econômicas e funções sociais, ou entre funções instrumentais e funções simbólicas.

¹⁹ O termo paradigma é referendado no conceito proposto por Thomas Kuhn, na obra *A estrutura das Revoluções Científicas*, onde define paradigma como “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica. É aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade consiste em homens que partilham um paradigma” (1991, p.225). Esse termo é utilizado, portanto, para referir-se a estrutura conceitual partilhada e mobilizada pelos membros de uma comunidade científica, proporcionando modelos para a investigação e solução de problemas, bem como elemento que inclui crenças e valores sobre o mundo.

²⁰ Crise de hegemonia, de legitimidade e institucional (Santos 1996).

Por isso, a compreensão do princípio da indissociabilidade precisa ser contextualizada no nível de realidade em que a universidade tem lugar, mas avançando nos caminhos do pensamento emergente. Não podemos esquecer que a tríplice função da universidade se estruturou sob os fundamentos do paradigma da modernidade – disciplinar, fragmentador, parcial, utilitarista – e a indissociabilidade demanda a articulação e inseparabilidade de tais funções que só podem coexistir, de modo integrado, em um outro nível de realidade, orientado pelos fundamentos do paradigma emergente – integrador, complexo, hologramático, transdisciplinar.

Santos (1996, p. 223), considera que “as últimas crises da universidade são afloramentos da crise do paradigma da modernidade e só são, por isso, resolúveis no contexto da resolução dessa última”. A universidade moderna constituiu-se na sede unificadora e privilegiada dos saberes que representam os fundamentos e princípios da ciência moderna e como parte integrante do paradigma da modernidade manifesta, também, suas crises. Para o autor, a universidade só “sobreviverá se assumir plenamente esta condição epistemológica” (p. 223), o que implica repensar suas funções.

A universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna **deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios** a prioridade da **racionalidade moral-prática** e da **racionalidade estético-expressiva** sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a **criação de um novo senso comum**; a **aplicação edificante da ciência** no seio de **comunidades interpretativas** (SANTOS, 1996, p. 223, grifos nossos).

A ruptura epistemológica, proposta por Santos (1996), não implica marginalização das ciências naturais, mas sugere que a produção dos saberes universitários seja permeada pela racionalidade moral-prática e estético-expressiva em todos os âmbitos. A dupla ruptura epistemológica vem acompanhada, também, pelo reconhecimento de outras formas de saber, pois “a ciência moderna constituiu-se contra o senso comum” (p. 224). Na universidade, circulam múltiplos currículos ocultos, configurando-se como um local privilegiado de encontro e construção de saberes. Para Santos (1996, p. 224), “a hegemonia da universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona”, o que implica criação e fortalecimento de comunidades interpretativas que questionem a

própria forma de saber, fazer, conviver, ser e participar, vislumbrando inéditos viáveis.

Como fundamento dessa discussão paradigmática emerge a transdisciplinaridade, pois a percepção dos pontos de tensão e de novos elementos paradigmáticos, aliados ao questionamento das bases epistemológicas da universidade, implicará mudanças de pensamento e cobrará coerência entre as ações decorrentes. Se ampliarmos e complexificarmos nosso entendimento sobre a tríplice função da universidade, perceberemos as implicações recíprocas e a indissociabilidade que se materializa, mais ou menos, no pensamento e ação de cada sujeito universitário. É claro que a ampliação do nível de percepção e consciência não ocorre de modo generalizado, mas em progressivos níveis de realidade que coexistem e, por isso influenciam-se mutuamente.

Assim, a partir da construção desse olhar para o “interior” das funções da universidade, passaremos a delinear, no próximo capítulo a indissociabilidade como possibilidade emergente dos fundamentos da complexidade e transdisciplinaridade.

5. UNIVERSIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: O RETORNO AO UNIVERSAL

A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. (MORIN, 2008, p. 81)

A universidade, espaço fértil para conservação, regeneração e produção, dispõe de uma autonomia relativa transecular. Fortemente dependente dos interesses políticos e econômicos dos estados modernos, diversificou-se em modelos e funções, mostrando-se estéril, quando dogmática, e problematizadora, quando instituiu a liberdade interna frente à religião e ao poder (MORIN, 2008). Como espaço de múltiplas culturas, não conseguiu vivificar o movimento de comunicação transcultural: o religioso opõe-se à razão, às ciências da natureza às sociais, o sujeito ao objeto.

Daí a paradoxal dupla função da Universidade: adaptar-se à modernidade científica e integrá-la, responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, e sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura. (MORIN, 2008, p. 82)

O antagonismo e complementaridade, entre as duas missões, nos remetem a uma retomada do *estudo universal*, em um nível de realidade que só foi e é possível a partir do que se encontra entre, através e além de todos os campos disciplinares. Em outras palavras, tradição que preservou a universidade, segregando, fragmentando e aperfeiçoando culturas, contribuiu para fomentar a busca de *coerência* deste mundo multidimensional²¹ e multirreferencial²², pois a vocação e missão *transdisciplinar da Universidade está inscrita na sua própria natureza: o estudo do universal* (NICOLESCU, 1997). Esta é uma das recorrências do pensar complexo e transdisciplinar do nosso século: a dialógica e a indissociabilidade entre a ciência e a consciência, entre a ciência e a filosofia, entre o ser e a instituição, entre a sociedade e o meio ambiente.

²¹ Múltiplas dimensões constituintes: social, biológica, cultural, psicológica, espiritual, etc.

²² As múltiplas referências foram estruturadas a partir do estudo disciplinar das dimensões constituintes dos sujeitos e dos fenômenos. Ou seja, podemos analisar um objeto do ponto de vista da psicologia, da sociologia, da biologia, etc. como também, mobilizando todas essas referências em um estudo mais complexo, isto é, multirreferencial.

Para Morin (2008, p.82),

aqui, reencontramos a missão transecular, em que a Universidade convoca a sociedade a adotar sua mensagem e suas normas: ela inocula na sociedade uma cultura que não foi feita para as formas provisórias ou efêmera do *hic et nunc*, mas para ajudar os cidadãos a viverem seu destino *hic et nunc*, ela defende, ilustra e promove, no mundo social e político, valores intrínsecos à cultura universitária – a autonomia da consciência, a problematização (com a consequência de que a pesquisa deve ser sempre aberta e plural), o primado da verdade sobre a utilidade, a ética do conhecimento (...).

Parafraseando Morin (2008), o desafio não é apenas modernizar a cultura, mas, também, “culturalizar a modernidade”. A pressão superadaptativa que atordoia a universidade - demandas econômicas, sociais, técnicas, especializadas, administrativas, entre outras – leva a adequar o ensino e a pesquisa às leis de mercado, da produção, da divisão disciplinar, promovendo a senilidade das estruturas, a perda do todo, da identidade, da percepção da realidade.

A crise paradigmática que transpira em todas as esferas sociais, nos chama para a mudança, para a proposição de outras formas de ser, uma vez que “a reforma do pensamento exige a reforma da Universidade” (MORIN, 2008, p. 83). “Fazer o pensamento complexo e transdisciplinar penetrar nas estruturas, nos programas e na irradiação da Universidade do amanhã”, foi um dos desafios assumidos pelo Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET) e pela UNESCO, na realização do Congresso de Locarno, na Suíça, em 1997, intitulado “Que universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade”. “A idéia central do projeto é a de que há uma relação direta e não contornável entre paz e transdisciplinaridade” (NICOLESCU, 1997, p.1).

O documento síntese (Nicolescu, 1997) sobre a evolução transdisciplinar da universidade parte do diagnóstico sobre o aumento dos saberes disciplinares e a consequente especialização, os quais promoveram barreiras à comunicação e à compreensão humana. Destaca, o autor, que a partir da metade do século XX, alguns setores perceberam a necessidade de vínculos entre as diferentes disciplinas, resultando na proposição da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade, entrando timidamente em certas universidades. Na pluridisciplinaridade, um objeto pode ser estudado pelo enfoque de diversas disciplinas ao mesmo tempo, mas “sua finalidade permanece inscrita no quadro da

pesquisa disciplinar” (NICOLESCU, 1997). Na interdisciplinaridade, temos a transferência dos métodos de uma disciplina à outra, em três possíveis graus: de aplicação, epistemológico e de geração de novas disciplinas.

A transdisciplinaridade, por sua vez, “está ausente das estruturas e programas da Universidade, salvo em algumas exceções notáveis” (NICOLESCU, 1997). Supera o enfoque disciplinar, tem por finalidade a compreensão e, por isso, volta-se para a unidade do conhecimento. “O prefixo “trans” o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de toda disciplina” (NICOLESCU, 1997, p. 03), ou seja, um espaço-tempo repleto de todas as potencialidades, assim como o surgimento da vida no universo.

Para Sommerman (2002, p.09),

a transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo.

A transdisciplinaridade propõe uma mudança nos sistemas de referência, sustentada por três pilares interrelacionados: **os níveis de Realidade, a lógica do Terceiro Termo Incluso e a Complexidade** (NICOLESCU, 1997; SOMMERMAN, 2002). A compreensão dos níveis de Realidade integra a metodologia da transdisciplinaridade, expressa por Nicolescu (2002, p. 45) em três postulados:

- 1- Há, na Natureza e no nosso **conhecimento da Natureza, diferentes níveis de Realidade** e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção.
- 2- A passagem de um nível de Realidade para outro é assegurada pela **lógica do terceiro incluso**.
- 3- A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma **estrutura complexa**; cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.

A transdisciplinaridade transgride as fronteiras epistemológicas construídas e fortalecidas com o paradigma da modernidade - a ciência disciplinar, a fragmentação, a descontextualização, a simplificação, a redução, o objetivismo e o dualismo – desafiando-nos para uma atitude que acompanha o homem desde a sua origem: o conhecimento integrado e interdependente.

A supremacia da disciplinaridade aprofundou os conhecimentos específicos que hoje desfrutamos, como o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, mas seguindo um raciocínio cartesiano de objetividade, linearidade e descontextualização, separou o homem da natureza, os homens da humanidade, o conhecimento da vida.

Quando nos questionamos sobre os rumos da humanidade, nessa perspectiva disciplinar, somos convidados a reconhecer sua insuficiência. A miopia que embaça nossa percepção da realidade dificulta o reconhecimento do outro, do diferente, como uma visão turva que nos causa estranheza, distanciamento e exclusão. Esse modo de pensar, presente na estrutura e cultura universitária, conduz a uma formação “formatada” em parcelas do conhecimento profissional, com pouca ou nenhuma articulação entre as disciplinas, entre as áreas que integram o sistema universitário, entre ciência e cultura e entre o sujeito, o mundo do trabalho, o mundo interior, o mundo dos homens e da natureza.

Freire (1981) ao abordar o processo de superação dessa visão de mundo que denomina percepção ingênua – aquela que nos coloca à periferia, à margem dos processos mais complexos de pensamento - sugere o adentramento crítico na realidade, buscando compreendê-la em sua complexidade. Para Freire (1981, p.32), realidade “não é só dado objetivo, o fato concreto, senão, também, a percepção que o homem tem dela”. Implica, portanto, mudança nos níveis de percepção de si no mundo:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica num novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica numa “apropriação” do contexto, numa inserção nele, num já não ficar “aderido” a ele; num já não estar quase sob o tempo, mas nele (FREIRE, 1981, p.34).

Caminhando na superação da unidimensionalidade, Freire (1981) sugere a inseparabilidade da objetividade e da subjetividade, do sujeito e do objeto. O conhecimento transdisciplinar apóia-se nesse entendimento, mas supera-o. Entende que os diversos níveis de realidade se abrem conforme os níveis de consciência dos sujeitos cujas percepções, quanto mais muitireferenciais e multidimensionais, permitem uma visão cada vez mais ampliada e mais significativa.

Nessa perspectiva, Silva (2005) afirma que nossa inserção no mundo da complexidade e da transdisciplinaridade depende do modo como nós raciocinamos e

explica: “Inteligência, pensamento e consciência constituem o núcleo de virtuosidade da complexidade do humano. O raciocínio é o modo como este núcleo opera” (p.60) e depende da cultura e da linguagem. Assim, a forma como falamos, sentimos, significamos e pensamos determina a estrutura cognitiva que mobilizamos para aprender, ou seja, ampliamos nossos conhecimentos dentro de uma determinada lógica. Para Silva (2005, p. 61), “a expansão da consciência acontece quando, na reflexão de seus conhecimentos, você utiliza mais de uma lógica de raciocínio”, isto é, desenvolve uma capacidade cognitiva complexa ou um raciocínio complexo.

Assim, transcendendo a lógica Aristotélica da não-contradição, do “é” ou “não é”, na transdisciplinaridade considera-se que há um **terceiro termo incluído**, isto é, o que parecia contraditório (verdadeiro e falso) num nível da realidade, no noutro, não é. Segundo Santos (2006, p. 2),

a idéia inicial da transdisciplinaridade tem sua origem no teorema de Gödel que, em 1931, propôs vários níveis de realidade e não somente um como entende o dogma da lógica clássica (MELLO, 1999). Tal proposição, ao ser comprovada na física quântica, provocou um escândalo, ao demonstrar que o *quanton* é composto ao mesmo tempo de ondas e corpúsculos e que, no nível do *quanton*, a contradição entre onda e corpúsculo desaparece (IDEM, 1999).

Entendemos, assim, que a universalidade do conhecimento diz respeito aos níveis de Realidade que comportam e integram as dimensões objetivas, intersubjetivas e trans-subjetivas. Nicolescu (2002, p.48) define por “‘Realidade’ (com R maiúsculo) primeiramente aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens e mesmo às formulações matemáticas” (NICOLESCU, 2002, p. 48).

No pensamento clássico, concebemos a realidade estruturada de forma linear, em um único nível, ou seja, unidimensional. A pesquisa disciplinar, por exemplo, na maioria dos casos, estrutura-se a partir de fragmentos de um único nível de Realidade. Por isso, nosso raciocínio binário entra em conflito quando analisamos o princípio da indissociabilidade universitária. Reconhecemos o sistema universitário como uma unidade caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Naturalizamos esta lógica e a mobilizamos sempre que adentramos na discussão sobre as finalidades deste sistema. No entanto, um sistema resulta da união de elementos que possuem uma lógica interna de determinação e de organização, construída cultural e cientificamente que pode ser

contrária ou diferente. Quando nos deparamos com estas relações difusas é mais cômodo assumir que a indissociabilidade existe como princípio legal, mas não real, sem questionar o significado epistemológico e ontológico desse princípio e as possibilidades que emergem desse conflito. Para o pensamento transdisciplinar, as relações entre as unidades constituintes e a instituição constituída, não são passíveis de redução ou de exclusão. Pelo contrário. Assume-se a emergência de relações de pertinência.

A lógica do complexo é a lógica ternária que permite explicitar essas pertinências. Se pensarmos que unidade e ambiente são dimensões diferentes de realidade, existirá um terceiro elemento que estará excluído dessas duas dimensões por força da lógica binária utilizada em sua descrição. Para incluí-lo, devemos explicitar um novo nível de realidade. A episteme do complexo, portanto, propõe um terceiro elemento estabilizador e agregador, existente tanto na lógica estrutural da unidade quanto na lógica organizacional do ambiente, que, uma vez explicitado, permite uma nova visão da realidade, baseado na identificação da pertinência entre essas dimensões relacionais. (SILVA, 2005, p. 57-8)

No pensamento complexo e transdisciplinar, assumimos a coexistência, ao mesmo tempo, de diversos níveis. Nicolescu (2002, p. 48) define esta estrutura complexa dos níveis de Realidade como

(...) um conjunto de sistemas que são invariáveis sob certas leis: por exemplo, as entidades quânticas estão subordinadas às leis quânticas, que são radicalmente diferentes das leis do mundo físico. Isto é, dois níveis de Realidade são diferentes quando, ao se passar de um para o outro, há uma quebra nas leis e uma quebra nos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade).

Assim, consideramos a realidade multidimensional e multirreferencial, gerada pela ação de diversos níveis de Realidade ao mesmo tempo. É importante salientar que a proposição dessa dinâmica surge do conhecimento disciplinar, isto é, a transdisciplinaridade e a disciplinaridade não são antagônicas, mas complementares. A transdisciplinaridade, buscando a unidade do conhecimento, alimenta-se da pesquisa disciplinar, integrando as diversas dimensões sem que nenhuma tenha prioridade sobre a outra. A superação é encontrada pela conciliação dos contrários ligando-os a um nível de Realidade diferente daquele no qual se manifestam.

Na esfera dos níveis de Realidade, o par de contrários que está na origem não é simplesmente refletido no terceiro termo incluído, pois a unificação dos contrários é cada vez mais complexa. Ou seja, o homem é uma unidade múltipla que carrega dentro de si as contradições e os antagonismos da espécie e do mundo.

Em outras palavras,

a ação da lógica do terceiro incluído nos diferentes níveis de Realidade induz a uma estrutura aberta da unidade dos diferentes níveis de Realidade. Essa estrutura tem conseqüências consideráveis para a teoria do conhecimento, pois implica na impossibilidade de uma teoria completa e auto-referente (NICOLESCU, 2002, p. 52).

Por meio da lógica do terceiro incluído, podemos cruzar e integrar diferentes olhares, transgredindo as fronteiras disciplinares rumo a um sistema aberto e inclusivo. Um conhecimento humanamente integrado, resgatando as relações de interdependência entre os homens e o meio ambiente, entre ensino, pesquisa e extensão. Por isso, a transdisciplinaridade está “entre”, “através” e “além” das disciplinas (NICOLESCU, 1999).

Morin (2008), analisando “a antiga e a nova transdisciplinaridade”, observa que a ciência ocidental (séc.XVII) não foi apenas disciplinar mas, também, transdisciplinar, pois havia uma unidade de métodos e de postulados compartilhados entre as disciplinas: objetividade, eliminação da dimensão do sujeito, linguagem matemática, entre outros. Para Morin (2008, p. 135), “a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar”. No entanto, a hiperformalização conduziu-nos ao enclausuramento disciplinar, a unidimensionalidade do real, abalando, hoje, os princípios do conhecimento científico que estruturaram o paradigma da modernidade.

A separação sujeito/objeto é um dos aspectos essenciais de um paradigma mais geral de separação/redução, pelo qual o pensamento científico ou distingue realidades inseparáveis sem poder encarar sua relação, ou identifica-as por redução da realidade mais complexa à menos complexa. (...) É preciso um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais (MORIN, 2008, p. 138).

Assim, o problema da complexidade, um dos princípios da transdisciplinaridade, é a incompletude do conhecimento que foi mutilado,

despedaçado pelos cortes dos estudos disciplinares. Por outro lado, é por assumir e respeitar estas dimensões disciplinares, que a transdisciplinaridade aspira a multidimensionalidade.

A complexidade não surge como uma nova resposta aos problemas epistemológicos e existenciais, mas como uma dificuldade, uma incerteza. A complexidade é um caminho ou a incerteza do caminho integra a complexidade? Existe uma complexidade ou complexidades? Para compreender este que é o terceiro pilar da transdisciplinaridade, precisamos nos aventurar nas “diferentes avenidas que conduzem ao ‘desafio da complexidade’” (MORIN, 2008, p. 177): a irreduzibilidade do acaso e da desordem, a transgressão, a relação complementar e antagonista entre ordem e desordem, a organização, o princípio hologramático, a organização recursiva, crise dos conceitos fechados e a volta do observador na sua observação, entre outras.

O acaso e a desordem, que nascem das ciências físicas, estão presentes e ativos no mundo natural e ligados ao princípio da incerteza. Percebe-se que entre estas noções, há uma relação complementar entre ordem, desordem e organização, pois os sistemas se constituem a partir de elementos múltiplos, muito mais complexos que a simples soma das partes. O sistema universitário, por exemplo, organiza-se por centros, departamentos, grupos, caracteriza-se por uma cultura, linguagem, rituais e relações de poder que só podem existir no todo, no nível institucional e social, mas recaindo, alimentando-se e sendo constituído pelas individualidades.

A “verdade científica”, também, constitui-se em um campo social permeado, como tantos outros, por relações de força, monopólio, estratégias e interesses que se revestem de formas específicas, de lutas concorrenciais entre sujeitos desigualmente dotados de capital específico, mas que, ao colaborarem em projetos compartilhados, colocam em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis (BOURDIEU, 1998; 2005). O singular e local transgridem “fronteiras” formando o “glocal” (SANTOS, 1996), superando a abstração universalista, que destituiu os indivíduos de singularidade, temporalidade e localidade (MORIN, 2008).

Nas palavras de Morin (2008,p. 180),

(...) ao mesmo tempo, o todo organizado é alguma coisa a mais que a soma das partes, porque faz surgir qualidades que não existiriam nessa organização; essas qualidades são “emergentes”, ou seja, podem ser

constatadas empiricamente, sem ser dedutíveis logicamente; essas qualidades emergentes retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir suas potencialidades.

Desse modo, as sociedades e, como vimos, as universidades, se auto-organizam a partir de diversos centros de organização: Igreja, Estado, autoridades políticas, empresas, entre outros.

Essas organizações são complexas, porque são, a um só tempo, acêntricas (o que quer dizer que funcionam de maneira anárquica por interações espontâneas), policêntricas (que têm muitos centros de controle, ou organizações) e cêntricas (que dispõem, ao mesmo tempo, de um centro de cisão) (MORIN, 2008, p. 180).

Nesse movimento, não só os indivíduos estão nas organizações, mas as organizações estão nos indivíduos, constituindo o que, no campo da complexidade, denominamos de princípio hologramático e organização recursiva.

O princípio hologramático nos remete a idéia de movimento, de circularidade constante entre o todo e as partes, as partes e o todo, superando a linearidade das explicações indutivas OU dedutivas que orientam a ciência moderna. “A organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e sua própria produção” (MORIN, 2008, p. 182). A vida universitária é produzida pelas interações entre os indivíduos que produzem uma organização maior, a instituição, que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los e co-organizá-los num ciclo produtivo aberto e fechado, ininterrupto e complexo.

Da mesma forma, no campo da pesquisa científica, o pesquisador está no objeto, bem antes de defini-lo, assim como o objeto integra-se às concepções do pesquisador. O objeto desta Tese, por exemplo, não foi definido em virtude da “autonomia” do pesquisador, mas porque o objeto já integra o “ser e o tempo” do sujeito que está se constituindo e sendo constituído pela investigação. As pré-concepções estavam e estão presentes e delas dependeu assumir este desafio. Ao mesmo tempo, à medida que buscamos conhecer melhor nosso objeto, nos conhecemos de uma forma diferente. Na perspectiva da transdisciplinaridade e da complexidade, autonomia e dependência, como pares antagônicos, se unem em um nível de realidade inclusivo. Assim, assumimos a contradição como eixo constitutivo e não como sinal de erro, como regravava a lógica e a ciência bivalente. Da contradição nascem as possibilidades de transgressão, inclusão e superação. Nasce o terceiro incluído.

As diferenças convergem formando o tecido da complexidade: “*complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam em uma só coisa” (MORIN, 2008, p. 188). Os fios, as tramas que se entrecruzam formam a unidade da complexidade sem, contudo, destruir a diversidade das complexidades que formam o *complexus*.

Morin (2008, p.188) denomina este encontro de núcleo da complexidade, o *complexus* do *complexus*:

No primeiro momento, a complexidade chega como um nevoeiro, como confusão, como incerteza, como incompressibilidade algoritma, incompreensão lógica e irredutibilidade. Ela é o obstáculo, ela é o desafio. Depois, quando avançamos nas avenidas da complexidade, percebemos que existem dois núcleos ligados, um núcleo empírico e um núcleo lógico. O núcleo empírico contém, de um lado, as desordens e as eventualidades e, do outro lado, as complicações, as confusões, as multiplicações proliferantes. O núcleo lógico, sob um aspecto, é formado pelas contradições que devemos necessariamente enfrentar e, no outro, pelas indecidibilidades inerentes à lógica.

A complexidade reintroduz a incerteza em conhecimentos que pareciam absolutos e naturalizados ou alguém duvida que o princípio da indissociabilidade caracteriza a organização universitária? Esta “verdade absoluta” só começa a ser compreendida no momento em que nos esforçamos na construção de um pensamento multidimensional, a partir do “núcleo empírico” decorrente da nossa prática docente no contexto universitário, transgredindo a lógica que orientou as nossas estruturas de pensamento cartesiano. A confusão é inevitável, constrangedora e incômoda, pois essas duas lógicas coexistem no mesmo tempo e espaço. Por isso, Morin (2008) propõe o caminho do “pensamento dialógico”, isto é, entre as duas lógicas formando o que podemos denominar terceiro incluído: a “unidualidade”.

Foi, no entanto, em virtude dessas contradições, desses antagonismos que hoje questionamos e buscamos sustentação para novas possibilidades de compreensão para esta complexidade. Para Morin, é esta dialógica, juntamente com os princípios hologramático e recursivo que comportam a regulação: “(...) a ciência se fundamenta na dialógica entre imaginação e verificação, empirismo e realismo. A ciência progrediu porque há uma dialógica complexa permanente, complementar e antagonista, entre suas quatro pernas” (2008, p. 190).

Por isso, a complexidade não tem um método. A incerteza dos conceitos (que comporta ciência e a tradição, a contradição, a verdade e a não-verdade, as conclusões inconclusas, entre outros) faz parte do PENSAR complexo e transdisciplinar que não se resume a uma das lógicas anteriormente citadas ou na elaboração de uma nova lógica. O imperativo da complexidade é o pensar de forma organizacional auto-eco-organizadora. Concordamos com Morin (2008, p. 193) quando analisa que

(...)um dos aspectos da crise no nosso século é o estado de barbárie das nossas idéias, o estado de pré-história da mente humana que ainda é dominada por conceitos, por teorias, por doutrinas que ela produziu, do mesmo modo que achamos que os homens primitivos eram dominados por mitos e por magias. Nossos predecessores tinham mitos mais concretos. Nós somos controlados por poderes abstratos.

Não basta, porém, assumir o conhecimento dessa complexidade. O desafio é transformá-lo em pensamento e ação da complexidade (MORIN, 2008).

Nessa perspectiva, a complexidade, a lógica do Terceiro incluído e os Níveis de realidade, contribuem para ampliar o nosso olhar transdisciplinar na busca de princípios convergentes entre as culturas e entre essas e a ciência. Essa complementaridade é destacada no primeiro documento internacional que faz referências à Transdisciplinaridade: A Declaração de Veneza (1986). O colóquio organizado pela UNESCO gerou o documento “A ciência diante das fronteiras do conhecimento”, em que “reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a tradição, constatamos, não sua oposição, mas sua complementaridade”. Esta nova visão, que recusa o pensamento fechado, reconhece a urgência das trocas entre as ciências exatas e humanas, entre a arte e a tradição, entre a ciência e a tradição e faz um alerta:

Se os cientistas não podem decidir sobre a aplicação da pesquisa, se não podem decidir sobre a aplicação de suas próprias descobertas, eles não devem assistir passivamente à aplicação cega dessas descobertas. Em nossa opinião, a ampliação dos desafios contemporâneos exige, por um lado, a informação rigorosa e permanente da opinião pública e, por outro lado, a criação de organismos de orientação e até de decisão de natureza pluri e transdisciplinar (NICOLESCU, 1986, p. 2).

Essa reflexão inicial dirigida à universalidade e à transdisciplinaridade foi fortalecida pelo congresso organizado pela UNESCO, em Paris (1991), intitulado

“Ciência e tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI”, que indicou, explicitamente, a transdisciplinaridade como uma nova abordagem científica e cultural. É reconhecido o valor da especialização, mas a necessidade de ultrapassá-la, recompondo a unidade da cultura. Salienta que, “por definição, não pode haver especialistas transdisciplinares, mas, apenas, pesquisadores animados por uma atitude transdisciplinar” (NICOLESCU, 1991, p. 2). Ou seja, a transdisciplinaridade antes de ser discutida ou ganhar status de uma nova metodologia, uma nova abordagem ou teoria, isto é, um novo modo de fazer ou saber, precisa ser incorporada pelos sujeitos como atitude, como uma forma de SER que influencia, por consequência, a percepção da realidade, a consciência de si (reconhecendo-se como sujeito complexo) e do mundo, orientando nossas ações a partir de um horizonte integrador, não excludente ou indiferente. Para Nicolescu (1991, p. 3), “o desafio da transdisciplinaridade é gerar uma civilização, em escala planetária, que, por força do diálogo intercultural, se abra para a singularidade de cada um e para a inteireza do ser”.

Dando seqüência a este desafio, em 1994, realiza-se em Portugal, o 1º Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, organizado pelo CIRET (Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares) em parceria com a UNESCO, do qual resultou a “Carta da Transdisciplinaridade”. Nesse “protocolo”, composto por 14 artigos, é destacado um conjunto de princípios fundamentais que animam os “espíritos transdisciplinares”: não redução do ser humano, “existência de diferentes níveis de realidade”, abertura de todas as disciplinas “àquilo que as atravessa e as ultrapassa”, “unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas”, diálogo e reconciliação entre as ciências e entre as diversas manifestações culturais, “multirreferencialidade e multidimensionalidade do conhecimento, reconhecimento da Terra como pátria; rigor, abertura e tolerância como fundamentos da atitude transdisciplinar.

Assim, a transdisciplinaridade nasce e se constitui como uma reação às diferentes formas de reducionismo e convida a universidade a repensar suas estruturas (NICOLESCU, 1997), pois a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é mera questão formal prevista pela legislação brasileira, mas um princípio epistemológico.

O pensamento transdisciplinar, superando a lógica formal, incentiva a percepção de conexões e a criação de uma visão contextualizada do princípio da

indissociabilidade, lembrando que pluralidade e universalidade do conhecimento são pressupostos da universidade. Nessa perspectiva, a indissociabilidade se constitui em pelo menos dois níveis, o individual e o institucional, mutuamente constitutivos, multirreferenciais, multidimensionais, irreduzíveis, complementares, antagonistas, hologramáticos e recursivos, que nos desafiam a buscar, em outro nível de realidade, o terceiro incluído.

O capítulo seguinte contemplará a necessidade da indissociabilidade entre as atividades-meio da universidade e a fusão de horizontes decorrente da atitude transdisciplinar.

6. DO MOSAICO AO *COMPLEXUS*: CONTRIBUIÇÕES PARA VIVÊNCIA DO PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE UNIVERSITÁRIA

Ao iniciar o presente capítulo, nossos questionamentos e compreensões sobre o princípio da indissociabilidade se aproximam do “ponto médio” da tarefa hermenêutica, pois além de esclarecer nossa percepção e as condições sobre as quais podemos compreender tão paradoxal e paradigmático princípio da indissociabilidade, buscamos ampliar, fundir horizontes, produzir outros sentidos, outras significações, outras formas de pensamento e de ação.

A circularidade do processo hermenêutico nos convida ao retorno reflexivo do projeto inicial de compreensão, isto é, o todo nos remete às partes e as partes, ao todo. No início do nosso processo de investigação, buscamos compreender as relações entre a universidade e a Igreja, o Estado e as demais instituições científicas, analisando os fundamentos sociais da pesquisa científica, os fatores e os contextos que a impulsionaram e o papel das universidades como campo para sua realização. Descobrimos, por meio da nossa incursão histórica, que a pesquisa científica estava relacionada a práticas sociais de resistência e de inovação e que a universidade, em virtude da tradição, estava mais para guardiã dos saberes e do poderes tradicionais do que instituição problematizadora e inovadora desses saberes.

Ao buscar uma definição para a universidade, percebemos que não há um conceito único e universalmente válido, pois se trata de uma instituição social e, por isso, as funções que a definem trazem as marcas de tempos e de espaços culturais, sociais, políticos e econômicos. Também, não há consenso quando se discute o conjunto das funções e das atividades de que se vale para perseguir seus objetivos, conforme anteriormente destacamos. Contudo, de modo geral, há uma convergência ao situá-la socialmente no campo da produção do conhecimento.

As ênfases diferenciadas às funções e às atividades universitárias são decorrentes das várias influências, internas e externas, que lhe serviram de referência e de modelo.

Nessa incursão pela história da universidade, descobrimos que a jovem universidade brasileira não fazia parte do projeto de sociedade subdesenvolvida. Nasceu quando a aristocracia julgou ser prudente, tendo como finalidade a formação

de profissionais para atender e desempenhar funções do Estado, abarcando, posteriormente, diferentes concepções. São nela preponderantes as influências externas, característica dos povos colonizados, isto é, sua trajetória não foi construída com base na realidade nacional, mas no que deveria ser essa mesma realidade: espelho do oeste e norte do planeta.

O ensino constituiu-se como base da instituição encarregada de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. Ironicamente, à medida que preservava sua hegemonia institucional, fundada no conhecimento, emergiam as demandas da sociedade industrial. A necessidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como novos ideais de universidade, balizou a inserção da pesquisa como mais uma atividade universitária. A universidade amplia sua relação com a sociedade, mas não assegura a integração. Na expectativa de realizar essa função e fortalecer seu compromisso social, incluiu-se a atividade de extensão.

Por isso, no início da nossa investigação, parecia mais natural e menos problemático tecer as interrelações entre ensino, pesquisa e extensão, pois existe um princípio legislativo e culturalmente aceito de que são indissociáveis. Entretanto, questionamentos tais como o que são princípios e qual o significado dessa referência legislativa para o desenvolvimento das atividades da universidade brasileira, foram instigando nossa busca em direção a compreensão das implicações epistemológicas e paradigmáticas subjacentes ao atendimento do princípio da indissociabilidade na realização das atividades-meio da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Constituição Brasileira, ao expressar, no Artigo 207, que as universidades “(...) obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” expressa o que a sociedade brasileira considera importante respeitar e propõe um indicativo para a realização dessas atividades desenvolvidas pela instituição.

Nessa perspectiva, foi necessário questionar quais seriam os princípios “fundamentais” à instituição universitária ou que estabeleceriam as condições primeiras e mais gerais pelas quais possa existir e realizar suas funções. O princípio da indissociabilidade é um princípio fundamental? Se a universidade congrega a idéia de instituição do conhecimento, sendo a principal responsável pela estrutura epistêmica dos Estados modernos, seria o princípio da

indissociabilidade fundamental à produção desse conhecimento ou ciência fundamental?

A partir desses questionamentos, percebemos que era necessário compreender esse princípio junto aos fundamentos manifestos em cada uma das atividades-meio da universidade e quanto mais adentrávamos nessa compreensão das partes, mais difícil se tornava o processo de retotalização, de integração em uma unidade/totalidade indissociável.

Ao buscar na historicidade a compreensão da tradição que envolve a universidade, nos deparamos com um estranhamento, pois os fundamentos, as ferramentas cognitivas que mobilizávamos nessa aproximação, se mostravam progressivamente insuficientes. As contradições emergiam, mas nossa compreensão unidimensional parecia rumar para a exclusão. Era mais fácil excluir elementos das atividades-meio da universidade, para torná-los inteligíveis, do que integrá-los. Como conviver com a contradição que emergia dessa compreensão sem sentir-se na obrigação de realizar uma síntese artificialmente integradora ou sem ter que optar por este ou aquele ponto de vista?

Descobrimos e compreendemos o que Gadamer (2008) já confirmava: Na circularidade hermenêutica, não apenas o sujeito sai diferente, mas o objeto ganha outra possibilidade de ser compreendido. Vislumbraram-se novas unidades de sentido a partir dessa ampliação da percepção, da compreensão, da consciência e isso ocorre porque mobilizamos outras ferramentas cognitivas buscando a compreensão particular e totalizadora do objeto.

Nesse momento, entendemos que o conhecimento, até então sistematizado, é simultaneamente, fruto da tradição e da reconstrução cognitiva. Daí a necessidade de se considerar o envolvimento e a manifestação de pelo menos três racionalidades²³ nesse processo de construção: instrumental, crítica e emergente.

A dinâmica dos fundamentos da modernidade, mais instrumental, está sempre em ação e, de certa forma, nos ajudou a conhecer o que conhecemos até então. Sem as ferramentas de compreensão da modernidade, certamente não teríamos chegado até aqui. Contudo, cobra-se uma dimensão crítica. A incerteza e o

²³ Entende-se racionalidade como propriedade não apenas do sujeito, mas da própria realidade, do que a constitui e pode afeta-la em totalidade. É a inteligibilidade que está na percepção da realidade e princípio de sua constituição. É domínio objetivo que tem, na origem, a vida subjetiva. Ver Morin (1999).

risco de autodestruição provocada pelo universo técnico, pela degradação e exclusão das tradições culturais e ambientais, nos força ao questionamento e à crítica, que supõem apropriação e distanciamento dessa racionalidade instrumental. É como se, de um lado tivéssemos a força criadora e de outro, a força julgadora. Mas como duas grandes forças, coexistem em um mesmo plano: dualista! Por isso, emerge da insuficiência e da contradição dessas, o pensamento complexo.

Foi evidenciando-se em nossa pesquisa, ao problematizar e desnaturalizar os fundamentos que estruturam a concepção de universidade, a emergência da discussão sobre o princípio da indissociabilidade, pois está relacionado às finalidades das atividades que a universidade se utiliza para responder ao papel que lhe cabe contextualmente.

Nessa perspectiva, é pertinente salientar as considerações de Casper (1997, p. 67) que nos sugeriu refletir sobre a possibilidade de um mundo sem universidades: “uma vez que a universidade se tornou uma instituição principalmente voltada para o ensino, ela poderá ser parcialmente substituída”, pois cada vez menos dependemos de um lugar para ensinar. Mas que concepção de ensino estaria balizando essa reflexão? Certamente o ensino como transmissão de conhecimentos. Nesse caso, fomos obrigados a concordar e destacar, mais uma vez, a pertinência da reflexão em torno da indissociabilidade.

Conforme já afirmamos, a universidade moderna constituiu-se com base no conhecimento científico fragmentado e a sua hegemonia passou a degradar-se no momento em que foram questionadas e alteradas as relações entre o conhecimento e a sociedade, bem como, da mesma forma, quando outras instituições passaram a concorrer na produção e na comercialização do conhecimento científico. O questionamento das bases epistemológicas que balizam a vida universitária implicará, portanto, mudanças e inovações que dar-se-ão, segundo nossa compreensão, por meio de superações em níveis de realidade diferenciados, com implicações múltiplas e por meio das atividades que ora realiza.

Conforme salienta Santos (2005, p. 40), “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”. A organização universitária foi influenciada por este “modelo” de conhecimento que hoje entra em discussão, por se mostrar insuficiente e desestabilizado.

Por isso, um dos grandes desafios da universidade passa pela disposição de refletir sobre as finalidades do conhecimento que reproduz e produz, num processo progressivo de superação da visão segmentada, no qual ganhe uma dimensão de totalidade, contextualização e complexidade. Nesse processo, estaremos, certamente, mais próximos da compreensão do sentido social da universidade como um todo - não apenas tomado por uma de suas atividades: ensino, pesquisa ou extensão - e da materialização do princípio da indissociabilidade que se dá pela via epistemológica.

O conhecimento contextualizado que tem como princípio organizador as finalidades sociais que lhe podem ser dadas, nos obrigou ao diálogo e ao confronto com outros tipos de conhecimento, em um campo aberto, menos perene, fragmentado e hierárquico. À medida que esse conhecimento se insere mais na sociedade, desestruturamos as relações unilaterais que ainda sustentam a institucionalidade atual e favorecemos a interatividade, os confrontos, a comunicação heterogênea e a reintegração dos saberes contextualizados, em um projeto nacional, sem o qual, nos parece, não haverá “reinvenção da universidade” (SANTOS, 2005).

Impos-se, portanto, a necessidade de descobrir, por dentro da vida universitária, as possibilidades de superação/ampliação dos seus fundamentos rumo à transição²⁴ paradigmática e epistemológica fundamental à interpretação e à intervenção na realidade social que se encontra, igualmente, em crise. Conforme analisa Morin (1996, p. 19),

Partimos de uma ameaça que vem do conhecimento, e que nos leva a procurar uma relação civilizada entre nós e o nosso conhecimento. Partimos de uma crise própria do conhecimento contemporâneo e que é sem dúvida inseparável da crise do nosso século. Partimos, no cerne dessa crise, e até aprofundando-a, da aquisição final da modernidade, que concerne o problema primeiro do pensamento: a descoberta de que não há nenhum fundamento certo para o conhecimento e de que este comporta sombras, zonas cegas, buracos negros.

As contribuições de Morin (1996) nos remetem à impossibilidade de estruturação do conhecimento por um fundamento ou um fundamento certo e em um determinado nível de realidade. A necessidade de historicizar e de contextualizar o

²⁴ Essa transição ou ruptura paradigmática se dá no campo epistemológico, contemplando pelo menos três dimensões: a compreensão, a superação e a reconstrução do conhecimento (MOROSINI, 2006).

conhecimento, os modos de ser da universidade e as possibilidades de realização de suas atividades-meio, impõe exigências cognitivas e paradigmáticas que nos obrigam a revelar/desvelar as limitações da visão de mundo mecanicista, linear, nas quais se amparam tais atividades, buscando a superação do princípio da simplificação, característico da modernidade, por um pensamento mais dinâmico, mais complexo.

À primeira vista, a tarefa nos pareceu simples, mas não foi. Implicou assunção de desequilíbrios e de incertezas internas e externas, que nos remeteram à apropriação/desconstrução/reconstrução dos fundamentos que vêm orientando nossos pensamentos e ações. Nesse processo, foi importante a compreensão sobre as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica que perpassam o paradigma a modernidade e o emergente.

Por isso, apresentamos um quadro síntese, com as principais perspectivas paradigmático-epistemológicas que vêm fundamentando e desafiando a universidade brasileira:

Paradigmas Dimensões	Modernidade (empírico-racionalista)	Emergente (complexo e transdisciplinar)
Ontológica	<ul style="list-style-type: none"> * Realidade objetiva, ordenada e fragmentada, definida a partir do ponto de vista da ciência. 	<ul style="list-style-type: none"> * Realidade dinâmica, multidimensional e multirreferencial. * Construída por processos globais, interativos, integradores e por fluxos auto-eco-organizadores. * Contínua e descontínua. * Estável e instável. * Certeza e incerteza. * Autonomia e dependência. * Realidade difusa e imprevisível.
Epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> * Causalidade linear e mecânica. * Conhecimento objetivo, quantitativo e neutro. * Separação sujeito/objeto. * Negação do caráter ativo e histórico do sujeito. * Conhecimento disciplinar e descontextualizado. * Conhecimento instituído e instrumental. * Leis gerais, enunciados 	<ul style="list-style-type: none"> * Causalidade circular. * Natureza retrorativa, recursiva e aberta. * Ordem e desordem. * Indeterminismo e incerteza. * Sujeito/conhecimento cultural e histórico. * Influências recíprocas sujeito e meio sociocultural. * Relações subjetivo-intersubjetivas com o objeto de conhecimento. * Emergência de níveis de Realidade. * Conhecimento em rede. * Contradição produz a emergência de possibilidades. * Realidade objetiva dependente da experiência subjetiva. * Processos co-determinados e enativos. * Realidade manifesta pela capacidade

	<p>verificáveis e coerentes.</p> <p>* Contradição gera a exclusão.</p>	<p>de percepção compreensão e nível de consciência do sujeito.</p> <p>*Biopsicogênese do conhecimento: Inteira e corporeidade.</p> <p>* Diferentes linguagens e discursos.</p> <p>* Dependência ecológica, interativa e co-dependente entre sujeitos e objeto.</p> <p>*Sujeito e mundo imbricados informacional, materialmente e ecologicamente indissociáveis.</p> <p>*Recorrência organizacional.</p> <p>*Trans-referencialidade do conhecimento.</p> <p>*Conhecimento complexo, transdisciplinar, indissociável e contextualizado.</p>
Metodológica	<p>* Lógica binária.</p> <p>* Verificações empíricas.</p> <p>*Métodos quantitativos e hipotético-dedutivo.</p> <p>* Dinâmica linear, seqüencial e racionalidade do pensamento.</p> <p>* Realidade ordenada mediante estruturas lógicas que a fragmentam.</p> <p>* Olhar parcial e fragmentado sobre o objeto investigado.</p> <p>* Neutralidade do sujeito.</p> <p>*Critérios de cientificidade baseados na generalização, objetividade e confiabilidade.</p>	<p>* Lógica ternária.</p> <p>* Métodos como estratégia de ação aberta, retroativa e recursiva (qualitativos e quantitativos).</p> <p>* Princípio da intersubjetividade.</p> <p>* Processual.</p> <p>* Terceiro incluído, níveis de Realidade e operadores cognitivos da Complexidade.</p> <p>* Coexistência e níveis de realidade simultâneos.</p> <p>* Princípios dialógico, recursivo, hologramático, entre outros.</p> <p>*Relações analítico-sintéticas e estratégias diversificadas: lineares e não-lineares.</p> <p>* Multirreferencialidade dos processos, do objeto e dos sujeitos implicados.</p> <p>* Olhares amplos e profundos sobre o objeto investigado.</p> <p>* Validade consensuada.</p>

Quadro 1: Perspectivas paradigmático-epistemológicas²⁵.

A análise das dimensões que perpassam o paradigma da modernidade e o emergente nos levou a seguinte compreensão e proposição da tese: O atendimento ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, demanda integrações e interconexões, implicando mudanças epistemológicas e paradigmáticas, pois essa tríade foi estruturada sob os fundamentos da modernidade – disciplinar, fragmentada, utilitarista... A indissociabilidade está relacionada à articulação e à inseparabilidade do conhecimento universal, o que demanda atitudes transdisciplinares, pautadas pelos Níveis de Realidade, pela Lógica do Terceiro Incluído e pela Complexidade, superando, progressivamente, os

²⁵ Elaboração Inspirada em Moraes e Valente (2008).

princípios do paradigma da modernidade subjacentes à organização e ao desenvolvimento dessas atividades.

Um dos princípios da modernidade que ainda se faz presente e que precisa ser desconstruído é o de ordem, pois contém tudo o que é estável e previsível. O ensino universitário, permeado por este princípio, incorpora a imagem da repetição, da reprodução, do ensino enciclopédico, das apostilas, da homogeneidade. É incapaz de explicar e de criar o novo, pois engloba o determinismo.

A pesquisa, por sua vez, tem poder supremo de conhecer o passado e determinar as certezas do futuro, assentado na premissa de que o que não pode ser compreendido, não é verdadeiro! Na dimensão ontológica da pesquisa, prevalece, ainda, o olhar sobre a realidade objetiva, uniforme e homogênea. As explicações científicas decorrentes só podem ser de natureza causal, determinista e reducionista, pois estão fundamentadas em uma base epistemológica empirista. Nessa perspectiva, além de separar sujeito e objeto, pressupõe-se a neutralidade do sujeito e do conhecimento produzido. Metodologicamente, prevalece o método único para se chegar à verdade, tanto nas ciências naturais, como nas sociais: o método hipotético dedutivo, apoiado na causalidade linear, nos critérios de confiabilidade e de objetividade e nas generalizações livres das especificidades do tempo e do espaço. A pesquisa, portanto, promove a descoberta do conhecimento que já se encontra ordenado. Esse pensamento e prática determinista construíram o ideal e poder do conhecimento científico produzido por meio da pesquisa sobre os demais saberes e, por isso, à extensão universitária cabe levar o esclarecimento, à luz (conhecimento) ao povo desvalido.

Outro princípio a ser desconstruído é o da separação. Certamente, o mais perceptível cotidianamente. Manifesta-se desde a organização dos níveis e das modalidades do sistema nacional de educação até a estrutura organizacional da atual instituição universitária: pró-reitorias, centros, departamentos, entre outros, que realiza e reforça a divisão social do trabalho técnico e intelectual entre atividades administrativas, docentes e de pesquisa, entre decisão e execução. Essa fragmentação, racional e intencionalmente deliberada atende ao princípio de organização da sociedade moderna/capitalista, que prioriza o separar para controlar,

e impõe-se como modo de pensar mais presente na universidade e na legislação que lhe serve de base²⁶.

Interessante observar que essa fragmentação, imposta às atividades-meio da universidade, em determinados momentos, é reunificada por meio dos processos avaliativos. Não é por princípios internos a essas atividades que se realiza a integração, mas pelos critérios de rendimento e de eficácia impostos externamente. Neste momento, o da avaliação, se olha para o todo institucional e individual e tenta-se verificar a indissociabilidade quantitativamente!

No que diz respeito ao conhecimento, presente em todas as atividades-meio da universidade, limita-se ao campo do saber instituído. Além de objetivo, separa as áreas umas das outras e o objeto conhecido do sujeito cognoscente, ou seja, separa-se o sujeito do objeto e apropria-se intelectualmente de um campo de conhecimentos estabelecido de modo instrumental. Reduz-se a esfera de saber²⁷ à do conhecimento²⁸ sem passar, necessariamente, pelo enfrentamento e trabalho reflexivo, próprios do pensamento!

A confiança epistemológica nesse conhecimento especializado contribuiu e vem contribuindo para a desqualificação de muitos saberes não-científicos e, conseqüentemente, para a marginalização dos grupos sociais que os representam, “ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva”(MORIN, 2005, p. 78). Portanto, é nossa compreensão que a reorientação epistemológica da universidade implica, também, reorientação solidária da relação universidade-sociedade e ecologização dos saberes que circulam nos espaços públicos de interconhecimento.

Na síntese de Chauí (2001, p. 59) “o conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na do instituinte”. Por isso, inclusive, Morin (2008) nos convida à “reforma do pensamento” e não do conhecimento, pois com a ampliação das nossas “ferramentas” de pensamento podemos descobrir/construir/reconstruir outras possibilidades de conhecimento.

²⁶ Conforme analisado no capítulo sobre a indissociabilidade.

²⁷ O saber é resultante das competências e atividades cognitivas dos sujeitos. Em toda a história da humanidade, a atividade cognitiva foi decorrente de inúmeras interações e por isso, muitas vezes, “o poder controlou o saber a fim de controlar o poder de saber” (MORIN, 1996, p.15). Por isso, nossa crítica a redução do saber à esfera do conhecimento científico.

²⁸ Definimos conhecimento como um fenômeno multidimensional, inseparável e dependente dos aspectos físicos, biológicos, cerebrais, mentais, psicológicos, culturais e sociais (Ver MORIN, 1996).

Assim, limitando-se o saber aos campos do conhecimento, fica mais fácil dividi-lo, dosá-lo, administrá-lo. Este princípio da separação conduz a outro que, talvez seja o mais fecundo de todos os tempos, sem o qual seria difícil imaginar tamanhas descobertas e estrondoso volume de informações e de conhecimentos: o princípio da especialização.

Agrega-se a esse, o princípio da redução que nos permitiu conhecer as unidades elementares dos conjuntos de que são componentes. Não é de se estranhar, inúmeros estudos sobre o ensino, sobre a pesquisa, sobre a extensão universitária. Ao buscar compreendê-los como unidades fundamentais da organização universitária, inspirados nos princípios da modernidade, reduzimos tanto que perdemos as referências da realidade. É como se entrássemos em um poço, no qual quanto mais descemos, mais nos aproximamos das substâncias que se encontram em seu fundo. No entanto, mais nos distanciamos das cores, dos ventos, da luz, dos seres, do espaço e do tempo em que se localiza. Quanto mais descemos, mais perto estamos do reflexo e da percepção da nossa própria imagem de exímios pesquisadores, narcísica e egocêntrica. E o pior, por vezes, sem questionar por que, para quem, com que finalidade. Nos encontramos tão reduzidos a nossa infinita inteligência que, em certa medida, a única maneira que encontramos para conviver com a realidade, que já não é a mesma, é concebê-la segundo os princípios da ordem e de regularidade eterna.

Assim, constituiu-se nossa consciência e ação de matriz instrumental desde o século XVII. Não apenas as pessoas, individualmente concebidas, mas, também, as instituições sociais que se organizaram a partir desses fundamentos e práticas.

Pelos estudos que realizamos, percebemos que as universidades que se ativeram e que ainda se atêm a essa instrumentalidade científica, encontram-se em um progressivo processo de corrosão, perdendo a capacidade de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996). Um exemplo a ser citado é a inserção da atividade de extensão para suprir os vícios que levaram a universidade a fechar-se em si mesma.

Por essas e outras razões, a universidade depara-se, ora reivindicando status de instituição, ora de organização social. Como instituição, depende de ações articuladas e do reconhecimento, autonomia e liberdade interna e externa. Estrutura-se por meio de pensamentos e de ações instrumentais, do ponto de vista organizacional, definindo por que, para que e onde se situa e através dos

questionamentos sobre sua própria existência como instituição. Como organização social, revela-se na instrumentalidade que a caracteriza, no conjunto de meios administrativos que utiliza para a obtenção dos objetivos particulares que a define. É regida pela gestão, planejamento e controle, entre outros, e incorpora posturas como a fragmentação e a dispersão espacial e temporal do trabalho nas atividades que realiza. Por outro lado, sua autoprodução tem seu princípio de referência normativa e valorativa na sociedade. A universidade, por integrar, tanto organizacionalmente como institucionalmente, o paradigma da modernidade, incorpora e extravasa seus princípios e crises nas atividades-meio que a constitui: ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, práticas sociais e cognitivas, essencialmente humanas, parecem eliminar o ser e a sua existência do processo de produção da instituição universitária que autoproduz os sujeitos ao produzi-la. Como organização instrumental, a autonomia não é concebível. No entanto, emerge como organização complexa.

Assim, se por um lado corporificamos e reivindicamos a liberdade acadêmica, a responsabilidade, a autonomia na definição das finalidades das atividades que desenvolvemos como sujeitos universitários, vemos a nossa volta, pensamentos e práticas deterministas como a competição, a divisão, a exclusão, num “divórcio” entre as experiências subjetivas vividas profissionalmente e a visão científica moderna que orienta a organização da estrutura, das atividades e dos fins da universidade.

O enfrentamento para cada uma das situações, se amparada pela percepção da modernidade, é esquisofrênica, pois conseguimos, apenas, levantar uma coleção de sintomas/problemas, cuja superação parece intangível. As práticas sociais universitárias voltam-se a si mesmas, em níveis de pensamento que não se comunicam. Até quando? É possível reinventar outras possibilidades de compreensão dessa problemática? Por que, afinal, assumimos ensino, pesquisa e extensão como atividades tipicamente universitárias? É possível dar conta dos problemas e caracteres multidimensionais que perpassam as atividades-meio da universidade sem isolar, separar ou homogeneizar em indistinta totalidade? É possível a indissociabilidade em atividades tradicionalmente tão dissociadas?

Nossas compreensões sugerem fundamentos paradigmáticos e epistemológicos que nos ajudem a distinguir, mas não separar, dissociar. Fundamentos que nos permitam estabelecer a comunicação multidimensional entre

os níveis que nos parecem distintos: microfísico, microfísico e o virtual (MORAES e VALENTE, 2008) . As possibilidades de partida encontram-se na ampliação da nossa inteligibilidade, num trabalho hermenêutico de geratividade paradigmática de permanente recorrência, conforme ilustramos a seguir:

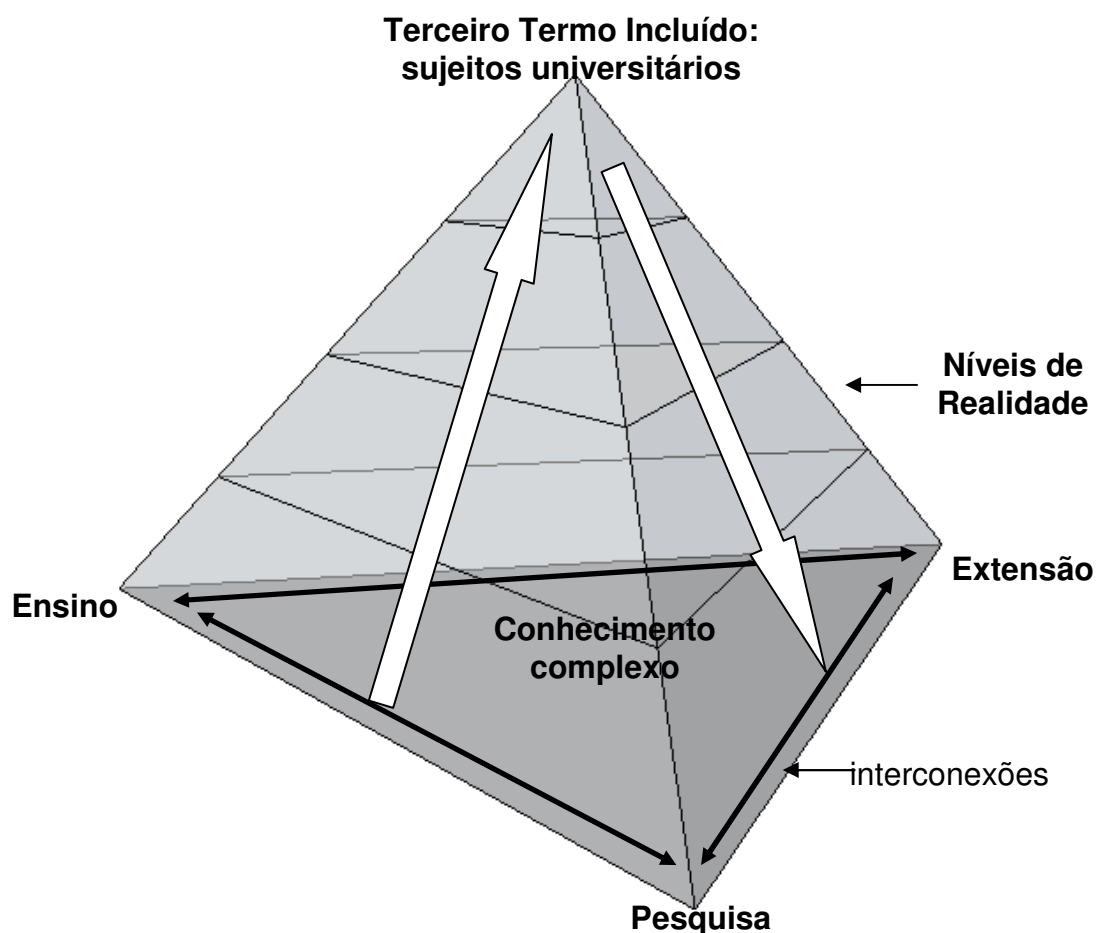


Ilustração 2: A indissociabilidade universitária a partir do olhar transdisciplinar (elaborado pela autora).

Nessa proposta sugerida, as primeiras “revoluções de pensamento” manifestam-se no rompimento da causalidade linear que caracteriza o paradigma da modernidade. Quando percebemos a natureza retroativa e reguladora do sistema organizacional verificamos que os efeitos das atividades-meio da universidade repercutem sobre suas causas e os modificam. A causalidade interna, do ensino, da pesquisa e da extensão, emancipa os sujeitos das causalidades externas, embora sofram seus efeitos e retroajam sobre essas, contrariando-as e subvertendo-as.

A idéia fundamental decorrente é a de sistema²⁹, de um todo organizado que dispõe de propriedades particulares que não existem isoladas do todo. O ensino possui características particulares, assim como a pesquisa e a extensão, mas essas propriedades particulares retroagem sobre o todo, sobre suas condições de formação que se dão no campo epistemológico. Por isso, questionamos as condições de realização das atividades-meio da universidade! A universidade que temos é a universidade que fazemos diariamente e que nos proporciona determinadas condições para fazê-la!

Entre as propriedades que emergem desse processo, podemos considerar a autonomia, a autoprodução e a autorreprodução, pois por meio da qualidade de autoprodução podem ser criadas outras possibilidades que deixam de depender plenamente das condições externas de origem³⁰. Um exemplo, é a busca de financiamento para as pesquisas junto às agências de fomento. Equipam-se laboratórios, financiam-se bolsas de pesquisa, publicações, entre outros aspectos, que vão além das possibilidades financeiras iniciais, multiplicando situações que dependem não apenas de condições externas, mas, também, da auto-organização interna. A subversão do sistema, a busca de alternativas, os acordos ocultos, entre outros, também são exemplos dessa auto-organização.

Surgem, das interações e da auto-organização das “partes” que compõem a totalidade universitária, qualidades emergentes. Se é fato a existência da fragmentação na realização das atividades-meio da universidade, é fato, também, a existência de ações compartilhadas. São inúmeros os problemas que demandam uma visão global, mais abrangente, integrando ações e projetos, fortalecendo a comunicação entre as áreas e as atividades.

Essa auto-organização, no contexto da pesquisa, por exemplo, permeou as relações entre o pesquisador, o objeto e o método utilizado, pois os fundamentos e as condutas do pesquisador influenciam o objeto pesquisado que retroage sobre o pesquisador que, no contexto universitário, é também professor. A construção do conhecimento que ocorre por meio da pesquisa, por mais desvinculada que possa

²⁹ Entendemos por sistema as interações recorrentes entre os seres vivos. Essa definição é decorrente dos fundamentos de Maturana (1997, p. 304) que considera que “os componentes de um sistema social se realizam a si próprios, enquanto sistemas vivos, na composição do sistema social que eles integram”.

³⁰ Nas universidades públicas, as condições externas de origem advêm das condições sociais para sua criação e da estrutura mantida pelo Estado.

parecer, num primeiro instante, do contexto do ensino, imprime modificações no sujeito que transbordam nas tomadas de decisão que realiza sobre os objetivos de ensino, planejamento, metodologia, avaliação e nos processos mediadores e interativos de sala de aula.

A auto-organização presente nesse processo, pode nos auxiliar na compreensão do paradoxo autonomia-dependência que perpassa as relações sociais e de produção do conhecimento. Há uma influência recíproca, uma dinâmica relacional entre o sujeito histórico e o ambiente sociocultural. Os sujeitos incorporam e representam determinada sociedade, da mesma forma que a sociedade estrutura-se a partir dos valores, da linguagem, da cultura desses mesmos sujeitos. Não existe uma realidade objetiva determinada e independente da experiência subjetiva. A produção do conhecimento envolve processos de auto-organização e de co-determinação que são dinâmicos e emergentes. A definição de um objeto de pesquisa, a motivação de um pesquisador, por exemplo, é influenciada pela história de vida do sujeito, pois a construção do conhecimento manifesta-se a partir do que somos capazes de perceber, de interpretar, de construir e de reconstruir. Conseqüentemente, a realidade revelada pelo pesquisador é uma das possibilidades, uma das possíveis interpretações a partir das relações co-determinadas sujeito/objeto. Ratificando, sujeito e objeto são mutuamente complementares assim como autonomia e determinação, produto de uma recursividade na qual um influencia o outro. Só existe autonomia se existir dependência.

Parafraseando Freire (1981), somos porque estamos sendo no mundo e com o mundo, numa relação permanente com o mundo e de ação sobre ele. Essa ação, por ser histórica e cultural, encontra-se submetida aos condicionamentos da sua própria auto-produção. Nossa ampliação de consciência resulta dessa defrontação com o mundo que se torna uma objetivação e, justamente por ser uma objetivação, implica percepção³¹ que se encontra dependente, condicionada pelos elementos da própria realidade. Por isso, coexistem diferentes níveis de Realidade decorrentes de

³¹ Nossa conexão com o mundo, com o que nos é externo, ocorre através dos terminais sensoriais que captam as estimulações que, trabalhadas e transformadas, formam nossa percepções. Por essa razão, o conhecimento produzido ou adquirido não será apenas uma construção ou transferência, mas uma tradução e reconstrução própria do sujeito cognoscente que pode comunicar ou ocultar o mundo exterior.

níveis de consciência e de percepção diferenciados. A ampliação de consciência, por se dar em um sistema de relações, dentro de uma totalidade, aprofunda-se e supera-se nas relações, isto é, depende e integra um processo social e comunicacional.

Dessa maneira, a percepção e as relações com o mundo se dão também em níveis de Realidade diferentes. Contudo, em qualquer que seja o nível de Realidade que se dê nossa ação sobre o mundo, essa ação subentende um paradigma e seus fundamentos. Portanto, está implícita informacional e culturalmente nos indivíduos, sua participação no “conjunto da obra social”, ou seja, quanto mais intensas e complexas as relações entre os sujeitos, mais complexas e retroativas as relações entre comunidade/universidade! Daí a importância da pesquisa que busca compreender a dinâmica processual, histórica e relacional do objeto, pois corresponde a uma atitude de conhecimento que pretende manter juntas a universalidade e a singularidade que o perpassa.

Passamos, assim, a idéia de trans-referencialidade do conhecimento, mantido por uma pluralidade de olhares, de percepções, que manifestam diferentes sistemas de referência, interpretando o objeto a partir de suas perspectivas, questionando-se mutuamente e buscando as relações de pertinências múltiplas por meio de uma lógica ternária: a lógica do complexo, do Terceiro incluído. É essa a idéia que perpassa o princípio da indissociabilidade. Se são múltiplas as percepções e as atividades pelas quais se estrutura a universidade, há também uma relação retro-alimentadora entre o todo, o conhecimento, e as partes, as atividades universitárias que contribuem para sua produção. Por isso, é imperativa a atitude transdisciplinar para o conhecimento, o que demanda reconhecer-se como “sujeito complexo”.

A atitude transdisciplinar para o conhecimento é uma atitude porque precisa ser construída pela experiência interior de cada sujeito no e com o mundo. Trata-se de um aprendizado permanente, pois corresponde a um modo de conhecimento não redutível aos campos disciplinares, o que demanda a capacidade de compreender o outro, de apropriar-se da nossa própria cultura numa unidade aberta à pluralidade complexa.

Essa é outro princípio importante a ser considerada: a de sistema aberto. Ou seja, o sistema está aberto informacionalmente para o meio externo, pois é nutrido pelas relações ecológicas que ocorrem entre o sujeito e o objeto ou entre os

sujeitos. No contexto do ensino, pesquisa e extensão, significa que ambos vivenciam um processo de co-dependência e interdependência, no qual os fluxos informacionais são multidirecionais e nutridores de diferentes processos.

Assim, os sujeitos e o mundo estão imbricados informacionalmente e materialmente. Por isso, tanto a pesquisa, quanto o ensino e a extensão, são de natureza complexa e dependem dessas interações coordenadas que, muitas vezes, são dificultadas, mas ocorrem, transbordam, mesmo que os sujeitos não tenham esta intencionalidade claramente definida.

A comunicação proporciona o transvasamento da informação em diferentes níveis de realidade, podendo alimentar-se de novas informações como degradar, desintegrar seus constituintes informacionais. Esse processo é necessário à existência dos sujeitos e das instituições que precisam adaptar-se e regenerar-se continuamente, extraindo do meio interno e externo os elementos que precisam.

Esta compreensão envolve, também, o princípio da incerteza como um dos pressupostos epistemológicos fundamentais no processo de construção do conhecimento, pois as coisas existem em termos de probabilidade. A incerteza está presente no nível da ação docente, da pesquisa e da extensão. No contexto do ensino, por exemplo, as ações didaticamente planejadas, *a priori*, estão sujeitas a inúmeros imprevistos e a situações inesperadas, além de caracterizarem-se como um sistema aberto, de comunicação intersubjetiva e de influência mútua. A incerteza também está presente na pesquisa e na extensão, pois os sujeitos desenvolvem ações que são permeadas por inúmeras interações, retroações e recursões. Muitas vezes, temos que alterar os caminhos da pesquisa, considerar a possibilidade de bifurcação do objeto, a ampliação dos dados, a inclusão e a emergência de categorias, revelando a presença constante do incerto. Como enfrentar essa incerteza e instabilidade? Podemos continuar mobilizando os fundamentos da modernidade, como a certeza e a linearidade, nas atividades universitárias que realizamos, sendo que a realidade apresenta-se cada vez mais incerta, difusa e complexa?

Percebemos, cada vez mais, a insuficiência das ferramentas cognitivas lineares e deterministas, pois trabalhamos com sistemas complexos, especialmente o educacional, que envolve processos de degradação contínua e, ao mesmo tempo, de regeneração/adaptação ininterrupta.

Essa recorrência organizacional é fundamental para conceber a emergência de si, do sujeito e da subjetividade, na organização da estrutura universitária, ou seja, o ser e sua existência individual integram o todo institucional que integra, por sua vez, o sistema educacional. Ao mesmo tempo em que o sistema e a instituição limitam as possibilidades de autonomia dos sujeitos, são dependentes das possibilidades de resistência criadas por esses próprios.

Esta idéia de individualidade ou individuação tem implicações para a pesquisa e para a teoria da ciência e do conhecimento, pois não podemos falar de um modelo único de ciência, de pesquisa. A concepção de pesquisa científica, no contexto universitário, não se constitui, simplesmente, em um quadro geral em que se agregam os sujeitos singulares. Embora predominem os fundamentos da concepção de ciência decorrente do paradigma da modernidade, desde os fundamentos epistemológicos até os aspectos metodológicos, são produzidos princípios singularizantes, geradores de diversidades, que transbordam outras possibilidades. Por isso, existem relações fundamentais entre a individualidade/singularidade e a autonomia.

A individualidade constitui-se na diferenciação do não-eu, isto é, a noção de eu estrutura-se por meio da percepção das diferenças, das singularidades físicas e sociais. Do ponto de vista do sujeito, a degradação progressiva do egocentrismo, proporcionada por essas relações, nos permite construir um conjunto de referências que constituirão a nossa subjetividade. Para Morin (2008, p. 285), “a qualidade do sujeito é inseparável de um princípio de exclusão que exclui todo outro da sede egocêntrica/auto-referente que constitui propriamente a qualidade do sujeito que lhe dá unicidade”. Assim, a autonomia do sujeito é, ao mesmo tempo, dependente do ambiente (egocêntrico), das estruturas genéticas (genocêntrico) e da sociedade (sociocêntrico). Por isso, a autonomia e a liberdade não são características próprias do sujeito ou das coisas produzidas por esse, como a pesquisa, o ensino, a extensão, a universidade.

A liberdade e a autonomia, na realização das atividades-meio da universidade, emergem de certas condições externas e internas favoráveis. Se para constituir a individualidade é necessária a alteridade, para que haja liberdade é necessário um conjunto de determinismos, nos quais emergem possibilidades, incertezas e aleatoriedades para que a ação possa estruturar-se, mover-se, desenvolver-se, superar-se. No processo de co-produção permanente, integramos

individualmente o todo, a sociedade, que inunda culturalmente as individualidades. Assim, a autonomia e a liberdade das sociedades dependem dos indivíduos, cuja autonomia e liberdade dependem da sociedade. No campo institucional, a recíproca também é verdadeira, porém, encontramos mais um elemento de co-produção: a organização institucional. É característico das sociedades modernas, a realização dos processos produtivos por meio das organizações, pois são uma forma eficiente de otimizar meios e de realizar objetivos. São as organizações instrumentais. Há, porém, sistemas organizacionais que encarnam padrões sociais (valores, normas, tradição, etc.) relevantes para a sociedade. São as organizações institucionalizadas ou instituições.

Nas sociedades de classe, conforme já destacamos, a organização institucional incorpora normas e valores considerados valiosos por determinados segmentos da sociedade, mas estão também vinculados às necessidades e pressões sociais que atuam como vetores de influência mútua (individual e institucional), de co-produção, pois estão implicadas à sobrevivência e à perenidade institucional. A resistência à mudança, característica da tradição universitária, revela uma espécie de fusão de interesses individuais e objetivos institucionais na qual são buscadas formas de evitar sua extinção.

As instituições protegem as pessoas, mas tolhem sua mobilidade, liberdade e autonomia. No entanto, como instituições, são dependentes da subversão individual de tais contingências para fazerem-se livres e autônomas. As instituições criam e despersonalizam identidades. Por isso, para compreender as possibilidades de integração das atividades-meio da universidade, como organização institucional, foi necessário recorrer ao estudo da tradição, às dimensões temporais e históricas da instituição.

Ao compreender as funções, atividades e objetivos que “moldaram” sua estrutura e forma institucional, percebemos que um dos meios de sobrevivência foi, também, a expansão das suas atividades, extrapolando sua função original, pois é no fortalecimento da função que se garante a legitimidade institucional perante a sociedade. Então, considerando as marcas da tradição, como poderiam ser estruturadas as atividades-meio da universidade contextualizadas nas suas relações indissociáveis?

Conforme já destacamos, não apenas a soma das atividades-meio (partes) pode ser “maior” ou “menor” que nossa idéia de universidade (todo), como também

não há soma, mas inter-relações, conexões entre as atividades. A universidade é constituída por meio dessas relações e conexões entre as atividades e à medida em que se formam as conexões, as partes tendem a diminuir sua importância para poder aparecer as interconexões, ou seja, o próprio conhecimento universitário estruturado de modo indissociável.

As relações e conexões não partem de um objeto ou de uma atividade em si, mas das relações e conexões entre as atividades contextualizadas. Ao contrário de abstrair, delimitar, a idéia é conectar: de um todo estrutura a um todo conexões. De uma universidade estruturada por suas atividades-meio às conexões das atividades-meio que originam processos e sistemas universitários abertos. No primeiro caso, tem-se um todo lógico, estruturado, instrumental e no segundo, um todo orgânico, complexo e processual. Da mesma forma, o conhecimento decorrente. Os padrões de conexões não aparecem ou não são percebidos na produção do conhecimento instrumental, mas por meio das interconexões podem ser percebidos e produzidos mutuamente e permanentemente, de tal modo que não se pode compreender a universidade sem as atividades que a constituem e nem as atividades sem o todo que formam.

A compreensão da universidade estruturada, *em si*, pode constituir um conhecimento parcial, uma relação parcial com a sociedade, com o ensino, com a pesquisa e a extensão que, neste caso, é utilitário. O que aparece como um diferencial dessa epistemologia sugerida é o desejo de entendimento dessas interconexões entre o conhecimento produzido por meio das atividades universitárias que conduz a infinitas buscas de relações e de compreensões cada vez mais profundas de cada uma dessas partes. Assim, o todo epistemológico da universidade não é mais formado por sua estrutura fechada *em si* – atividades – mas pelas interconexões construídas com a sociedade, na direção de sistemas abertos e dinâmicos. Mas como acontecem ou podem acontecer essas interconexões entre ensino, pesquisa e extensão?

Para uma aproximação a esta questão, é de suma importância considerar os objetivos e finalidades do ensino superior brasileiro: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; “formar diplomados”; “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica”; “promover a divulgação de conhecimentos culturais”, entre outros. Finalidades e objetivos que são realizados por meio das atividades pelas quais a universidade produz o

conhecimento e o torna acessível socialmente. A produção e o acesso ao conhecimento são a razão de ser da universidade em função da própria natureza das atividades que realiza.

A partir da retomada dessas considerações, analisamos a situação da pesquisa, ensino e extensão examinando as relações entre os conhecimentos produzidos nessas três atividades e suas possíveis interconexões. A produção do conhecimento, tanto como processo quanto como produto, é muito mais do que o resultado de uma pesquisa e o cientista é muito mais que um pesquisador. É também professor e lida com o conhecimento em múltiplas interfaces, num sistema de relações de múltipla natureza. Neste ponto, é importante destacar que o tipo de cultura epistemológica universitária, do qual esse sujeito faz parte, influenciará o desenvolvimento de determinadas estruturas mentais ou estruturas cognitivas.

Assim, para compreender as interconexões entre ensino, pesquisa e extensão, os sujeitos precisam desenvolver suas percepções em termos de relações, interações, interconexões, processos e sistemas abertos, provocando atitudes de relação e de inserção no contexto, produzindo conhecimentos contextualizados, com múltiplos sentidos. Para Soethe (2005, p.40) é “um conhecimento que pode institucionalizar também um novo modo de ser-no-mundo, isto é, um modo de praticar as ciências e tecnologias”. A existência de processos está presente na percepção de que as atividades-meio da universidade estão interligadas e interconectadas, mesmo antes de se transformar em interconexão e organização da universidade como um sistema. Construir esse entendimento significa produzir conhecimentos multidirecionais e multirreferenciais em todas as instâncias, em todos os níveis e atividades.

A mudança epistemológica decorrente começa quando o sujeito, por meio da compreensão do todo orgânico e sistêmico que constitui a universidade, admite participar e integrar a experiência. À medida que o sujeito (pesquisador, professor, aluno, etc) admite participar da experiência e se inclui como participante da universidade como um sistema contextualizado, começa a conhecer de um modo diferenciado, a partir das relações, das interconexões que existem em todo ambiente natural e cultural. Se o paradigma da modernidade se caracteriza pela separação sujeito/objeto, pela capacidade de isentar, eximir o sujeito da experiência, agora, as possibilidades emergentes dependem da capacidade de se envolver e de se incluir na experiência. Quanto mais profundas as interações que conseguirmos construir,

proporcionalmente, mais relações conseguirmos compreender, incidindo tanto para a experiência de auto-produção do sujeito como para o conhecimento do objeto.

Compreender a partir dessas interconexões significou compreender os movimentos e as dinâmicas que ocorrem no interior da vida universitária e como essas organizam e possibilitam a experiência, individual e compartilhada, dentro de sistemas e de processos de ensino, pesquisa e extensão. A identificação, análise e compreensão desses processos nos remeteram aos padrões de interconexões que são movimentos que se repetem no sistema, criando algo no sentido semiótico do conhecimento.

Podemos, então, olhar para a universidade como um todo epistemológico que se quer conhecer *em si* e/ou compreendê-la na dinâmica dos sentidos que a envolvem, contextualmente, em um sistema aberto de múltiplas interconexões. Nessa perspectiva, podemos analisar as razões da “alienação” do ensino e da pesquisa e as justificativas para o surgimento da extensão universitária. Quando se institucionaliza uma atividade, fechando-se em si mesma, a partir dos referenciais da modernidade, corre-se o risco de isolamento do contexto social. Com a permanência prolongada dessa situação, como um todo *em si* e não como um sistema aberto de múltiplas conexões, são secundarizadas duas dimensões fundamentais do processo de conhecimento decorrentes de tais atividades: a origem e a finalidade. Ora, se os sujeitos produtores do conhecimento admitem participar dessa experiência contextualmente, manter a origem e o destino do conhecimento, socialmente relevante, à extensão, será fortalecer uma dicotomia, condenando o ensino e a pesquisa ao isolamento.

Em síntese, as relações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão não são resultantes da retórica institucional ou oficial como já salientamos, mas dependem de, pelo menos, dois aspectos importantes da produção do conhecimento universitário: da gênese e da finalidade desse trabalho. O ponto de partida desse processo de conhecer e o acesso a esse conhecimento, podem determinar maiores ou menores interconexões entre as atividades-meio da universidade e, em última instância, as relações entre sociedade e universidade.

Não é inerente ao ensino e à pesquisa, a desconexão, o desligamento da realidade social, ou especificidade da extensão de tais conexões. Mas, tal condição depende do envolvimento e do desenvolvimento da percepção dos sujeitos na experiência de conhecer. A pesquisa e a extensão são inerentes ao ensino

contextualizado. O ensino e a extensão são inerentes à pesquisa, que proporciona o desenvolvimento de inúmeras competências e precisa ser socialmente relevante. Da mesma forma, o ensino e a pesquisa também estão presentes nos processos de extensão. Ambos estão imbricados e o isolamento de aspectos indissociáveis da realidade é uma forma de manifestação das dificuldades vivenciadas pela universidade “pendular”. Ora preza por uma atividade, ora por outra.

Se passarmos da noção de atividades (associada à soberania de cada uma das atividades - ensino, pesquisa ou extensão) à idéia de universidade (que articula atividades associadas, interconectadas), faremos mais que facilitar a troca de saberes entre as atividades desenvolvidas, assumiremos a universidade como um “objeto” de conhecimento. A universidade, diferente de outras instituições sociais, empenha-se em conhecer outros objetos que, ao mesmo tempo, lhe auxiliam a conhecer-se a si mesma, pois um dos aspectos que une as atividades-meio da universidade é a necessidade de lembrar todos os conhecimentos produzidos por meio de tais atividades, implicando sua própria reformulação.

A universidade não pode excluir o conhecimento de um conhecimento produzido por meio do ensino, da pesquisa ou de extensão, que é, ao mesmo tempo, seu conhecimento como instituição. Por isso, o conhecimento universitário, multidimensional e contextualizado, não pode ser dissociado da vida humana e das relações sociais. A partir daí, entende-se que as atividades-meio da universidade não poderão se fechar em fronteiras estritas, nem se dilatar e dispersar por infinitos caminhos. É justamente esse imperativo contraditório, de abertura e de clausura, que nos obrigará a constante reproblemática e vigilância auto-eco-organizadora da universidade, constituindo-se entre, através e além das atividades que realiza.

Em síntese, parece ser possível e fundamental ao desenvolvimento da universidade, fazer que cada uma das suas atividades-meio deixe de ser uma atividade à parte ou de uma parte do conhecimento e do trabalho de proporcionar acesso a esse conhecimento, pois é das integrações, interconexões e relações que surge a perspectiva transdisciplinar da universidade coerente com o princípio da indissociabilidade.

Esse é o sentido da construção de novas possibilidades de geração de conhecimentos: epistemologias que superem a separação entre sujeito e objeto, dos conhecimentos exógenos, exteriores aos conhecimentos também endógenos unificados, entre as partes e o todo, que promovam a mudança do pensamento em

termos de estrutura para o pensamento processo, que substituam a idéia de verdade absoluta pelas descrições aproximadas, das atitudes de dominação para a cooperação. Uma oportunidade, destacada por Soethe (2005, p. 77), que diz respeito a compreensão de que

a geração de conhecimento unificado no âmbito da percepção pode acontecer e ser entendido através do fenômeno do terceiro incluído. O sujeito ontológico é também quântico. Cada sujeito possui ou é dotado de dois níveis de realidade: a realidade social e cultural macrofísica e a realidade ontológica quântica.

Nesta perspectiva, o sujeito ontológico pode ser sempre o terceiro incluído, mas precisa desenvolver e possuir essa percepção e consciência. O mesmo refere-se às atividades nas quais e pelas quais se empenha, pois todo conhecimento é produzido a partir de determinadas concepções que cada sujeito histórico constrói dentro de si e que se manifesta em suas atitudes e ações.

Portanto, a transdisciplinaridade, além de propor conhecimentos que ultrapassem as barreiras disciplinares, é o nascedouro de uma atitude de ser-no-mundo em que a razão perceptiva pode sinalizar outras possibilidades epistemológicas para a universidade: mediar a unificação dos sujeitos ao ambiente natural e cultural, superando barreiras (a começar pelas disciplinares) e desconstruindo estruturas cristalizadas (como o ensino, a pesquisa e a extensão fragmentados). Como destaca Ferreira (2005, p. 285) “existem, na Universidade, possibilidades para que possamos *viver-com-os-outros* em propriedade, mas isso exige, como já colocamos, capacidade de *criação (creação)*”.

A atitude transdisciplinar transgride as fronteiras epistemológicas construídas com o paradigma da modernidade, desafiando-nos a desconstruir/construir/reconstruir o conhecimento integrador e interdependente, proporcionando referenciais para pensar a indissociabilidade como um princípio epistemológico coerente com a pluralidade e a universalidade do conhecimento que deve perpassar a universidade.

Apresentamos, a seguir, apontamentos emergentes de nosso estudo para repensar o princípio da indissociabilidade universitária, que em nosso entender, podem servir de bússola para essa criação.

- O caminho que percorremos, em busca da compreensão do princípio da indissociabilidade universitária, nos coloca frente a novos desafios, olhares e

percepções sobre a realização das suas atividades-meio e a coerência entre essas e as finalidades e a identidade universitária.

- A idéia de universidade, como instituição promotora do conhecimento, cumpre dupla e paradoxal função: adapta-se e integrar-se aos fundamentos da modernidade científica e fornecer o ensino profissional. Para tanto, utiliza-se das atividades-meio, ensino, pesquisa e extensão, que foram progressivamente incorporadas, nos momentos de crise institucional, não implicando mudanças nos fundamentos epistemológicos e paradigmáticos que perpassam a universidade. Pelo contrário. Ao diversificar suas atividades assegurou a manutenção do paradigma que a fundamenta. Por isso, repensar a universidade, a partir do questionamento e concretização do princípio da indissociabilidade, significa repensar seus fundamentos paradigmáticos e epistemológicos que perpassam a realização das suas atividades-meio. A necessária complementariedade entre as duas missões nos remetem a uma retomada do estudo do universal, que pode realizar-se em um outro Nível de Realidade, a partir do que se encontra entre, através e além dos campos disciplinares e das atividades-meio.

- A complexidade dos objetivos e finalidades do ensino superior brasileiro, tais como “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; “formar diplomados”; “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica”; “promover a divulgação de conhecimentos culturais”, entre outros previstos na Lei n. 9394/96, demanda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois esses objetivos são realizados por meio das atividades pelas quais a universidade produz e torna o conhecimento acessível socialmente. Portanto, a produção e o acesso ao conhecimento são a razão de ser da universidade em função da própria natureza das atividades que realiza.

- As atividades de ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis, numa perspectiva emergente, em virtude dos processos envolvidos, tais como a recursividade, a incerteza, a contextualização do conhecimento, o questionamento, a reflexão, a descoberta, a invenção, a criação, a complexidade, a integração, a interconexão, a multirreferencialidade e multidimensionalidade dos sujeitos e do conhecimento produzido.

- A assunção de uma epistemologia transdisciplinar implica reconhecimento e diálogo com outras formas de saber e a universidade é um

espaço privilegiado para o encontro, apropriação, construção e ressignificação desses saberes.

- A dialógica e a indissociabilidade entre a ciência e a consciência, entre o ser e a instituição, entre a cultura e a instituição, entre a sociedade e o meio ambiente, é uma das decorrências do pensar complexo e transdisciplinar fundamental à realização das atividades-meio da universidade e à consecução de seus objetivos e finalidades.

- A transdisciplinaridade constitui uma nova abordagem, mas precisa ser incorporada pelos sujeitos como atitude, como uma forma de ser, orientando pensamentos e ações a partir de um horizonte integrador. Os Níveis de Realidade se abrem, se ampliam, conforme os níveis de consciência e percepção dos sujeitos que, quanto mais multirreferenciais e multidimensionais, mais articulada será a visão no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- O pensamento transdisciplinar incentiva a percepção de conexões e interconexões, numa visão contextualizada do princípio da indissociabilidade, retomando e reintegrando a pluralidade e universalidade que são pressupostos do conhecimento universitário. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é, portanto, apenas uma questão legislativa, mas um princípio epistemológico fundamental à instituição universitária.

- A indissociabilidade, para ser compreendida, demanda o desenvolvimento e ampliação das percepções dos sujeitos, construindo relações, interações, interconexões, processos e sistemas abertos, produzindo conhecimentos a partir *do* e inseridos *no* contexto social. Portanto, entendemos que a mudança epistemológica e paradigmática ocorre quando o sujeito, por meio da compreensão do todo orgânico e sistêmico que constitui a universidade, admite participar e integrar a experiência de auto-produção e de co-produção.

- A universidade, ao desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não proporciona apenas a socialização, produção, desconstrução e ressignificação de objetos de conhecimento, mas se faz conhecer e se auto-produz como instituição.

Nesse sentido, o processo de compreensão e de auto-produção no contexto universitário, continua indefinidamente, pois os diferentes Níveis de Realidade vão sendo contruídos na ação da lógica do terceiro termo incluído, em uma estrutura

epistemológica e paradigmática aberta, o que implica impossibilidade de uma teoria ou de uma tese completa. No entanto, consideramos ter ousado construir e sustentar a tese de que a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão está relacionada à articulação e à inseparabilidade do conhecimento universal, o que demanda atitudes transdisciplinares, pautadas pelos Níveis de Realidade, pela Lógica do Terceiro Incluído e pela Complexidade, superando, progressivamente, os princípios do paradigma da modernidade subjacentes à organização e ao desenvolvimento dessas atividades.

REFERÊNCIAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Custódio Luiz Silva de. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set/dez. 2006.

ARAÚJO, Ana Cristina (Org.). **O Marquês de Pombal e a universidade**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2000.

AZEVEDO, Fernando(Org.). **A reconstrução educacional no Brasil**: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

_____. **As universidades no mundo de amanhã**: seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1947.

BARROS, Vitoria Mendonça. MELLO, Maria F. e SOMMERMAN, Américo Sommerman (Orgs). **Educação e transdisciplinaridade II**. Editora TRIOM, INESCO/Brasília e São Paulo, 2002.

BOSCHETTI, Vânia Regina. Plano Atcon e comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 27, p. 221-229, set. 2007.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Pesquisa, ensino e extensão: superando equívocos em busca de perspectivas para o acesso ao conhecimento. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 19, nº 39, p. 21-60, 2º sem. 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 5 de janeiro de 2008.

_____. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto da Universidade Brasileira. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 5 de janeiro de 2008.

_____. Decreto n. 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 5 de janeiro de 2008.

_____. Decreto n. 1.331 de 17 de fevereiro de 1954. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 5 de janeiro de 2008.

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 10 de janeiro de 2008.

_____. Lei n. 4.881 de 6 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

_____. Decreto-Lei n. 53 de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

_____. Decreto-Lei n. 252 de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei n. 53 de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

_____. Decreto-Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 25 de janeiro de 2008.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br> Acesso em: 25 de janeiro de 2006.

_____. MEC. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 dez 1996.

_____. Plano Nacional de Extensão 1999-2001. Disponível em: <WWW.mec.gov.br> Acesso em: 12 de outubro de 2007.

_____. Plano Nacional de Educação. Congresso Nacional, 2001. Disponível em: <WWW.portal.mec.gov.br> Acesso em: 12 de outubro de 2007.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMPOS, Francisco. Exposição de motivos. In FAVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e poder**: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. 2ª ed. Brasília: Plano, 2000.

CARVALHO, Eduardo Búrigo. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades catarinenses**. Salamanca: KADMOS, 1996.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm. Um mundo sem universidades? Rio de Janeiro: EdEURJ, 1997.

CELESTE FILHO, Macioni. A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, São Paulo, v. 7, 2004. p. 161-188.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Rio de Janeiro: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Lopes Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

_____. **A universidade temporã**: O ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002a.

_____. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In: MORAES, Roque.; LIMA, Vaderez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula**: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002b, p. 51-86.

_____. Política científica e educacional na universidade. **Educação**. Porto Alegre, nº 47, p. 07- 22, 2002d.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2002e.

_____. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

ENRICONE, Délcia. **Os desafios da pesquisa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. **A docência na educação superior**: sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

_____; GRILLO, Marlene (Org.) **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FERREIRA, Maria Elisa de Mattos Pires. Universidade, cultura e transdisciplinaridade. In: FRIAÇA, Amâncio et al (Org.). **Educação e Transdisciplinaridade III**. São Paulo: Triom, 2005.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Por uma universidade orgânica**: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlin, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai et al. **Universidade e pesquisa**: políticas, discursos e práticas. Passo Fundo: UPF, 1999.

FRANZ, Walter. Concepções de Universidade e de Extensão Universitária. In: FÓRUM DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA ACAFE. **Anais**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Álvaro Vieira Pinto**: a personagem histórica e sua trama. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIAÇA, Amâncio et al (Org.). **Educação e Transdisciplinaridade III**. São Paulo: Triom, 2005.

FONSECA, Fernando Taveira da. A dimensão pedagógica da reforma de 1772: alguns aspectos. In: ARAÚJO, Ana Cristina (Org.). **O Marquês de Pombal e a universidade**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2000.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Grupo de Trabalho Avaliação da extensão. **Avaliação nacional da extensão universitária**: pressupostos, indicadores e aspectos metodológicos. Dezembro de 2000. Disponível em: <<http://WWW.nunifal.mg.edu>> Acesso em: 25 de janeiro de 2008.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Avaliação da extensão universitária. **Documento de trabalho 2000/2001**. Disponível em: <<http://WWW.ufmg.br>> Acesso em: 25 de janeiro de 2008.

FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO. **XIX Encontro Regional Sul- 2006**. Novo Hamburgo, RS. 17 a 19 de setembro de 2006. Disponível em: <<http://WWW.feevale.br/forgrad>> Acesso em: 25 de janeiro de 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária de São Francisco, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: complementos e índice**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária de São Francisco, 2007.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Os limites da ação do Estado**: idéias para um ensaio a fim de determinar as fronteiras da eficácia do Estado. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2004.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? (1784). In: KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Immanuel Kant**: textos seletos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.

KUIAVA, José; OLDONI, Lêdi Maria; FELIPINI, Sandra A. de Souza. **Fórum de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais**. A missão das universidades na perspectiva do terceiro milênio. Cascavel: EDUNIOESTE, 1997.

LÁZARO, André (Org.). **Visão e ação**: a universidade no século XXI. Rio de Janeiro: EdEURJ, 1999.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOPES, Eliane Lopes Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARTINS, Estevão de Rezende Martins. Educar para a humanidade: história e iluminismo. In: ROHDEN, Valério (Org.). **Idéias de universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MILL, John Stuart. **Da liberdade**. São Paulo: Ibrasa, 1963.

MONTEIRO, José Luiz Fontes. **Memória do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das instituições de ensino superior brasileiras**: vinte e um anos de história. Rio de Janeiro: FOPROP, 2006.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v.9, nº 2, 2003. p. 91-211.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**. Bauru v.12, n. 1, 2006. p. 117-128.

_____. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura (Orgs.). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

GORGZEVSKI, Clovis; TAUCHEN, Gionara. Paradoxo da modernidade: sociedade global, cidadania nacional. In: Gorckzevski, Clovis (Org.). **Direitos Humanos, Educação e Sociedade**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, v. 1, p. 09-22.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Orgs.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p.21-34.

_____. **O método III**- O conhecimento do conhecimento/1. Portugal: publicações Europa-América, 1996.

_____. **O desafio do século XXI**- Religar os conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Imaginários da educação: por uma reforma da universidade e do pensamento. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 6, p. 17-31, 1997.

_____. Autonomia ou dependência da ciência. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 10, p. 34-42, 1999b.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, Trion. 2001.

_____. **Congresso Ciência e Tradição**: Perspectivas transdisciplinares para o século XXI. Paris, UNESCO. 2 a 9 de setembro de 1996. Disponível em: <<http://WWW.cetrans.com.br>> Acesso em: 10 de março de 2009.

_____. **Declaração de Veneza**. Comunicado final do Colóquio “A ciência diante das fronteiras do conhecimento”. Veneza, 7 de março de 1986. Disponível em: <<http://WWW.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net>> Acesso em: 10 de março de 2009.

_____. **Congresso de Locarno**. Que universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade. Locarno, Suíça, 30 de abril a 2 de maio de 1997. Disponível em: <<http://perso.clubinternet.fr/Nico/ciret/locarno>> Acesso em: 10 de março de 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. A articulação ensino/pesquisa/extensão. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL. **Anais do XII Seminário de Extensão da Região Sul** – Florianópolis: UFSC: ACADE, 1994.

PAVIANI, Jayme. **A universidade em debate**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.

_____. **Consciência e realidade nacional**. 2vols. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PRATA, Manuel; CARVALHO, Alberto. A universidade e a sociedade portuguesa na 2ª metade do século XVIII. In: ARAÚJO, Ana Cristina. **O Marquês de Pombal e a universidade**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2000.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **América Latina no século XIX**: tramas, telas e textos. São Paulo: EDUSP, 1999.

RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Cadernos de Educação Especial**, n. 21, 2003, p. 71-85.

ROHDEN, Valerio (Org.). **Idéias de universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

RÜEGG, Walter. **Uma história da universidade na Europa**. Lisboa, I. N.-C. M., 2002. Volume II.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. SP: Cortez, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

_____. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SEIFERT, Paulo Augusto. Newman sobre universidade. In: ROHDEN, Valerio (Org.). **Idéias de universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DA UFRGS. **Anais do Seminário de Extensão da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS: PROEXT, 1990.

SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL. **Anais do XII Seminário de Extensão da Região Sul** – Florianópolis: UFSC: UDESC: ACAFE, 1994.

SEVERINO, Antônio. **Educação e transdisciplinaridade**: crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SILVA, Maria das Graças. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? **23 Reunião Anual da ANPED**. 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu, MG. Disponível em: <www.Anped.org.br> Acesso em: 11 de maio de 2008.

SILVA, Daniel José. O complexo como uma episteme transdisciplinar. In: FRIAÇA, Amâncio et al (Org.). **Educação e Transdisciplinaridade III**. São Paulo: Triom, 2005.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo. Avaliação da Extensão universitária. In: **Seminário de extensão universitária da Região Sul**. Florianópolis: UFSC: UDESC: ACAFE, 1994.

SOETHE, José Renato. **Transdisciplinaridade**: um novo padrão civilizatório. São Leopoldo: Oikos, 2005.

SOMMERMAN, Américo et al (Org.). **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: UNESCO/USP/CETRANS/TRIOM, 2002.

_____. Os diferentes níveis de Realidade e a tradição ocidental: um diálogo transdisciplinar entre a ciência e a sabedoria. In: FRIAÇA, Amâncio et al (Org.). **Educação e Transdisciplinaridade III**. São Paulo: Triom, 2005.

TAUCHEN, Gionara; GORCZEWSKI, Clovis. **Educação em Direitos Humanos**: para uma cultura da paz. Revista Educação, v. 31, p. 85-98, 2008.

_____; GRABAUSKA, Claiton José. **O potencial formativo da reflexão ativa na formação de professores**. Linhas (UDESC), v. 6, p. 269-284, 2005.

_____. Educação sustentável: a busca da organicidade e do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. In: GORCZEWSKI, Clovis. (Org.). **Direitos humanos, educação e meio ambiente**. Porto Alegre: Editora Evagraf, 2007, v. 1, p. 145-164.

_____; ENRICONE, Délcia. Pesquisa e reflexão sistemática: estratégias formativas na prática de ensino. In: FREITAS, Deisi Sangoi (Org.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. 1 ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2007, v. 1, p. 123-144.

_____. Iniciação científica: formação pluridimensional no contexto universitário. In: **XIV ENDIPE**, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. Porto Alegre : EdiPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-15.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: EdEURJ, 1998.

_____. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: EdiFGV, 1989.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TRINDADE, Héglio (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Rio de Janeiro: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRONCA, Dinorah Sanvitto. **Transdisciplinaridade em Edgar Morin**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2006.

TURNER, Frank M. **Newman e a idéia de uma universidade**. Bauru, São Paulo: EDUSP, 2001.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A Universidade Medieval**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

VELHO, Léa; VELHO, Paulo. A iniciação científica (IC) nos Estados Unidos: mecanismos, instrumentos e recursos alocados. **Educação Brasileira**, v.20, nº41, p. 11-47, jul/dez. 1998.

VOLTAIRE. **Cartas filosóficas**. São Paulo: Escala, 2007.