

A INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE: caminhando na superação de desafios rumo à construção de uma sociedade cidadã

Juçara Gonçalves Lima Bedim*

Professora-Pesquisadora Extensionista dos cursos de Direito e Medicina da Universidade Iguazu (UNIG), Campus V, Itaperuna-RJ. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Endereço: Rua 1º de Maio, nº 1385, Bairro Fiteiro, Itaperuna-RJ. Telefone: 55 22 988321404. Email: jugolibedim@yahoo.com.br

Victor Martins Ramos Rodrigues*

Professor no curso de Direito da Universidade Iguazu (UNIG), Campus V, Itaperuna-RJ., Doutorando em Ciências Jurídicas pela Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Mestre em Relações Privadas e Constituição pela UNIFLU, Especialista em Direito e Processo Civil pela UCAM, Advogado, Secretário Geral da OAB-RJ 11ª Subseção (Itaperuna).

Resumo

O presente artigo de Revisão tem por objetivo desvelar reflexões e conjeturas emanadas de um capítulo de tese de doutorado em Educação, cujo mote é desenvolver uma discussão que suscite a importância do papel da Universidade na atual sociedade – complexa, plural, multifacetada – no tocante à formação da cidadania. Tomou-se por referencial teórico o pensador contemporâneo Boaventura de Sousa Santos, pela possibilidade de análise crítica e segura que esse autor faz sobre a posição da universidade nas atuais sociedades; dentre outros estudiosos cujos modos de pensar convergem com o autor supracitado. Nesse contexto, reflete-se criticamente e se discute sobre desafios e crises perpassadas pela instituição universidade em dimensões globais, à luz da teoria de Boaventura, ressaltando-se a “crise de hegemonia”. Igualmente, aponta-se o significado da universidade como veículo primordial de mudanças estruturais da sociedade.

Palavras-Chave: Universidade. Sociedade. Cidadania. Crises. Transformação Social.

Abstract

The present Review article aims at revealing reflections and conjectures that have emerged from a chapter of a Doctorate thesis in the field of Education, whose objective is to develop a discussion meaning to point out the importance of the University role towards the formation of citizenship in the contemporary complex and plural society. Boaventura de Sousa Santos was elected as the theoretical presupposition on account of his secure critical analysis about the position of universities in the current societies. Other authors have also been chosen whose ideas converge with Boaventura's. In this context, there develops a critical discussion about the challenges and crises undergone by the university as an institution, in global dimensions, centered on Boaventura's theory, especially drawing attention to the “hegemony crisis”. In addition, the text points out the meaning of university as a prime vehicle to the promotion of structural changes in society.

Key-Words: University. Society. Citizenship. Crisis. Social Transformation.

1 Introdução

Numa sociedade desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro. [...] a universidade terá um papel modesto mas importante no re-encantamento da vida coletiva sem o qual o futuro não é apetecível, mesmo se viável. (SANTOS, 2003, p. 230).

O presente texto traz à baila reflexões e conjecturas emanadas de um capítulo de tese de doutorado em Educação (BEDIM, 2006), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que tem como mote desenvolver uma discussão que instigue a importância do papel da universidade, considerando-se a gravidade dos problemas, dos desafios e das críticas que enfrenta ao interagir com a complexa sociedade em que está inserida. Nesse intento, mister se faz elucidar que a proposta, ora em tela, busca retomar a discussão, na medida do possível, sob edições atualizadas do referencial teórico que a alicerça.

Para possibilitar uma análise segura da problemática pertinente ao relacionamento universidade/sociedade, como marco referencial teórico, procurou-se conhecer objetivamente a proposta do sociólogo e pensador contemporâneo Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005, 2010, 2013) que faz uma análise crítica sobre a posição da universidade – cada vez mais próxima de profundas mudanças estruturais – nas atuais sociedades, confrontando-se com as contingências. Em face da rigidez da função e da organização que caracterizam a instituição universitária, esse teórico indaga sobre como tal entidade se adaptará às novas condições e buscará respostas possíveis aos problemas que a universidade enfrenta em nossos dias. Nesse sentido, propõe, como solução radical, a passagem da ideia de universidade à universidade de ideias, formulando, porquanto, “um conjunto de teses e respectivas disposições transitórias. (SANTOS, 2003, 2013). Ainda, a discussão em pauta substancia-se num diálogo – mediante um recorte composto por ideias de outros autores, cujos modos de pensar e refletir se entrelaçam e se convergem com a proposta de Santos.

2 Adentrando a discussão

Diante do sistema educacional como um todo a universidade pode ser definida como uma rede de conversações acadêmicas e científicas que se entrecruzam nas atividades/práticas de produção e socialização do conhecimento. Num mundo cada vez mais competitivo e globalizado, os desafios enfrentados são crescentes e complexos, ensejando a busca de alternativas diversas para os rumos da educação brasileira e, sobremaneira, uma postura educacional e dialética de respostas a novas discussões, especialmente frente aos diversos desafios e questões que permeiam as relações entre a educação, a cultura e o trabalho.

Na conjuntura atual, diante das novas relações humanas nesta sociedade multifacetada, diante do avanço da tecnologia e da comunicação, uma condição se põe à educação como prioridade: integrar o saber com o fazer, visando à unidade entre o ensino voltado à satisfação das necessidades prementes do processo produtivo e o ensino que enseja a formação do indivíduo como sujeito de seu próprio destino histórico. Para isso, faz-se necessária a construção de uma educação comprometida com a transformação social, voltada para as raízes dos problemas, para que possa se atualizar de acordo com as condições da sociedade, das novas relações humanas, do avanço da tecnologia e da comunicação, tornando-se instrumento de difusão cultural.

Entretanto, o sistema educacional brasileiro ainda não conseguiu exorcizar problemas os mais diversos, que abrangem desde a escola básica até a universidade. No que concerne a esta última, Boaventura de Sousa Santos (2003, 2013) sublinha que a universidade defronta-se com uma situação complexa na qual emergem demandas cada vez maiores por parte da sociedade. De fato, a sociedade frequentemente tece sérias críticas às instituições de ensino superior por não se envolverem com a realidade do mundo, do país, enfim, de sua localidade; suas pesquisas não dão respostas ao imediatismo dos problemas da população, da indústria, do governo; seu ensino – “alienante” – não forma profissionais adaptados às necessidades vigentes e do futuro. Quanto à questão do ensino alienante, Paulo Freire (1999, 2003) nos chama atenção para o fato de que, em nossa educação, o educador aparece como seu real sujeito, cuja tarefa é “encher” os educandos com conteúdos fragmentados, desconectados da realidade em que se engendram. Nesse sentido, Botomé e Tosi (2006, p. 103) indagam:

O que o professor deve ou necessita ensinar? Como identificar o que deve fazer parte do repertório de um aluno, para que ele seja capaz de atuar em um campo profissional? [...] o que precisa ser considerado para orientar a formação de profissionais são as necessidades sociais e os problemas reais, principalmente seus determinantes, indo muito além das demandas, rotinas de trabalho, ofertas de emprego, técnicas padronizadas ou mercadologicamente conhecidas ou difundidas.

De fato, a universidade enfrenta dificuldades para se adaptar às necessidades previsíveis de mão-de-obra no mercado de trabalho, apresentando, também, deficiências no desempenho de suas funções econômicas e instrumentais. Contudo, ressalta-se que isso não a impede de desempenhar adequadamente suas funções sociais e simbólicas, tais como a função de difundir nos estudantes valores positivos perante o trabalho e perante a organização econômica e social de produção, formas de sociabilidade e redes de

conhecimento que acompanham os estudantes ao longo de suas vidas, para muito além do mercado de trabalho. (SANTOS, 2003, 2013).

Portanto, nesse contexto, o desafio para nós, educadores, é o de construir um projeto de educação política que traga novas propostas. É evidente que o papel da universidade extrapola o âmbito do mero ensino das profissões, embora essa formação se constitua uma de suas funções. Na verdade, sua missão precípua refere-se à produção do conhecimento, à competência de questionar criticamente, o desenvolvimento da capacidade de respostas aos problemas e desafios vivenciados pela sociedade nos mais diversos campos.

A universidade não tem, pois, apenas objetivos pedagógicos em sua existência na sociedade, mas também sociais, políticos e culturais. No bojo dessa questão, a universidade, além de suas funções de ensino e pesquisa, é também convocada a assumir atividades de extensão, constituindo a tríade que é canal para o relacionamento entre a universidade e a sociedade, possibilitando novos meios de processo de produção do conhecimento, ampliando o acesso ao saber, o horizonte cultural e o desenvolvimento da qualidade de vida da população. A universidade, assim, passa a ser potencialmente um foco primordial de mudanças estruturais da sociedade.

Nesse contexto, a situação em que se encontra a universidade é complexa: desafiada duplamente, pela sociedade e pelo Estado, parece não estar preparada para confrontar os desafios que lhe são postos. Mister se faz, por conseguinte, refletir sobre a importância desses desafios na perspectiva de construir a universidade que necessitamos e pretendemos, ou seja, não uma mera consumidora ou reprodutora de informações transplantadas (de outras culturas), preocupada apenas com o profissionalizar, mas sim um espaço distinto, privilegiado onde se desenvolva e se aperfeiçoe a reflexão crítica sobre a realidade e se cultivem conhecimentos com bases científicas.

Santos (2005) defende a ideia de que a universidade está mergulhada numa crise profunda e em dimensões globais, com especificidades em cada país, conclamando que é preciso que a universidade reforce sua responsabilidade social para o conjunto de cidadãos. Assim, propõe uma “reforma universitária emancipatória e criativa”, na qual também vê a promessa de uma luta anticapitalista; propondo a necessidade de criar redes nacionais e transnacionais, sistemas de bolsas de estudo; fazer parcerias com movimentos sociais; enfim, reforçar a responsabilidade social para o conjunto de cidadãos.

Uma breve retrospectiva sobre as universidades, ao longo da história da Europa, nos mostra que as mesmas sempre refletiram o momento – espaço e tempo – em que

operavam. Desde as academias gregas, aos mosteiros e às universidades medievais, o modelo é o discípulo cercado por fontes: mestres, livros, meditações, reflexões, discussões. Experimentação e pesquisa e diversidade cultural viriam mais tarde, expandindo o modelo a partir da Inglaterra. (D'AMBROSIO, 2001, p. 90). Segundo esse teórico, a universidade moderna, com departamentos, faculdades e objetivos conectados à realidade socioeconômica, tem sua origem na Universidade de Berlim, na segunda metade do século XIX; modelo predominante até hoje, com algumas variações que apenas mudam de maquiagem.

É evidente que a universidade nem sempre cumpriu integralmente sua missão: resultado de contingências históricas, muitas vezes, desfavoráveis ao seu pleno desenvolvimento; da hegemonia da ciência, cujo fazer positivista se efetivou mediante a fragmentação dos saberes; da incapacidade de renovação da instituição universitária. Em decorrência disso, as pesquisas nem sempre visam o exercício da cidadania, a denúncia das desigualdades sociais, a crítica à transgressão dos direitos humanos, enfim, a preservação dos ideais de democracia. Não há diálogo, mas, uma ruptura de enormes consequências para a vida do homem, originando daí um dos pontos de distanciamento da universidade em relação à sociedade da qual é parte. Apesar disso, no transcorrer da história, a universidade tem contribuído, sobremaneira, tanto para os avanços científicos, técnicos e culturais quanto para a formação de profissionais. A universidade, como elucida Gadotti (2003, 2012), é a Instituição que faz parte intrínseca do mundo, da sociedade, mesmo que, queiram afastá-la, isolá-la, no âmbito acadêmico-científico dos seus *campi*, a universidade fora da sociedade não existe. É por isso que existe um entrelaçamento entre as lutas pedagógicas e as lutas sociais. Todavia, especialmente a partir do século XIX, devido a interesses influentes, a vida universitária vê sua condição precípua, ou seja, a autonomia, desfigurada (sobretudo em contextos brasileiros). Nossa realidade é marcada historicamente (não apenas depois de 1964), por profundas disparidades, diferentes contradições de toda ordem: políticas (a divisão entre a Nação e o Estado, por exemplo), econômicas (abundância e riquezas nacionais em face da miséria de milhões de brasileiros), sociais, culturais, regionais, etc. De fato, a maioria das instituições de ensino superior, em nosso país, submerge em estruturas completamente obsoletas que, embora encobertas sob o véu de que são inovadoras, na verdade, constituem-se em atraso. (GADOTTI, 2003, 2012).

Diante de tal realidade, mister é não desanimar perante as dificuldades, limitações e até das mazelas institucionais, urge buscar formas de trabalho, de organização e de

administração que, sustentadas por um conhecimento bem estabelecido, possam levar, progressivamente, à superação dos problemas e limitações hoje existentes no trabalho das universidades. Urge, ainda, que a universidade se apodere de armas como a autonomia e a participação, pois são as armas que poderão transformá-la de cúmplice da ordem classista num lugar habitável por todos e para todos. “[...] Para que a universidade que sonhamos seja possível será necessário que contínuas conquistas se efetuem. Não esperar a mudança, mas caminhar em direção dela”. (GADOTTI, 2003, p. 122).

3 Refletindo criticamente sobre as crises perpassadas

A universidade enfrenta um processo de desgaste e de crise, pois, apesar de se distinguir por sua condição de instituição múltipla, torna-se difícil, para ela, cumprir satisfatoriamente o elenco de funções que lhe foram sendo atribuídas ao longo do tempo. Essa dificuldade contribui, portanto, para que a universidade passe a ser considerada ineficiente, perdulária, elitista. De fato, no que se refere às funções básicas da universidade contemporânea, a crise decorre, em especial, da demanda de que essas funções não acompanham o ritmo acelerado das transformações ocorridas na estrutura da sociedade.

Na discussão dessa crise que, na visão de Santos (2003, 2013), se enreda numa dimensão tríplice, o autor propõe uma “crise de hegemonia”, uma “crise de legitimidade” e uma “crise institucional”. Crises essas que residem em contradições difíceis de serem superadas nas condições macrossociais atuais. A primeira contradição – entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais – manifesta-se na “crise de hegemonia”; a segunda – entre hierarquização e democratização – manifesta-se como “crise de legitimidade”; finalmente, a terceira – entre autonomia e produtividade social – revela-se como “crise institucional”. Posto isso, o objetivo das reformas universitárias deve ser o de administrar as tensões ocasionadas por tais contradições.

Santos (2003, p. 190; 2013) assevera que

A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objectivos.

Estudando e refletindo com Santos, pode-se inferir, portanto, que a crise de hegemonia se traduz pela perda de espaço no que se refere à pesquisa, ao ensino das

profissões e à prestação de serviços para outras instituições, sejam elas escolas politécnicas, institutos tecnológicos, faculdades particulares, bem como institutos não universitários de pesquisa – públicos e privados – e Organizações Não Governamentais (ONGs). Portanto, ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entra numa crise de hegemonia. (SANTOS, 2005).

Santos (2003, 2012) considera que a crise de hegemonia é, indubitavelmente, a mais profunda das que a universidade atravessa; donde se toma a referida crise como aporte que norteia o presente estudo. E, no cerne da crise de hegemonia, o estudioso sublinha que a importância posta no trabalho universitário, a primazia dos seus produtos científicos e culturais, bem como, dentre outros aspectos, a autonomia e o universalismo dos objetivos geraram uma concepção de universidade como “instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites.” Esse modo de conceituar a universidade “que já no período do capitalismo liberal estava em relativa dessintonia com as ‘exigências sociais’ emergentes, entrou em crise no pós-guerra e sobretudo a partir dos anos sessenta”. (SANTOS, 2003, p. 193). Tal concepção é elencada por uma série de pressupostos que, por sua vez, formulam-se em dicotomias: “alta cultura/cultura popular”; “educação/trabalho”; “teoria/prática”.

No que concerne à “alta cultura/cultura popular”, esta dicotomia compõe o núcleo central do ideário modernista, a qual Santos (2003, p. 193) assim define:

A alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura-popular é uma cultura-objecto, objecto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, rapidamente convertidas em ciências universitárias. A centralidade da universidade advém-lhe de ser o centro da cultura-sujeito.

Como alerta esses pensador, a crise desta dicotomia, no pós-guerra, nasceu do surgimento da cultura de massas – uma nova forma cultural com tendência diferente da cultura-sujeito – capaz de questionar o monopólio, até então, detido pela cultura e se caracterizando por aspirações democráticas. O surgimento de novos equipamentos tecnológicos de comunicação de massa, por outro lado, suscitou nas camadas populares, cada vez mais amplas, a participação nos bens culturais, inclusive nos oferecidos pela universidade, que possibilitam o exercício de profissões mais bem remuneradas. Na verdade, a cultura de massas tem uma lógica de produção, de divisão e de consumo inteiramente diversa da cultura universitária, além de ser muito mais dinâmica; e, que,

portanto, cria bloqueios à alta cultura universitária, tanto por continuamente reciclar os produtos desta, quanto por concorrer com ela na formação cultural dos estudantes. A universidade, impossibilitada de transformar essa nova forma cultural numa cultura-objeto, deixa de ser o produtor central de cultura-sujeito e, conseqüentemente, perde centralidade.

Assim sendo, há, entre os anos sessenta e oitenta, um processo de dispersão dialético, no qual a universidade, por um lado, procura assegurar sua centralidade enquanto produtora de cultura-sujeito, diluindo-se e correndo o risco de descaracterização e, por outro lado, concentrando-se e assumindo o risco do isolamento. No que se refere ao contexto brasileiro, nesse mesmo período (ou seja, a partir da década de sessenta), verificaram-se inúmeros movimentos de contestação que procuravam denunciar a defasagem entre universidade e sociedade. Percebia-se o fato de a universidade formar técnicos para reproduzir o sistema, e se apontava o caráter autoritário da ação educativa, que impedia a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica, originando manifestações, não apenas no Brasil mas no mundo todo, questionando as estruturas sociais vigentes, reivindicando maior respeito pelo homem e maior participação dos estudantes na vida do país. Nesse panorama, as instituições universitárias foram duramente atacadas, devido ao seu processo de alienação e distanciamento da realidade. (SILVEIRA, 1987).

Tratando-se da dicotomia “educação/trabalho”, esta se caracteriza por constituir a existência de dois mundos (com pouca ou quase nenhuma relação entre si), isto é, o mundo erudito/culto e o mundo do trabalho; quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo e quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro. Este imaginário permeou todo o primeiro período do desenvolvimento capitalista e o período do capitalismo liberal; entretanto, pelo final deste último iniciou-se uma transformação. Nesse contexto, como a universidade reagiu a essa transformação? Conforme ressalta Santos (2003, p. 196), tentando compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializado. Como estratégia de centralização, ainda, Santos assevera que ao lado das universidades “tradicionais” apareceram outras instituições especialmente vocacionadas para a formação profissional. As universidades, por sua vez, multiplicaram-se, emergindo assim diferenciações e novas formas de estratificação, como por exemplo: entre as tradicionais faculdades profissionais – Direito e Medicina – deu-se o alargamento

através das novas faculdades de especialização profissional – Engenharias, Ciências e Tecnologia, Economia, Administração – e, também, as faculdades “culturais” – Letras e Ciências Sociais.

Mister se faz ressaltar que essa diferenciação no interior do sistema universitário, embora não tenha deixado de inquietar a unidade do saber subjacente à “missão” e ao imaginário institucional tradicional, assegurou, por um certo tempo, a centralidade da universidade num mundo marcado por mudanças e avanços tecnológicos. Todavia, justamente porque essa garantia se baseava na dicotomia educação/trabalho, tal estratégia de centralização revelou-se frágil num período como o do capitalismo desorganizado.

Hoje, requer que nós, educadores, questionemos e discutamos essa dicotomia em um nível mais profundo diante da responsabilidade de (trans)formar os indivíduos para atuarem de forma participativa, autônoma e estável, num cenário marcado pela relação contínua entre educação e trabalho, pressupondo-se uma correspondência sólida entre a oferta da educação e oferta do trabalho, bem como entre titulação e ocupação. De fato, as mudanças aceleradas e avassaladoras dos processos produtivos demandam que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante a ele.

A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem, de reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes, entre a população estudantil. (SANTOS, 2003, p. 197).

Percebe-se, no entanto, que a universidade não consegue gerenciar a educação profissional. Paralelamente, emergem instituições de menor porte, porém mais flexíveis e próximas do espaço de produção, oferecendo assim oferta maleável de formação profissional cada vez mais variada; podendo o espaço de produção tornar-se ele próprio, certas vezes, um processo educativo.

Cabe ainda ressaltar que, nesta nova onda planetária, a universidade enfrenta, igualmente, uma crise de paradigma de conhecimento – que se traduz pela fragmentação dos saberes – pelo fato de a ciência ter se tornado instrumental, separada da arte, das humanidades e do saber da tradição; enfim, pela disjunção sujeito/mundo, natureza/cultura, subjetividade/objetividade. Descortina-se, assim, uma filosofia planetária que faz (re)descobrir o saber global, integrado, que fora cassado do ensino acadêmico e tornara-se ameaçado pelo humanismo positivista, urgindo a necessidade de se integrar o conhecimento numa realidade humana. A universidade, que praticou esse

saber, passando a cultivar a verdade exclusivamente objetiva, hoje, precisa voltar-se sobre si mesma e recuperar o elo perdido, ou seja, um saber integral, a busca da totalidade. Como expõe Morin (1997, p. 21-22),

A história do mundo e do pensamento ocidentais foi comandada por um paradigma de disjunção, de separação. Separou-se o espírito da matéria, a filosofia da ciência; separou-se o conhecimento particular que vem da literatura e da música, do conhecimento que vem da pesquisa científica. Separaram-se as disciplinas, as ciências, as técnicas. Separou-se o sujeito do conhecimento do objeto do conhecimento.

Na verdade, nossas instituições de ensino superior ainda contam com um expressivo quadro de profissionais cujo saber/fazer é erudito, difícil de ser assimilado pela maioria dos alunos; profissionais esses, que mesmo rotulando-se dialéticos, são em sua essência “positivistas”. Na proposta de Santos (2003, p. 223-224), a universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se em *locus* privilegiado e unificado do saber. Dessa forma, no sentido de transformar a tríade ensino/pesquisa/extensão deverá haver prioridade da racionalidade moral-política (do Direito e da Ética) e da racionalidade estético-expressiva (das Artes e da Literatura) sobre a racionalidade cognitivo-instrumental (da Ciência). Tal prioridade significa, antes de tudo, que as Ciências Humanas e Sociais, uma vez transformadas à luz desses princípios, devem tornar-se subsequentes na produção e distribuição dos saberes universitários.

Outrossim, dadas as incertezas geradas no mercado de trabalho, é preciso que se considere a necessidade de se proporcionar aos estudantes uma formação cultural ampla e efetiva, abrangendo quadros teóricos; análise crítica, complexa; visão multidimensional do mundo e suas transformações. Uma formação, enfim, que vislumbre desenvolver nos indivíduos o espírito crítico e autônomo, a imaginação criadora que enseja a capacidade de inovar, a ambição pessoal; ainda, a postura positiva diante do trabalho árduo e em equipe e a habilidade de ajustar-se, com êxito, às exigências, cada vez mais sofisticadas, impostas pelo processo produtivo. É preciso promover o ensino da compreensão, a prática da convivência, em lugar da concorrência, o preparo para defrontar as incertezas. De acordo com Santos (2003), de fato, a universidade enfrenta as contradições da formação profissional, a qual sua hegemonia está vinculada (sob pressão, haja vista); entretanto, não deixa de manter em segunda linha – mesmo que marginalizada – a educação

humanística, pronta a ser reavivada, no momento em que a pressão social dominante caminhar nesse sentido.

Foi a partir do século XIX que a universidade se tornou primordialmente o *locus* da produção do conhecimento científico, advindo daí o fato de que seu conceito seja tradicionalmente medido pela produtividade no domínio da investigação. Portanto, como sublinha Santos (2003), mesmo sendo possível que alguns tipos de universidades conquistem boa reputação, apesar de entre suas atividades prevalecer o ensino, a marca ideológica da universidade moderna constituiu-se na busca desinteressada da verdade através da escolha autônoma de métodos e temas de investigação e a paixão pelo avanço da Ciência. Busca essa que, de fato, fez com que o prestígio se centralizasse na investigação pura, fundamental ou básica e que envolvesse as humanidades e as ciências sociais. “Daí a dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira”, como demarca Santos (2003, p. 199).

Contudo, qualquer que tenha sido seu verdadeiro significado, no período do capitalismo liberal e na fase inicial do período do capitalismo organizado, esta ideologia universitária entrou em crise no pós-guerra e, nos anos sessenta, enfrentou a reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais urgentes.

Dessa forma, emergiram duas vertentes do apelo à prática, como propõe Santos: a principal referiu-se às exigências do desenvolvimento tecnológico, das rápidas transformações da ciência em força produtiva, da competitividade internacional das economias ligada aos ganhos da produtividade científica. Com isso, reclamando, no domínio educacional, mais formação profissional e, no domínio da investigação, distinguindo-se a investigação aplicada. A outra vertente, voltada para as questões sociopolíticas, traduziu-se “na crítica do isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua resolução”. (SANTOS, 2003, p. 200).

Por conseguinte, Demo (2011) chama atenção sobre a questão de a atual universidade (tanto particular quanto pública) se apresentar como instituição do século passado e não corresponder à promessa de fonte inesgotável de mudança. Ao contrário, a universidade se estrutura por meio de verdades definitivas e de monopólios acadêmicos rígidos e cristalizados, o que a torna, ainda mais, contrária à mudança. Embora seja protagonista da mudança – em geral considerada marco gerador e transformador da

educação – é hoje uma das instituições que mais resiste a mudar-se, fundamentada no molde instrucionista onde há “aula”, quer seja pelo professor não dominar sofisticações técnicas da pesquisa, quer sobretudo [e mais grave, ainda] por acolher a ciência como algo dado. Fez opção pelo ensino e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente. Crítica essa, igualmente, valendo para as universidades federais. Apresenta-se, por conseguinte, a urgência de se apresentar a proposta de uma universidade necessariamente de pesquisa e de formação discente.

E, Demo (2001), ainda, refletindo sobre a questão da teoria e da prática no campo da pesquisa, propõe que a idéia seja a de fundamentar proposta de teoria e prática da pesquisa que ultrapasse os muros da academia e da sofisticação instrumental. “[...] Essa pretensão supõe que se desmitifique a pesquisa para não encerrá-la por castas superiores e raras.” (DEMO, 2002, p. 12). Onde o teórico tece críticas ao fato de que, em nossa realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores somente dão aula. (DEMO. 2002).

Esse referencial nos leva a refletir sobre a prática de professores universitários, ou seja, “até que ponto sua atuação desvincula-se do conservadorismo gritante e favorece a alienação acadêmica? O usual no ensino superior”, como observa Botomé (1996, p. 126), “é o professor definir o que precisa ensinar a partir das informações que domina e não a partir do que o aluno precisa aprender a fazer para trabalhar com (e resolver!) certos tipos de problemas do meio onde vai atuar como profissional.”

De fato, uma das premissas fundamentais do ensino superior é planejá-lo a partir das exigências e dos problemas da realidade que o aluno vai enfrentar quando sair da universidade. Assim posto, nossa perspectiva é a de que esta instituição de ensino seja, verdadeiramente, o espaço privilegiado do “saber pensar [...] saber reconhecer rapidamente as relevâncias do cenário e tirar conclusões úteis, ver longe para além das aparências, perceber a greta das coisas, inferir texto inteiro de simples palavras”. (DEMO, 2001, p.17-19). Saber pensar – parte central da cidadania – é essencial para a gestação da autonomia que, no entanto, “é conquista árdua e nunca terminada”. Nesse caminho, o aluno precisa plantar sua autonomia ao sair para o mundo, tornando-se capaz de proposta e história próprias.

No que tange à importância econômica, social e política da universidade, os resultados, mais uma vez, ficaram aquém das promessas, porém não a ponto de ameaçar, (pelo menos até o momento) sua estabilidade. A razão disso talvez resida no fato de que

as convocações à prática procedessem de interesses diversos e até mesmo contrários, apoiados por grupos ou classes sociais com poder social desigual e, ao confrontar tal realidade, a universidade não deixando de privilegiar os interesses dos grupos hegemônicos, procurou dar algum tipo de resposta aos apelos dos grupos dominados, mesmo que de forma maquilada. Porquanto, conclui Santos (2003, p. 200) que “convocada em direções opostas, a universidade pôde tomar cada uma delas sem mudar de lugar.”

Na verdade, considerando-se a maneira como as contradições e as tensões nas dicotomias “alta cultura/cultura popular”, “educação/trabalho”, “teoria/prática” se reproduzem em processos sociais cada vez mais complexos e rápidos, a universidade tende a perder sua centralidade; seja pelo fato de que precisa competir algumas de suas funções com outras instituições que vão surgindo ao seu lado, seja porque ao ser pressionada pela “sobrecarga funcional”, vê-se forçada a diferenciar-se internamente com o perigo constante de descaracterização. Embora, de fato, os recursos de que dispõe não sejam adequados para resolver a crise, já que os padrões dessa crise ultrapassam o âmbito universitário, têm sido até agora suficientes para evitar que a crise se aprofunde descontroladamente. O fato é que Santos procura mostrar que a universidade mesmo estando “longe de poder resolver as suas crises, tem vindo a geri-las de molde a evitar que elas se aprofundem descontroladamente”. (SANTOS, 2003, p. 222).

A crise da hegemonia é a mais ampla de todas as crises que a universidade atravessa, e de tal modo que está presente nas restantes. Daí a razão para esse teórico ater-se mais a ela, limitando-se a discutir as outras duas de modo breve. Dessa forma, torna-se urgente (re)pensar o modelo de gestão universitária, do saber/fazer universitário como um todo, reagindo contra as políticas ancoradas nas lógicas do mercado. Afinal, é preciso reafirmar a função crítico-cultural e social da universidade, num momento em que se manifesta uma insatisfação pelo modelo vigente, sugerindo que a instituição cumpra o seu papel fundamental de produzir e disseminar saberes voltados para o bem da humanidade.

4 À guisa de conclusão...

No remate desta reflexão, transpondo-se o olhar para a realidade do cenário na Universidade Iguazu, *Campus V*, onde a autora deste artigo atua como professora-pesquisadora, extensionista, esta Instituição se depara, cotidianamente, com desafios e confronta as contingências do contexto socioeconômico e cultural em que está inserida.

De fato, os entraves se impõem, mas há uma expectativa de sobrepujar as dificuldades e desconstruir barreiras, envolvendo o comprometimento com a reflexão sobre a relação entre a Instituição de Ensino Superior e a sociedade. A meta é promover atividades de produção e socialização do conhecimento.

Assim posto, conclama-se a premência de o educador não perder o elan de sonhar, de manter uma forte dose de “utopia”, rumo à ampliação dos horizontes para pensar no futuro, que lhe dê forças para enfrentar as dificuldades do momento atual com o ideal de uma sociedade mais justa. Urge que tanto os professores quanto os estudantes vejam em suas ações uma transcendência, ou seja, que sintam que o que fazem é importante para além do que constroem em sala de aula, para além das questões reais que podem pesar e desmotivar qualquer tipo de mudança.

REFERÊNCIAS

BEDIM, Juçara Gonçalves Lima. **Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária**: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental. 2006. 295 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

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

_____; TOSI, Patrícia Consuelo Silveira. Desenvolvimento de comportamentos para orientar a formação de graduandos na atuação profissional. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, v.8, n.1, p. 103-106, jun. 2006. (ISSN 1517-5545).

D'AMBRÓSIO, Ubiratam. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Guia da Escola Cidadã, Instituto Paulo Freire, v. 6).

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Outra Universidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. _____. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: _____. CASTRO, G. et al. (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 11-24.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. _____. 14. ed., rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Nádya D. R. **Universidade Brasileira**: a intenção da extensão. São Paulo: Edições Loyola, 1987. (Coleção Educar 7).