

UNIVERSIDADE E CRISE

INSTITUCIONAL:

**perspectivas de uma
formação humana**

UNIVERSITY AND INSTITUTIONAL
CRISIS: perspectives of a human
training

UNIVERSIDAD Y CRISIS
INSTITUCIONAL: perspectivas de
una formación humana

Maria José de Pinho^{1, 2}

RESUMO

A universidade brasileira do século XXI tem enfrentado adversidades multidimensionais no âmbito do ensino e da pesquisa. Sua estabilidade tem percorrido um labirinto de inferências que a impede de adentrar o espaço educativo para se desenvolver em um processo educacional que atenta à sua função social e humanística, perante uma sociedade desacreditada de possibilidades superadoras. Nesse sentido, buscamos fazer uma reflexão da transição do paradigma conservador para paradigma emergente e sua influência no contexto da universidade do século XXI na perspectiva de uma visão complexa da realidade contemporânea. Buscamos contextualizar a universidade como protagonista na construção de um novo paradigma para

¹ Graduação em História e graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve (Portugal). Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT e do Programa de Pós-Graduação em Letras Mestrado em Ensino de Língua e Literatura e Programa de Pós Graduação em Educação. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br.

² Endereço de contato da autora (por correio): Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós Graduação em Educação. Avenida NS 15, 109 - Plano Diretor Norte, Palmas - TO, Brasil. CEP: 77001-090.

educação. O repensar das instituições de ensino superior a partir do Processo de Bolonha tendo em vista uma educação superior voltada para competitividade e para a competência profissional. Os desafios da universidade para este século tanto nos aspectos filosóficos e epistemológicos na percepção da complexidade humana e da pertinência do conhecimento mediante a superação do conhecimento fragmentado e compartimentalizado, colaborando para o autoconhecimento e para o diálogo entre os saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigma Tradicional. Paradigma Emergente. Universidade. Processo de Bolonha. Pensamento Complexo.

ABSTRACT

The Brazilian university of the 21st century has faced multidimensional adversities in teaching and research. Its stability has gone through a labyrinth of inferences that prevents it from entering the educational space to develop in an educational process that attentive to its social and humanistic function, before a discredited society of surpassing possibilities. In this sense, we seek to reflect on the transition from the conservative paradigm to the emerging paradigm and its influence in the context of the 21st century university in the perspective of a complex view of contemporary reality. We seek to contextualize the university as protagonist in the construction of a new paradigm for education. The rethinking of higher education institutions from the Bologna Process towards higher education focused on competitiveness and professional competence. The challenges of the university for this century in both the philosophical and epistemological aspects in the perception of human complexity and the relevance of knowledge by overcoming fragmented and compartmentalized knowledge, collaborating for self-knowledge and for dialogue between knowledge.

KEYWORDS: Traditional Paradigm. Emergent Paradigm. University. Process of Bologna. Complex Thinking.

RESUMEN

La universidad brasileña del siglo XXI ha enfrentado adversidades multidimensionales en el ámbito de la enseñanza y la investigación. Su estabilidad ha recorrido un laberinto de inferencias que le impide adentrar el espacio educativo para desarrollarse en un proceso educativo que atenta a su función social y humanística ante una sociedad desacreditada de posibilidades superadoras. En ese sentido, buscamos hacer una reflexión de la transición del paradigma conservador hacia paradigma emergente y su influencia en el contexto de la universidad del siglo XXI en la perspectiva de una visión compleja de la realidad contemporánea. Buscamos contextualizar la universidad como protagonista en la construcción de un nuevo paradigma para la educación. El repensar de las instituciones de enseñanza superior a partir del Proceso de Bolonia con vistas a una educación superior dirigida a la competitividad y la competencia profesional. Los desafíos de la universidad para este siglo tanto en los aspectos filosóficos y epistemológicos en la percepción de la complejidad humana y de la pertinencia del conocimiento mediante la superación del conocimiento fragmentado y compartimentalizado, colaborando para el autoconocimiento y para el diálogo entre los saberes.

PALABRAS CLAVE: Paradigma Tradicional; Paradigma Emergente; Universidad; Proceso de Bolonia; Pensamiento Complejo.

Recebido em: 01.08.2017. Aceito em: 12.09.2017. Publicado em: 01.10.2017.

Introdução

A sociedade contemporânea é fruto de constantes mudanças, desde as suas raízes, vem sendo integrado novas ideias, crises e transformações; trajetórias estas que principalmente a partir da modernidade marcaram a vida humana. Diante de frequentes reformas, a universidade acompanhou as transições com novas perspectivas epistemológicas, filosóficas e finalidades formativas na educação superior.

Nessa passagem do século XX para o XXI, a universidade perpassou, e ainda, continua a vivenciar, momentos de crise em que as suas convicções, fragmentações, repetições e certezas, não a sustenta mais no caminho de novas produções. Contudo, o que lhe ampara neste momento, é o oceano de incertezas, como orientação para a construção de novos conhecimentos.

Diante desse cenário de transições, este artigo tem como objetivo, fazer uma reflexão da nova ordem paradigmática e sua influência no contexto da universidade do século XXI na perspectiva de uma visão complexa da realidade contemporânea. O repensar das instituições de ensino superior a partir do Processo de Bolonha tendo em vista uma educação superior voltada para competitividade e para a competência profissional. Buscamos também contextualizar a universidade como protagonista na construção de um novo paradigma para educação.

A crise paradigmática que se instaurou nas últimas décadas tem rompido com o que, convencionalmente, se chamou de paradigma tradicional cartesiano-newtoniano e sua ciência inquestionável. Ela produz um repensar, um novo olhar para os problemas que esse paradigma não conseguiu resolver. Behrens (2013), explica que a visão cartesiana propagou o tecnicismo visto

como uma especialização nas décadas de 1980 e 1990. Portanto, o saber foi fragmentado e o todo foi dividido. Para a autora,

O conhecimento ao ser dividido, ao ser fragmentado, isolou o homem das emoções que a razão desconhece. Deixou de contemplar, em nome do racionalismo, sentimentos como: a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua (BEHRENS, 2013, p. 22).

Essa percepção pode auxiliar na explicação da crise mundial, que afeta todas as dimensões sociais, inclusive o sistema educacional. Dessa forma é preciso repensar o paradigma vigente. Thomas Kuhn explica que paradigma "indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica determinada" (KUHN, 2011, p. 220). Isso implica na construção de modelos e de regras utilizados e compartilhados pelos cientistas para explicar aspectos da realidade. À medida que essas regras, esses modelos não conseguem auxiliar os membros dessa comunidade a explicar e resolver o "quebra-cabeça" surgem de acordo com Moraes "novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas, novas reconstruções com base em novos fundamentos" (MORAES, 2011, p. 55) para repensar essa concepção.

Behrens(2013, p.25), enfatiza que essa superação do paradigma não quer dizer anular, derrubar tudo que a ciência conseguiu construir, mas "progredir qualitativamente, conservando o que há de verdadeiro no momento anterior e levando-o a um complemento, segundo as novas exigências históricas".

A partir do final do século XIX e início do século XX, com base na teoria da relatividade e nos novos fatos ocorridos na física quântica, bem como suas implicações na filosofia da ciência, foi possível realizar uma nova leitura do mundo e encontrar uma maneira diferente de nos posicionarmos diante da

vida. Nesse novo paradigma, ou seja, o paradigma emergente, as coisas são vistas em sua totalidade, o olhar se estende ao todo e procura compreender o global. Moraes comenta que “essa visão nos leva a compreender *o mundo físico como uma rede de relações*, de conexões, e não mais como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas” (MORAES, 2011, p. 73).

O paradigma emergente tem como princípio quebrar a lógica de estrutura formal da disciplinaridade, reconhecer o conhecimento científico social, como inerente ao conhecimento científico natural, de forma que o conhecimento só tenha sentido quando se fizer em relação à própria vida, tornando-se pertinente, contextualizado e multidimensional.

Nessa perspectiva, o paradigma emergente alarga infinitamente a concepção de ciência, porque concebe a ciência como ato humano, que admite a não neutralidade e supera distinções óbvias tais como “natureza/ cultura natural/ artificial, vivo/ animado, observador/ observado, subjetivo/ objetivo, coletivo/ individual”. (Santos, 2006, p. 39).

Portanto, sua necessidade se dá pelo esgotamento do paradigma da modernidade, que se tornou incapacitado para responder aos desafios educacionais da sociedade contemporânea.

A crise da modernidade e as crises universitárias

Boaventura de Sousa Santos (1997, 2000, 2007, 2010) afirma que a crise da modernidade resultou em três outras crises para a universidade, sendo elas: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Estas são crises que se interpenetram e tem uma pluralidade de fatores implicados.

A universidade vive, na sociedade atual, uma crise de legitimidade, uma vez que não há consenso social da necessidade da instituição ‘universidade’ e

da necessidade de formação universitária. Santos (2010) atribui a esta crise de legitimidade a crescente segmentação e hierarquização dos saberes especializados, crescente desvalorização dos diplomas universitários, problemas inerentes a restrições do acesso, as competências, as exigências sociais e políticas de democratização da universidade e da reivindicação de igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares.

A universidade deve lutar pela sua legitimidade com responsabilidade social, pela sua razão de ser e impactar no contexto local e planetário. E tal luta, via reforma universitária, deve centrar-se em cinco áreas de ação, conforme Santos (2010): acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia dos saberes, universidade e escola pública. Estas cinco áreas de ação demandam a construção de rupturas e a criação de processos de inovação.

A crise de hegemonia resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade (produção de conhecimento, alta cultura e pensamento crítico para a formação das elites) e a função emergente no século XX (produção de padrões culturais médios, conhecimentos instrumentais úteis para a formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista). A crise da hegemonia se instaura quando são reconhecidos "outros lugares/espços de produção de conhecimentos especializados que não a universidade, decorrente das exigências das camadas sociais mais amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social" (SANTOS, 1998, p. 183).

Santos (1998) analisa que a incapacidade da universidade em desempenhar satisfatoriamente funções contraditórias levará o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade, meios alternativos, de atingir esses objetivos. Assim, a universidade deixa de ser a única instituição de

ensino superior, pesquisa, formação, entrando em crise de hegemonia. Esta crise coloca em diálogo a questão: autonomia universitária; relevância e responsabilidade social da universidade; convivência/contestação/acomodação com a contradição e rigidez institucional.

A dialógica, um dos operadores cognitivos do Pensamento Complexo, deixa viva a contradição para possibilitar sucessivas sínteses provisórias, o que parece ser fundamental para a universidade enquanto espaço público, democrático e dialógico.

“A crise institucional decorre das outras duas e atinge a concepção de autonomia universitária e os fatores que têm tornado cada vez mais problemática a sua afirmação” (SANTOS, 1998, p. 186). A crise institucional da universidade resulta da contradição entre a autonomia universitária e a pressão da lógica de mercado, da racionalidade técnica, pautada por critérios de eficácia, eficiência e produtividade. Outro fator da crise, no que se refere às universidades públicas, se assenta na relação entre autonomia científica e pedagógica e, em contraponto, a dependência financeira do Estado, que define e libera o financiamento, via editais, metas e áreas de interesse preestabelecidas.

Compreendo a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da problematização, da crítica e da inovação, instituição que deveria intencionalmente buscar se sustentar no tripé ensino, pesquisa e extensão, por meio de gestão dialógica, com ampla valorização dos cidadãos.

Universidade, *lócus* do conhecimento, da “produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 162).

Agrega-se a esta compreensão a percepção da potencialidade da universidade no século XXI ser um espaço que redimensione os limites do conhecimento disciplinar, fragmentado, hiperespecializado, complementando-se com as reflexões e práxis propostas pela complexidade (MORIN, 2011), pela pesquisa qualitativa, pela relação entre objetividade e subjetividade, pelo redimensionar da relação entre sujeito/objeto (no sentido de construir-se uma relação sujeito/sujeito/fenômeno), pela humanização dos processos. A universidade pode se recriar e se reinventar ao longo da história.

A instituição universitária e educação superior

A instituição denominada *universidade* remonta as chamadas *studia generalia* (séc. XII). Quanto ao vocábulo *universidade*, Martins (2005) destaca que “veio do latim *universitas, universitatis*, significando ‘universalidade, totalidade; companhia, corporação, colégio, associação’; historicamente o vocábulo seria do século XIV”:

Segundo algumas fontes, a palavra *universitas* foi originalmente aplicada às sociedades corporativas escolásticas e, provavelmente no decorrer do século XIV, o termo passou a ser usado à parte, no sentido exclusivo de uma comunidade de professores e alunos, e cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica ou civil. Outras fontes indicam a influência da cultura árabe e a instituição de El Azhar, no Cairo (ano de 970), na fundação da escola de medicina de Salerno, na Itália, no século XI. Naquelas escolas o centro era o ensino do Direito, mas, posteriormente ao Concílio de Latrão, o núcleo passou a ser a Teologia (WANDERLEY, 1999, p. 16).

A universidade surgiu, com a ruptura com a Teologia, no contexto histórico e cultural de transição do século XII para o século XIII e tiveram diferentes determinantes históricos e culturais, como a ampliação do saber

humano e o desenvolvimento do espírito corporativo, com a finalidade de defender interesses comuns de mestres e estudantes, de acordo com Verger (2001), Lancillotti (2008). Galino (1973, p. 527) destaca que entre os determinantes que provocaram o surgimento da universidade estão uma causa material, outra formal e uma finalidade:

causa material: a grande ampliação do saber humano ao longo do século XIII; causa formal: o desenvolvimento do espírito corporativo com a finalidade de defender interesses comuns. O movimento corporativo que dá lugar à formação dos grêmios, confrarias e *hansas* de artesãos e mercadores, ao reunir os intelectuais, faz com que surjam as Universidades. Estas duas causas, material e formal, se produziram ao mesmo tempo, e na presença de uma causa eficiente, em geral um acontecimento fortuito, presença de um grande mestre, luta contra o chanceler da escola catedral, etc. Foram surgindo as distintas Universidades, que também tinham uma causa final: a atração das carreiras indispensáveis à sociedade e, em último caso, o serviço de Deus e da Igreja (GALINO, 1973, p. 527).

As primeiras universidades europeias se estruturaram a partir do ano 1108; nas Américas; a partir de 1551; e no Brasil a criação da primeira universidade estatal só se deu em 1920, na cidade do Rio de Janeiro.

A oferta de ensino superior no Brasil foi tardia (CUNHA, 2000), visto que no período imperial Portugal proibiu a implantação de universidades no Brasil. Os cursos superiores ofertados a época eram de cunho profissionalizante e os cursos ofertados pelos jesuítas destinavam-se à formação de sacerdotes. A Reforma Pombalina, em 1759, expulsou dos territórios portugueses os jesuítas, e, após treze anos sem nenhuma orientação educacional, passaram a oferecer disciplinas isoladas, ministradas por professores leigos e também por padres. Em 1808, com a transferência da família real para o Brasil e da sede do reino português para o Rio de Janeiro, ocorreram mudanças na estrutura da educação. No que tange ao ensino superior, em 1817 foram criadas as *cátedras*

isoladas de ensino superior para a formação de profissionais. O ensino superior desenvolveu-se no Brasil pela multiplicação de faculdades isoladas, principalmente os cursos de Medicina, Engenharia e Direito. Durante o império, a educação superior no Brasil foi jesuítica, clerical; de 1808 até a Proclamação da República, em 1889, todo o ensino superior foi estatal. A partir de 1889, passou a ser ofertado também pela iniciativa privada.

No Brasil, iniciativas privadas criaram em 1909 e 1912 universidades que tiveram vida curta; apenas em 1920 ocorreu a criação daquela que seria considerada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro.

As primeiras iniciativas de criação de universidades no Brasil deram-se fora do poder central do Estado e à revelia dele, no Amazonas, em São Paulo e no Paraná. "A *Universidade de Manaus* foi criada em 1909, no auge da prosperidade resultante do ciclo da borracha" (CUNHA, 2007b, p. 48). A *Universidade de São Paulo* foi fundada em 1911, por recursos de um "sócio capitalista" que pretendia recuperar seu investimento e obter lucro com a cobrança de taxas dos estudantes. Tal universidade foi dissolvida, em 1917, por tornar-se inviável financeiramente, fato agravado pela criação, por parte do governo estadual, da Faculdade de Medicina, que atraiu os estudantes, esvaziando a instituição privada.

É possível que a Universidade de São Paulo não tenha durado muito mais tempo após 1917. Ao contrário das demais universidades passageiras, dela não restou uma só escola superior que servisse de núcleo de outra universidade futura. A Universidade de São Paulo de vida longa, criada em 1934 pelo governo estadual, reuniu as escolas oficiais existentes, entre elas as de Medicina, Odontologia e Direito, de onde partiram, certamente, ataques que levaram à morte a iniciativa de 1911, no âmbito privado do aparelho escolar (CUNHA, 2007b, p.53).

Em 1912 foi instalada a *Universidade do Paraná*. A criação foi uma iniciativa de profissionais locais, com apoio do governo estadual, que aprovou dotação orçamentária e privilégios profissionais para os diplomados de certos cursos. A proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes pôs fim ao projeto da universidade, que foi dissolvida em 1915. Restaram as faculdades livres de Medicina, Engenharia e Direito, que foram equiparadas em 1920 e em 1950 e incorporadas à Universidade Federal do Paraná.

A primeira instituição que assumiu duradouramente o *status* de Universidade foi a *Universidade do Rio de Janeiro*, em 1920, seguida pela Universidade de Minas Gerais, em 1927. As primeiras universidades no Brasil foram formadas por aglutinação das faculdades já existentes e surgiram com fragilidade e pouca autonomia. A instituição universitária era constituída por um conselho universitário, composto pelos diretores de suas faculdades e dois catedráticos de cada faculdade, “uma instancia mais simbólica do que efetiva” (CUNHA, 2000, p. 163). O reitor e os diretores das faculdades eram escolhidos pelo presidente da República; o governo também nomeava os catedráticos e estabelecia o currículo de cada curso.

Em 1927, foi reconhecida como universidade a instituição que fora criada em 1896, a *Universidade do Rio Grande do Sul*. Essa universidade, diferentemente da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade de Minas Gerais, não foi criada pela aglutinação de faculdades isoladas, mas pelo processo de diferenciação da Escola de Engenharia, tendo por referência a concepção do modelo alemão de universidade, cabendo ao próprio conselho universitário a eleição de seu presidente e vice-presidente.

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, incorporou as escolas superiores existentes, elevou o Instituto de Educação a Faculdade de Educação, criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas-Artes. Incorporou também como entidades complementares os institutos de pesquisa técnico-científica do estado:

A criação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras realizou antigo projeto de Fernando de Azevedo, importante educador e membro da comissão de criação da USP. Para ele, a Faculdade de Educação seria o centro da formação de professores para o ensino secundário. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o "coração da universidade", seria o lugar onde se desenvolveriam os estudos de cultura livre e desinteressada. Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais, assim como para os seus próprios cursos. Lá os alunos estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos, após o que se encaminhariam para as faculdade propriamente profissionais. Essa forma de integração dos cursos seria uma espécie de anteparo diante das tendências desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber, capazes de atingir até mesmo o saber desinteressado", cultivado na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (CUNHA, 2000, p. 168).

Em 1935, foi criada a *Universidade do Distrito Federal*, por Anísio Teixeira, a qual foi dissolvida em 1939, e parte de suas faculdades foi incorporada à Universidade do Brasil.

A Universidade do Rio de Janeiro tinha a pretensão de ser um modelo para as demais universidades que viessem a ser criadas, mas, em 1928, o governo federal percebeu que apenas um modelo não bastava; era preciso estabelecer normas. Resolveu então regulamentar, normatizar o processo de instalação de universidades nos estados, apresentando as condições necessárias. O Decreto nº 5.616, de 28 de novembro de 1928, estabelecia-se que as universidades criadas nos estados atenderiam aos seguintes requisitos: a) gozariam de autonomia administrativa, econômica e didática; b) somente por

lei do governo federal criar-se-iam universidades, e a nomeação do reitor caberia ao governador (o que vedaria a proliferação de universidades, sobretudo de universidades privadas); c) seriam fiscalizadas pelo Departamento Nacional de Ensino, por meio de inspetores; d) o ingresso dos alunos deveria seguir os requisitos legais estabelecidos nas universidades federais e e) ao solicitar reconhecimento, deveriam comprovar elevado patrimônio e ter três faculdades já funcionando ininterruptamente pelo menos 15 anos.

A promulgação do Decreto 19.851, em 11 de abril de 1931, denominado pretensiosamente de Estatuto das Universidades Brasileiras, foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação (CUNHA, 2000, p. 165).

O referido Estatuto estabeleceu também que: a) as universidades seriam criadas pela reunião de pelo menos três faculdades dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras; b) cada faculdade seria dirigida por uma congregação; c) haveria um conselho técnico-administrativo e um diretor para cada faculdade; d) a administração central de cada universidade seria composta pelo conselho universitário (órgão consultivo e deliberativo) e pelo reitor e f) corpo docente composto por *catedráticos* (vitaliciedade e inamovibilidade garantidas após 10 anos de exercício no cargo e aprovação em concurso público de títulos; um para cada cadeira do curso) por *auxiliares de ensino* (chefe de clínica, chefe de laboratório, assistente ou preparador, indicados por um catedrático, gozando da confiança deste, e tendo ciência de que deveriam submeter-se obrigatoriamente ao concurso de livre-docência, sob pena de desligamento) e por *livres-docentes*. Mediante listas de professores catedráticos escolhidos pela congregação, o ministro da Educação escolheria os representantes do conselho técnico-administrativo de cada faculdade, o diretor da faculdade e o reitor.

De 1930 a 1935, durante os primeiros anos da Era Vargas, desenvolveram-se duas políticas públicas educacionais no Brasil. O governo federal caracterizava-se por assumir uma política educacional autoritária, enquanto o governo do Estado de São Paulo e a prefeitura do Distrito Federal caracterizavam-se por ter uma política educacional liberal.

Em 1946, as faculdades católicas criadas em 1940 foram reconhecidas como *Universidade Católica do Rio de Janeiro*, primeira universidade privada do país.

Segundo Romanelli (2003, p.47), as revoluções e movimentos armados ocorridos “durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica”. E após a queda da bolsa de valores de New York, em 1929, ocorre uma reorganização na sociedade brasileira e “o ano de 1930 é um marco decisivo na organização política e econômica do estado brasileiro, implantando definitivamente o capitalismo no Brasil (VIEIRA e GOMIDE, 2008, p. 3843)”.

O novo modo de produção econômica, o ideal republicano, a ascensão da burguesia e o processo de urbanização todo esse contexto e conjuntura irão demandar um novo papel social da escola, de concretizar um projeto civilizador, de formação cívica, moral e instrumental do povo objetivando atender as exigências para o desenvolvimento brasileiro.

No início da década de 1960, o Brasil viveu uma crise política e também econômica (redução do índice de investimento, diminuição da entrada de capital externo, queda na taxa de lucro, alta da inflação). Nesse contexto de crise, ampliaram-se no país a participação e a organização popular em favor de reformas de base. Foram organizadas greves, mobilizações, assembleias, sindicatos, movimentos. No âmbito internacional, a revolução socialista de Cuba

“afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos no Continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina” (GERMANO, 1993, p. 50), com a implantação de governos ditatoriais. Na América Latina e na América Central, nas décadas de 1960 e 1970, instauraram-se ditaduras militares em vários países: Brasil (1964-1985), Peru (1968-1980), Uruguai (1973-1984), Chile (1973-1990), Argentina (1966-1983).

Em 1964, ocorreu no Brasil o golpe de Estado que depôs o então presidente João Goulart e derrubou a democracia populista iniciada em 1946. O golpe foi resultado de uma articulação entre civis e militares brasileiros com apoio norte-americano:

O golpe configura a ascensão de um novo bloco no poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira, nacional e internacional, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas. O espectro de interesses representados por esse conjunto autoriza-nos a qualificá-lo como uma *elite* (GERMANO, 1993, p. 17).

As Forças Armadas promoveram a intervenção executiva do golpe, implantaram um regime autoritário, uma ditadura militar. As classes dominantes articularam-se em defesa de um tipo de Estado que lhes assegurasse o investimento financeiro na esfera econômica (incentivos ao capital privado). Em meio às contradições vividas nas universidades, ocorreram distintos, processos tanto de resistência como de colaboração com o regime militar. As universidades brasileiras disponibilizaram vários intelectuais para ocuparem o quadro dirigente do regime militar. Foram permitidos aos norte-americanos, por meio do acordo MEC e USAID, o envio de assessores para avaliarem, analisarem e orientarem o planejamento educacional em todos os níveis de ensino. A perspectiva implantada em relação à universidade foi a de racionalizá-

la, organizando-a em moldes empresariais, incentivando a privatização do ensino superior.

Cunha (2007b) destaca que a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos *não foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada*, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles com imperativo de modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno *arado e adubado* para semear suas ideias.

A Lei nº 5.540, de 1968, Reforma do Ensino Superior, orientada pela lógica liberal, empresarial, pautada na lógica da racionalidade, eficiência e produtividade, reduz a autonomia da universidade, amplia o controle sobre a vida acadêmica, estabelece relação direta entre educação e produção capitalista e descompromete-se com o financiamento da educação pública e gratuita.

A reforma do ensino superior brasileiro visava a desmobilizar eventuais movimentos estudantis e populares de luta em prol da educação. Tal reforma produziu um discurso de valorização da educação, mas que efetivamente não se cumpriu, por falta de investimentos, uma vez que o Estado voltou-se para setores diretamente vinculados à acumulação de capital, estimulando a privatização do ensino superior e a repressão dos que eram contrários ao regime militar.

Com a reforma universitária de 1968, implantaram-se políticas públicas de investimento em pesquisa, tendo o espaço da pós-graduação o objetivo de formação de pesquisadores e de professores universitários. Foram criados no Brasil cursos de mestrado, e os professores universitários foram incentivados a

fazer mestrado e doutorado no exterior. A partir de 1970 a educação superior desenvolve Planos Nacionais de Pós-Graduação, as universidades federais passaram a ter professores em tempo integral, organização por departamentos, investimento em cooperação internacional e políticas de capacitação docente.

A história do ensino superior no Brasil construiu-se de forma precária, elitista, com pouco investimento. Não se investiu em uma educação que assegurasse a todos o direito de acesso, de permanência e de conclusão, objetivando um sistema educacional de qualidade, seja de educação básica, seja de educação superior.

Na LDB nº 9.394/96, no que tange ao sistema de educação superior, tinha por objetivos centrais a expansão com qualidade e a democratização do acesso. No entanto, a expansão ocorrida, mesmo que significativa, ainda é pequena, se considerarmos a população nacional entre 18 e 24 anos, que não tem acesso à educação superior no Brasil. A política de expansão implantada configura-se por ser "uma expansão centrada em instituições particulares e não universitárias, portanto centradas na oferta de ensino sem envolvimento com a produção de conhecimento (BELLONI, 2008, p. 163)".

A universidade pública é uma instituição social que exprime as tensões e contradições da sociedade, o que, entre outros fatores, a tem levado a lutar em prol da democracia, da democratização do saber. O acesso à universidade é considerado uma questão de cidadania, um direito do cidadão, e Chauí (2003, p. 6) assim argumenta: "A universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático."

Entretanto, a reforma do Estado ocorrida na segunda metade da década de 1990 definiu os setores que compõem o Estado e, dentre eles, o "setor de

serviços não exclusivos do Estado", no qual a educação foi classificada. Essa medida, segundo Chauí (2003, p. 6), significa:

- a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não é só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.

Desse modo, a reforma em questão reduz a universidade pública a uma organização prestadora de serviço, ou seja, uma instituição que depende muito pouco de sua estrutura interna, um espaço que não necessita de reflexões, discussões e críticas, mas de produtividade, eficácia, sucesso e jogo estratégico, competitivo e adaptativo. Essa universidade operacional limita a docência à transmissão rápida, aniquila o processo de formação e restringe a pesquisa à estratégia de intervenção e de controle da realidade para determinados fins.

A reforma estrutural nas universidades, implantada pelos governos neoliberais sob orientação de organismos multilaterais, vem-se dando por meio de um intenso processo de privatização, terceirização e massificação que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização institucional e a cultura do trabalho docente. Conforme Sguissardi (2004), tem também levado as universidades a adotarem um modelo 'anglo-saxônico', como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial. Na conceituação de Chauí (2003), deixa de configurar-se como uma instituição social, uma vez que assume um modelo gerencial.

O modelo gerencial de universidade caracteriza-se pelo atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, adotando concepções instrumentais e funcionais de autonomia (no sentido de heteronomia) e de participação, e tem sido orientado por cinco grandes princípios. Segundo

Mancebo, Maués e Chaves (2006), são eles: (1) a racionalização de recursos que tem reduzido a responsabilidade do Estado na assunção da oferta da educação pública e gratuita, observando-se a crescente participação do mercado na oferta educacional; (2) a implantação de processos periódicos de avaliações institucionais de caráter gerencial que cerceiam e interferem, mesmo que indiretamente, nas políticas internas das universidades; (3) a flexibilização de gestão, ao menor custo possível, implantando-se reformas educacionais que provocam profundas modificações institucionais, inclusive no trabalho docente, dentre elas a diversificação das instituições que não asseguram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (4) a descentralização gerencial, centralizando-se a definição das políticas e descentralizando-se a gestão administrativa, o que, mascarando a heteronomia, constrói uma 'ilusão de participação' (LIMA, 1997); (5) a privatização dos sistemas educacionais ou o (des)investimento do Estado na educação superior pública, bem como a delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas, a mercantilização do conhecimento, dentre outros.

As reformas de cunho neoliberal, segundo Naidorf (2005), têm afetado drasticamente a universidade em sua cultura acadêmica. É comum ocorrerem mudanças nas representações, nas motivações, nas concepções, na ética e nas práticas institucionais. Intensificam-se, no seio das políticas públicas para a educação superior e na universidade, o crescente individualismo, a competição, a valorização de políticas de avaliação institucional regulatória, a adoção de práticas imediatistas em relação às demandas do mercado. Provoca-se o desmonte da educação como direito social e como compromisso social coletivo. Os entrevistados M e Y, nesta pesquisa, assim como Naidorf (2005), analisam que tem ocorrido a intensificação do isolamento, da competitividade e

da exigência cada vez maior por produtividade no meio acadêmico nas últimas décadas.

Na sociedade da informação, faz-se presente, cada vez mais, a força da heteronomia universitária, o desmantelamento das universidades públicas e a desmoralização crescente do trabalho universitário. Cresce, assim, a importância de lutar para que o Estado considere a educação como um investimento social e político, fundamental para um Estado republicano e democrático, e não como gasto público. A educação precisa ser compreendida como um direito do cidadão e não como um privilégio ou serviço. "É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade" (CHAUÍ, 2003, p. 12).

A educação superior e o trabalho docente ressentem-se, particularmente nas últimas décadas, do impacto da nova configuração que o Estado capitalista tem assumido, orientado pelas estratégias neoliberais. O trabalho do professor universitário vem sendo duplamente afetado pelas novas ordenações do Estado brasileiro,

por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho, 'força de trabalho competente' e 'tecnologia e conhecimento científico', fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo, também é afetado (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006, p. 47).

Segundo essas autoras, tais mudanças impactaram o trabalho do professor, por várias razões, entre as quais: a) precarização do trabalho docente, b) intensificação do regime de trabalho, c) flexibilização do trabalho, d) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos nos quais a eficiência e a produtividade são objetivadas em índices. Outros fatores a serem considerados referem-se aos produtos do trabalho do professor nos quais se destacam: a) o

ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior, b) a produção de conhecimento e a ênfase na produção de conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável, o que descaracteriza de forma substancial a concepção de universidade como instituição social e democrática.

As reflexões desenvolvidas acerca da universidade e da conjuntura sócio-histórica de sua constituição, bem como da nova configuração do Estado capitalista brasileiro após a reforma do Estado na década de 1990, evidenciam sérios problemas pelos quais atravessam tanto a sociedade, quanto a universidade e o trabalho do docente da educação superior. Em meio a tais realidades históricas, sociais, políticas, econômicas, institucionais, trabalhistas, planetárias, emergem novos paradigmas, com novos operadores cognitivos para buscar enfrentar os desafios postos pela contemporaneidade, outras possibilidades e probabilidades para a vida em sociedade.

Mudar a educação superior brasileira demanda mudança de prioridades, de intencionalidades, de políticas públicas, bem como demanda ampliar o olhar e dialogar com o paradigma educacional emergente (MORAES, 1996; CANDAU, 2000), uma vez que a partir desta se pode buscar a construção de uma nova aposta (MORIN, 2011), que demanda estratégias que se construirão a partir de decisões humanas que terão resultados incertos, pois dependerão das decisões humanas ao longo do processo.

Influências internacionais nos modelos de universidade implantados no Brasil

Quanto ao modelo de universidade implantado no Brasil, um olhar histórico nos *permite identificar a influência de três modelos de universidade*, com distintas finalidades na formação do homem, da sociedade e do

conhecimento científico. O Brasil sofreu e ainda sofre a influências de alguns desses modelos sendo eles: o modelo jesuítico, o modelo franco-napoleônico e o modelo alemão de universidade.

O *modelo jesuítico* de universidade pauta-se na ideia de escolarização cristã, por meio do método escolástico (séc. XII) e o *modus parisiensis*. O cristianismo visava “poder manter-se, propagar sua doutrina e assegurar o exercício do culto” (ULLMANN e BOHNEN, 1994, p.35). O método escolástico estrutura-se pelo: a) *Lectio* - leitura de textos e interpretação pelo professor, com a análise das palavras, o destaque das ideias centrais e a sua comparação com outros autores. b) *Questio* – perguntas dos professores para os alunos e destes ao mestre. c) Aluno faz anotações das aulas, recapitulação, memorizações, aulas expositivas, questionários, dentre outros. Neste modelo de universidade a ação docente limita-se à ação de transmitir conteúdos a serem memorizados.

O *modelo franco-napoleônico* se caracteriza por uma organização não universitária, com particularidade profissionalizante, centrada em escolas, cursos e faculdades, visando à formação de profissionais, em específico, burocratas para o desempenho das funções do Estado. Tal modelo de universidade caracteriza-se por ser centralizador e fragmentado, em atendimento à formação profissional da elite para atender as necessidades do Estado com prevalência de profissões como de administrador, contador, médico, professor, necessários ao funcionamento do Estado. Tal modelo de universidade estrutura-se com base na lógica do método de ensino tradicional.

Já o *modelo alemão*, a Universidade de Berlim (HUMBOLDT, 1997), centra-se na busca de resolução dos problemas nacionais mediante a ciência e na compreensão de que: “O professor não existe para o aluno, mas ambos para

a ciência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 151). Tal modelo de universidade surge em um contexto histórico no qual se buscava um novo processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha perdeu o pioneirismo da Revolução Industrial. Assim, a universidade alemã estrutura uma proposta de universidade voltada para a pesquisa e reúne professores e alunos em torno da pesquisa. Desta forma são estruturados dois espaços universitários: a) os institutos; b) centros de pesquisa. A partir deste modelo de universidade surge um novo papel do professor e um novo papel do aluno com ênfase na produção do conhecimento e nos processos de pesquisa.

O modelo alemão de universidade é assimilado pelos Estados Unidos da América e chega ao Brasil por meio da Lei 5.540/68. Entretanto o texto desta Lei separa a pesquisa do ensino e caracteriza a graduação na perspectiva do modelo franco-napoleônico intentando uma formação de profissionais para o Estado e a pós-graduação destinada a pesquisa nas áreas específicas.

Na atualidade a universidade desempenha papel complexo e antagônico, ao conservar e transformar a sociedade. Percebe-se uma desarticulação em relação às finalidades da universidade, uma vez que esta deixa de cumprir seu papel enquanto instituição social quando redesenhada aos moldes neoliberais.

Para Chauí (1999, 2001) a universidade, enquanto instituição social, caracteriza-se como ação e prática social, efetivando os princípios de formação, criação, reflexão, crítica e autonomia do saber ante a religião e o Estado. No entanto, frente a forte influencia neoliberal, a universidade vem perdendo esta finalidade e tornando-se uma *entidade administrativa*, pautada na lógica da gestão de recursos, estratégia de desempenho, competitividade.

Chauí (1999) considera que o processo de passagem da universidade brasileira de instituição social para instituição administrativa se deu em distintas

etapas nas últimas décadas: na década de 1970, implantou-se a lógica de *universidade funcional*, centrada na formação de profissionais graduados para a inserção no mercado de trabalho; na década de 1980, implanta-se a concepção de *universidade de resultados*, pautada na expansão do ensino privado e na parceria entre universidade e empresas, por meio do financiamento de pesquisas que atendessem aos interesses das empresas; e na década de 1990, a *universidade operacional*, caracterizada como entidade administrativa, voltada para a gestão, planejamento e avaliação de sua produtividade, pautada por estratégias de eficácia organizacional. Deixando de priorizar o compromisso com o conhecimento e a formação intelectual, mas se restringindo a “dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão” (CHAUÍ, 2001, p.62).

A partir da década de 1990, implanta-se a lógica da formação rápida de profissionais, restringindo o papel da universidade ao treinamento.

A universidade, exatamente como a empresa, está encarregada da produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridade [...] tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender. (CHAUÍ, 2001, p.55)

Nesta mesma década surge o Processo de Bolonha³. Este Tratado veio tornar o ensino universitário um ensino globalizante e globalizado, ou seja, um ensino que requer que os docentes e estudantes se interliguem na procura de conhecimento e na busca de mais e melhor formação/informação. Os princípios deste Tratado levam os docentes a sentirem-se cada vez mais pressionados na

³ O Processo de Bolonha é um processo de reforma que visa a reestruturação dos graus acadêmicos no espaço europeu. Ficou assim conhecido como o Processo de Bolonha contou desde o seu início como membro permanente a Comissão Europeia, que integra o grupo de acompanhamento e presta apoio na preparação das reuniões Ministeriais, e com o Conselho da Europa e a UNESCO – CEPES, como membros consultivos.

procura de formação pedagógica e alternativa, tendo em conta que as metodologias de ensino agora preconizadas privilegiam a cooperação e participação, cada vez maior, por parte dos estudantes.

Foi, é e será um Tratado de difícil implementação e que exige muito trabalho e muita versatilidade por parte de todos que nele interligam e interagem. Sem uma boa capacidade de resiliência não é fácil, principalmente para o professor, adaptar-se às exigências que vão surgindo no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais ativo e global.

É por todas essas razões que a educação superior enquanto bem público, assumindo uma dimensão social e de política pública democrática, surge consideravelmente negligenciada no Processo de Bolonha. As associações representativas dos estudantes europeus têm-se afirmado como um dos setores mais críticos, aos entraves financeiros à mobilidade, a participação estudantil nos processos de avaliação continua muito frágil, dificuldades de acesso à pós graduação strito senso, ou seja, o mestrado e o doutorado.

Na história recente das políticas públicas no Brasil nota-se que as reformas, entre outras motivações, são bastante influenciadas pelo fundamento de política externa, isto é, por modelos estrangeiros, relatórios teóricos e transnacionais.

Nesse contexto, há de se analisar as funções da universidade, as ações dos docentes e dos discentes, assim como o projeto político-pedagógico institucional.

Em relação ao ensino na universidade, este deveria se constituir em um processo dialógico, democrático, dinâmico, participativo, criativo, de busca, de construção científica, de construção da sociedade e de crítica ao conhecimento produzido.

Para tal, o ensino na universidade, graduação e pós-graduação, deveria favorecer a problematização da realidade, a reflexão, a capacidade criativa de inovar em ações sociais-ambientais-humanas, favorecer a autonomia do discente, a pesquisa como ambiente de aprendizagem, desenvolver a reflexão crítica e coletiva, estimular o trabalho de pesquisa em equipe, criar e recriar situações de aprendizagem, assumir uma proposta de avaliação da aprendizagem dialógica, contínua e formativa, auxiliar os sujeitos a desenvolver um Pensamento Complexo, dentre outras reorganizações.

Complexidade e reforma da universidade

A universidade do século XXI necessita enfrentar os desafios que o presente e o futuro lhe apresentam, abrir-se para novos e múltiplos processos formativos. Segundo Morin (2009), a reforma universitária deve ser uma reforma paradigmática, uma reforma do pensamento, e neste sentido há de construir outras vias para educação (MORAES, 2008) que possibilitem romper com a ciência moderna e suas características: a) fragmentação do conhecimento; b) linearidade do pensamento; c) separação entre cultura humanista e científica; d) separação entre razão e emoção.

Para Morin (2009), a universidade deve ser compreendida como uma instituição social que conserva, preserva, mas também analisa e prepara o futuro, salvaguardando o passado. No entanto,, a conservação não pode ser cega às novas demandas sociais e institucionais, nem mesmo dogmática, burocratizada, petrificada. Compreende-se que é fundamental na formação universitária educar os sujeitos para serem capazes de interferir no presente para assim construir outro futuro possível.

No século XIX, a reestruturação da universidade promovida por Humboldt, 1809, teve a laicidade como base da reforma que estabeleceu a autonomia da universidade, a valorização da problematização, a liberdade interior, criação de departamentos, dentre outros. A universidade, para Humboldt, não poderia ter como vocação direta a formação profissional, mas deveria estar comprometida com a formação de uma *atitude para a investigação*. Entretanto assim o dilema da função da universidade se vê historicamente entre a formação técnica para atendimento das necessidades formativas fundamentais para o exercício profissional ou a formação metaprofissional, que valoriza o conhecimento e a cultura universitária, para além da utilidade e da aplicabilidade operacional do conhecimento e da formação.

Concordando com os princípios de Humboldt, destaco que nos dias de hoje a universidade e a pós-graduação são constantemente pressionadas pela lógica de mercado e por organismos multilaterais que insistem em que a universidade faça uma formação técnica, instrumentalizadora, e reduza a formação geral e a cultura humanística. A universidade não pode servir ao mercado, esta precisa ser uma instituição social a serviço da sociedade e do bem comum. A universidade precisa enfrentar a discussão interna sobre sua estrutura, suas relações, sua cultura institucional, assim como a formação que promovem. Rever o sentido e o impacto da disjunção entre a cultura humanista e a cultura científica e a compartimentação das diferentes ciências e disciplinas.

A pouca ênfase na formação humanística apresenta-se como temerária, uma vez que a cultura humanista, na formação universitária, possibilita o exercício da reflexão, da ampliação da cultura geral, da reflexão a cerca dos problemas humanos fundamentais. Segundo Morin (2009), a cultura científica

suscita um pensamento consagrado à teoria, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. Para o autor, é preciso promover a articulação entre cultura humanística e cultura científica.

Pensar a reforma da universidade a partir do Pensamento Complexo de Morin (2009, 2011) implica promover a reforma do pensamento, a reorganização do conhecimento; a reforma da vida, por meio da reorganização do estilo de vida, da relação entre corpo-mente-cognição.

Há, em curso, iniciativas marginais, ou seja, iniciativas transdisciplinares que emergem às margens da cultura institucional da universidade, da sociedade e dos holofotes midiáticos. Tais iniciativas se manifestam por meio de reorganizações na relação com o conhecimento; reorganizações do saber; reorganizações didáticas na graduação e na pós-graduação; mudança no estilo de pensamento em prol de um pensar complexo. Estas iniciativas necessitam ser identificadas, estimuladas e ter visibilidade. Esta é a intencionalidade desta pesquisa.

Sobre a emergência de processos de reorganização do saber, Morin (2009, p. 3) argumenta que:

Uma reorganização do saber já está em curso. A ecologia científica, as ciências da terra, a cosmologia são ciências polidisciplinares que têm como objeto, não um território ou um setor, senão um sistema complexo: o ecossistema, e mais amplamente a biosfera, para a ecologia; o sistema terra para as ciências da terra; e a estranha propensão do universo a formar e destruir sistemas galácticos e solares para a cosmologia (MORIN, 2009, p. 3).

Somente uma reforma do pensamento poderá possibilitar a transdisciplinaridade, conforme nos explica Moraes (2008). Pensar transdisciplinarmente é pensar de forma articulada, religando conhecimentos, por meio de uma causalidade em espiral, multirreferencial, multidimensional, dialética e dialógica, que integre o todo e a parte, a unidade e a diversidade. O

pensamento transdisciplinar pauta-se em uma razão sensível, com atitude, emoção e intuição.

Na universidade do século XXI, o pensamento disjuntivo precisa ser complementado por um Pensamento Complexo que religue conhecimentos, hoje fragmentados e organizados em disciplinas; possibilitando substituir a causalidade linear por uma causalidade circular e multirreferencial; substituir a lógica clássica pela dialógica, capaz de conceber noções complementares e antagônicas; estabelecer uma relação entre todo e partes nos quais ambos tenham importância.

Neste sentido, a reforma universitária proposta por Morin (2009) é profunda, uma vez que só se pode reformar a universidade mediante a reforma do pensamento, da atitude, da consciência, da ação dos sujeitos que compõem a comunidade universitária e, principalmente, dos professores universitários; mas só podemos reformar as mentes se reformarmos a instituição. Segundo Morin (2009) é preciso retomar o questionamento presente na terceira tese de Feuerbach (MARX; ENGELS, 1965, p. 88): "Quem educará os educadores?" E destaca que é necessário que os professores se autoeduem e se eduquem atendendo às necessidades que o século XXI apresenta, bem como as necessidades apresentadas por seus acadêmicos. Para a construção de uma nova via, a educação tem um importante papel.

Morin (2011a) apresenta algumas iniciativas marginais, fruto de uma efervescência criativa na atualidade, que são significativas no movimento de reforma do pensamento, reforma da educação, dentre várias outras reformas. O autor assim se manifesta:

Já existem, em todos os continentes ou em todas nações, uma efervescência criativa, várias iniciativas locais que avançam no sentido da regeneração econômica, social, política, cognitiva, educativa, étnica ou existencial. Mas todo o que deveria estar relacionado se encontra

disperso, separado, compartimentado. (...) Se trata de reconhecê-las, de compará-las, de incluí-las em um repertório, para abrir, assim, uma pluralidade de caminhos reformadores. São vias múltiplas que, desenvolvendo-se conjuntamente, poderiam conjugar-se para formar a nova via, que decomporá a que estamos seguindo e nos dirigirá até a metamorfose, todavia invisível e inconcebível. (MORIN, 2011a, p. 34).

Com a presente pesquisa estou em busca da efervescência criativa, que há em diversas iniciativas marginais em contexto universitário, mais especificamente, na docência dos programas de pós-graduação stricto sensu. Visto que a universidade precisa transcender-se para reencontrar a si mesma (MORIN, 2009), necessita articular a conservação de sua função, mas também assumir de forma mais efetiva o papel de ser um espaço de transformação dos sujeitos, transformação social, transformação da relação do homem com a natureza, com o conhecimento, com a cultura. A universidade deveria construir o espaço para que os professores e os alunos possam assumir o protagonismo na busca pela superação dos problemas da sociedade atual em dimensão local, nacional e planetária.

A pós-graduação *stricto sensu* e seus pesquisadores podem e devem contribuir para isso, pois produzem conhecimentos que podem ser inspiradores para a criação de outras possibilidades de vida na Terra-Pátria. A universidade é um espaço legítimo para a problematização, a reflexão, da relação entre teoria e prática, a formação sólida e transdisciplinar dos acadêmicos e pós-graduandos de forma articulada e a fim de promover a ampliação do comprometimento destes com o destino da humanidade, a superação das crises e dos problemas da atualidade.

Para promover mudanças, reorganizações, inovações, Hessel (2011) convoca os sujeitos planetários: "Indignai-vos! Comprometei-vos!". Já Morin (2011a), por meio da Epistemologia da Complexidade, conclama: "Reformai-vos!

Reorganizai-vos!” para pensarmos a era planetária e construirmos outros caminhos para a humanidade. Bauman (2011) preocupado com os caminhos da democracia alerta para a necessidade de “articulação entre poder e política”, em dimensão nacional, mas também em dimensão global. De forma articulada, esses são os chamamentos contemporâneos que me tocam e aos quais me refiro nesta pesquisa.

Conforme Hessel (2011), da indignação nasce a vontade de compromisso. E de um pensamento comprometido, preocupado com o bem comum, nasce a vontade de comprometer-se com o humano, com as sociedades, com o planeta Terra. Hessel (2011) convoca-nos para que tenhamos motivos para a indignação, pois esse é um valor precioso. Para o autor, os cidadãos deveriam ser educados para serem capazes de reconhecer injustiças, desigualdades, violências ou irregularidades e, frente a tais mazelas, indignar-se é um valor humano e social precioso, que nasce em sujeitos éticos, cidadãos, com espírito solidário e tocados pelos direitos humanos e princípios democráticos. O autor destaca que, quando se tem algo com que se indignar, deve-se converter essa indignação em comprometimento e luta.

Morin (2011a) alerta-nos que necessitamos formar pessoas que tenham consciência de que fazemos parte de uma comunidade de destino da espécie humana, e para tal necessitamos de uma política de humanidade pautada nos conceitos de Terra-Pátria e de cidadania planetária. E propõe que façamos uma metamorfose, uma política de civilização, pautada na qualidade de vida, na solidariedade, nas necessidades poéticas e estéticas no ser humano, no bem-estar em sentido existencial, que permita que “floresça o mais que humano em nós (Caetano Veloso – Música: Tá combinado)”. Neste sentido, para promover a reforma da universidade, outras reformas são fundamentais, dentre elas a

reforma do pensamento, reforma da política, reforma da educação, reforma da vida, uma vez que vivemos na atualidade em contexto de crises múltiplas.

A universidade e a pós-graduação *stricto sensu* reformadas transdisciplinarmente têm potencial humano e institucional para buscar construir oportunidades para o pensar complexo, para promover a ampliação da consciência dos sujeitos, da capacidade de percepção, da capacidade de indignação, da capacidade de agir e da capacidade de comprometimento com a luta por outro mundo possível.

Morin (2011), Bauman (2011) e Hessel (2011) fazem chamamentos que podem contribuir para a construção de uma ecologia dos saberes na educação superior, com vistas a novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais, como apresenta Moraes (2008).

E esta pesquisa visa identificar como inovam os professores universitários que tem intencionalidades transdisciplinares. Uma vez que os princípios que orientam à formação universitária e a formação em programas de pós-graduação nas universidades demandam por resignificação/reorganização.

A partir da leitura das obras de Edgar Morin compreendo que há um potencial papel da complexidade na reorganização da instituição universitária em seu papel formativo, produtor de conhecimento e na relação com a sociedade, a natureza e a existência humana. A complexidade, em contraposição a ciência moderna e ao positivismo, é uma corrente que emerge e busca pensar complexo em situação de supercomplexidade. Os princípios e práticas científicas estão vinculados aos contextos históricos, aos paradigmas vigentes, as epistemologias e pesquisadores, assim a ciência não é isenta das contradições e das incertezas humanas. Pelo contrário, a ciência é o produto da

razão humana, limitada, condicionada por muitos fatores e sujeita, portanto, ao erro.

Morin (1996, p. 102), ao apresentar a complexidade, não rejeita o processo de simplificação, no entanto, alerta para seus limites, relativiza a mesma, apontando que é necessário que se aceite a redução, mas de forma consciente, sabendo ser uma redução. A complexidade não traz uma solução, mas um novo problema e destaca que a simplificação e a complexidade são relações simultaneamente antagônicas e complementares.

E em meio a este movimento entre complexidade e simplificação que nesta pesquisa investigo os caminhos e inovações construídas e em construção por professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* e que têm balizado suas reflexões, pesquisas e trabalho docente na perspectiva da Complexidade e da transdisciplinaridade.

Estamos vivendo em uma situação de supercomplexidade e com a presente pesquisa busquei compreender a efervescência criativa e transformadora que há em diversas iniciativas marginais em contexto universitário.

A universidade precisa transcender-se para reencontrar a si mesma (MORIN, 2009), necessita articular a conservação de sua função, mas também assumir de forma mais efetiva o papel de ser um espaço de transformação dos sujeitos, transformação social, transformação da relação do homem com a natureza, com o conhecimento, com a cultura. A universidade deveria construir o espaço para que os professores e os alunos possam assumir o protagonismo na busca pela superação dos problemas da sociedade atual em dimensão local, nacional e planetária.

A pós-graduação *stricto sensu* e seus pesquisadores potencialmente podem contribuir neste sentido, pois produzem conhecimentos que podem ser inspiradores para a criação de outras possibilidades de vida na Terra-Pátria, de organização institucional, de relações entre universidade, sociedade e natureza.

A universidade é um espaço legítimo para a problematização, a reflexão, de relação entre teoria e prática, a formação sólida e transdisciplinar dos acadêmicos e pós-graduandos de forma articulada e a fim de promover a ampliação do comprometimento destes com o destino da humanidade, a superação das crises e dos problemas da atualidade.

Neste sentido, é importante destacar que a universidade do século XXI deve se tornar um campo fértil para o trabalho coletivo, solidário e inovador, caracterizado pela complexidade, pela consciência de metas compartilhadas, de liderança transformadora e de caráter ético.

Considerações finais

A universidade na sua dimensão social deve ser tratada como um direito. Neste artigo apontamos os desafios filosóficos e epistemológicos da universidade para a sociedade contemporânea. Nesta mesma perspectiva, contextualizou-se a universidade como instituição social, cujo papel de vanguarda lhe confere caráter político, científico, formativo e inovador, capaz de humanizar a modernidade, despertando o pensamento criativo e inovador.

Contrário ao parágrafo anterior pode-se afirmar que o Processo de Bolonha é motor da criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, ao qual a ideia de harmonização e convergência política são necessariamente inerentes. É um processo político fortemente governamentalizado.

Um novo paradigma torna-se necessário como base para construção de novos referenciais ontológicos, epistemológicos e metodológicos de ciência e de conhecimento, que possam proporcionar a universidade, o ir além das propostas e estruturas tradicionais e cartesianas de educação e da prática educativa.

Esse é o paradigma emergente que tem como princípio quebrar a lógica de estrutura formal da disciplinaridade, reconhecer o conhecimento científico social, como inerente ao conhecimento científico natural, de forma que o conhecimento só tenha sentido quando se fizer em relação à própria vida, tornando-se pertinente, contextualizado e multidimensional. Conclui-se, portanto, que a universidade do século XXI deve se tornar um campo fértil para o trabalho coletivo, solidário e inovador, caracterizado pela complexidade, pela consciência de metas compartilhadas, de liderança transformadora e de caráter ético.

Há um movimento da universidade, que visa *romper com a reprodução da sociedade atual, com a lógica de mercado e de desenvolvimento econômico em vigor*, bem como com a concepção hegemônica de ser humano, de realidade, de formação humana e de didática, pois visa projetar outra sociedade possível, por meio da reforma do pensamento, de outro enfoque educacional, de processos civilizatórios e humanizadores, por meio de uma política de humanidade simbiótica que reconheça cada nação, cada cultura e cada sujeito.

A reforma do pensamento pode ser nutrida por reflexões e ações que religuem a instituição universitária, a comunidade acadêmica e a sociedade para pensarem juntas as questões fundamentais da atualidade, em âmbito local e global, simultaneamente.

A universidade tem formado sujeitos inventivos e transformadores, mas, na atualidade, muitos desses sujeitos têm estado reduzidos à ideia de invenção-produção-consumo-lucro e essa perspectiva apresenta-se como limitada para o presente e para o futuro da humanidade. A complexidade, a transdisciplinaridade e a auto-hetero-ecoformação objetivam a construção de outro caminho formativo possível, que se apresenta pertinente para a educação universitária, em detrimento da valorização da universalidade, do saber livre e desinteressado, por ser uma instituição social, laica, autônoma, democrática, espaço de cultivo da reflexão, da crítica e da autocrítica, *locus* de produção e difusão do conhecimento, que não deve se sucumbir ao atendimento da lógica de mercado, mas comprometer-se com o conhecimento, com os sujeitos, com as sociedades e com o bem comum.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Diálogos com Bauman – O mundo pós-moderno: condições sociais**, 25 de julho de 2011 (Vídeo). Disponível em: <http://archive.org/details/DilogosComZygmuntBauman>. Acesso em 15/08/2011. Acesso em: 11/03/2014.

BEHRENS, M. A. (1999). A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 80 (196), p. 383-403.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2010.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 6, Outubro-Dezembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p274>

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

CANAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANAU, V. M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista brasileira de Educação, nº 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública nova Perspectiva**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dezembro de 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA JÚNIOR, Luciano Mendes Faria Junior & VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

DECLARAÇÃO de Bolonha. Acesso em: 28 jun. 2017.

DECLARAÇÃO de Sorbonne. Acesso em: 28 jun. 2017.

GALINO, Maria Angeles. **Historia de la Educación: edades antigua y media**. Madrid: Gredos, 1973.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

HESSEL, Stéphane. **¡Indignaos! Um alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica**. Barcelona: Editora Destino, 2011a.

HESSEL, Stéphane. **¡Comprometeos! Ya no basta com indignarse**. Barcelona: Editora Destino, 2011b.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G. & HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

KUHN, T. S. (2011). **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Tese de doutorado em Filosofia e História da Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAP, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos & FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davíдов – Contribuições Da Teoria Histórico-Cultural Para A Didática. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa & SILVA, Carlos Cardoso. **Didática e Interfaces**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. O paradigma da educação contábil: perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, Valdemar & SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica em la universidad: La innovación em las aulas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editora, 2009.

MARTINS, Evando Alves. **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação.** Olhares & Trilhas: Uberlândia, Ano VI, n. 6, 2005.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Teses sobre Feuerbach. In: **A ideologia alemã e outros escritos.** Primeira Parte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo. **Revista Polis**, abril/2010, nº 25, Universidad Bolivariana, Santiago/Chile, 2010.

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

MORIN, Edgar. **Sobre la reforma de la universidad.** A Gazeta de Antropologia. Tradução José Luis Solana Ruiz. nº 25 /1, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2010.

MORIN, Edgar. **La Vía.** Para el futuro de la humanidad. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011a.

MORIN, Edgar. Para um pensamento do Sul. In: **Anais - Encontro Internacional para um Pensamento do Sul**. Rio de Janeiro, SESC – Departamento Nacional, 2011b.

MORIN, Edgar. Convocação para um pensamento do Sul. In: **Anais - Encontro Internacional para um Pensamento do Sul**. Rio de Janeiro, SESC – Departamento Nacional, 2011c.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger & MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: O Pensamento Complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

NAIDORF, Judith. La privatización del conocimiento público em universidades públicas. In: GENTILI, P. & LEVY, B. (Orgs.). **Espacio público y privatización del conocimiento**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, p.101-162, 2005.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer sobre a Implementação do Processo de Bolonha** (Parecer n.º 6/2004), . Acesso em: 28 jun. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira F. **História da Educação no Brasil (1930-1945)**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico**. Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise & FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, p.33-52, 2004.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIREWICZ, Marlene (Org). **Criatividade e inovação no ensino superior** - experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. 59-80p.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio & BOHNEN, Aloysio. **A universidade**: das origens à renascença. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski & GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas**. Anais EDUCERE, 2008.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade?** São Paulo: Brasiliense, 1999.