

SOBRE O AUTOR:

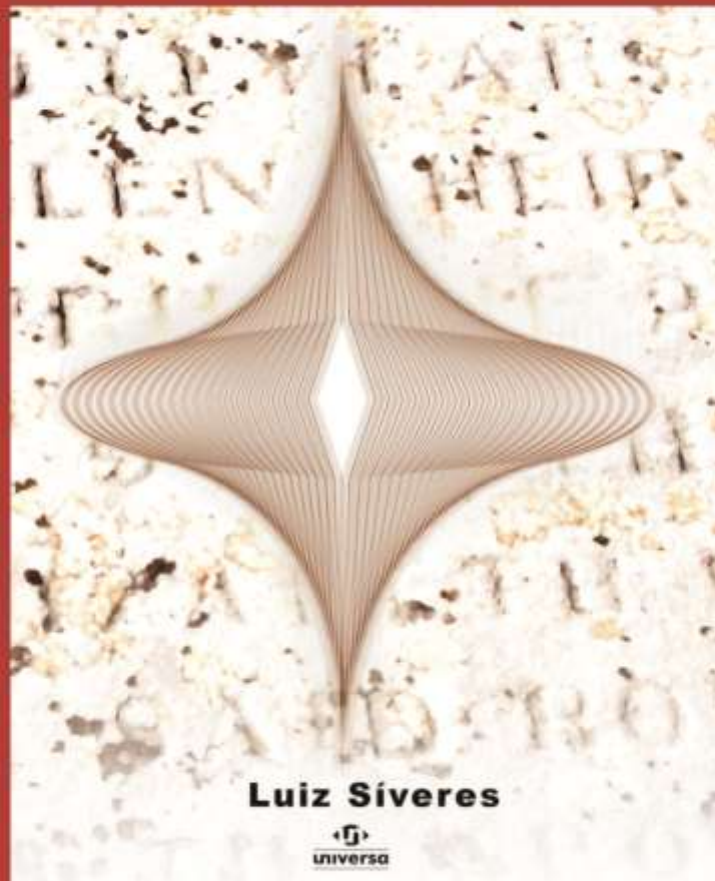
Licenciatura em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrado em Educação na Universidade Católica de Brasília, Doutorado em Desenvolvimento Sustentável na Universidade de Brasília. Professor de Filosofia e Ética, Diretor dos Programas de Extensão e Pesquisador na Universidade Católica de Brasília.

*O que dá um sentido à Torre
é a ressonância do Sino
e o que dá um sentido ao Sino
é a significância da Torre.*



Universidade: Torre ou Sino? Luiz Síveres

Universidade: Torre ou Sino?



No contexto da realidade contemporânea, a universidade está sendo convocada, novamente, a ser uma instituição anunciadora de um projeto de formação pessoal e desenvolvimento social. Diante dessa proposta surge a pergunta: que modelo de universidade e para que tipo de sociedade? Esse foi o questionamento que orientou o presente trabalho, na medida em que se buscou retomar o perfil político-filosófico de três universidades brasileiras, apresentar os elementos fundantes da instituição universitária e indicar o compromisso da universidade como um empenho por justiça. Tais aspectos contribuem, portanto, para qualificar a pergunta, Universidade: Torre ou Sino?



Universidade Torre ou Sino?



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – UCB

REITORA

Débora Pinto Niquini

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Josephina Desounet Baiocchi

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Ivan Rocha Neto

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

José Romualdo Degasperí

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Fernando Martins Aguiar

EDITORA UNIVERSA

DIRETORA DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS E EDITORA UNIVERSA

Maria Carmen Romcy de Carvalho

COORDENADORA DA EDITORA UNIVERSA

Angela Clara Dutra Santos

REVISÃO

Vera Aparecida de Lucas Freitas

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Mariza Vieira da Silva

Armando José China Bezerra

Betânia Ferraz Quirino

Lúcia Henriques Sallorenzo

Maria Carmen Romcy de Carvalho

Roberval José Marinho

Sueli Correa de Faria

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Daniel Didó

CAPA

Casa da Mão – Laboratório de produtos do Curso de Comunicação Social

Professor coordenador: Newton Sheufler



LUIZ SÍVERES

Universidade Torre ou Sino?





Copyright © by 2006 Luiz Síveres
Direitos desta edição reservados à EDITORA UNIVERSA - UCB

MISSÃO

A Universidade Católica de Brasília tem como missão atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos, na busca da verdade.

S624u Síveres, Luiz. Universidade: torre ou sino? / Luiz Síveres. -- Brasília :
Universa, 2006.
248 p. : il. ; 15 x 21 cm.

ISBN 85-86591-89-0

1. Ensino superior - projetos. 2. Filosofia da educação. 3. Universidades
e faculdades. I. Título.

CDU 378.4

Ficha elaborada pela Divisão de Processamento do Acervo do SIBI - UCB.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA
Campus I – Editora Universa – EPCT Q.S. 7 Lote 1 – Águas Claras 71966-700
Taguatinga - DF – Tel.: (61) 3356-9157 - Fax: (61) 3356-3010
Campus II – SGAN - Av. W5 – Q.916 - Módulo B – 70790-160
Brasília - DF Tels.: (61) 3448-7000 – Fax: (61) 3347-4797
Home page: <http://www.editorauniversa.ucb.br>



Sumário

PREFÁCIO	11
INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO 1 - PERFIL POLÍTICO-FILOSÓFICO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	25
1.1 Fernando de Azevedo e o projeto da USP	31
a. Princípios político-educacionais de Fernando de Azevedo	31
b. Projeto político-educacional da USP	36
c. Composição político-ideológica de redefinição da USP	44
1.2 Anísio Teixeira e o projeto da UDF	46
a. Princípios político-educacionais de Anísio Teixeira ..	47
b. Projeto político-educacional da UDF	53
c. Composição político-ideológica de extinção da UDF	64
1.3 Darcy Ribeiro e o projeto da UnB	66
a. Princípios político-educacionais de Darcy Ribeiro ...	67
b. Projeto político-educacional da UnB	70
c. Composição político-ideológica da morte e renascimento da UnB	81
 CAPÍTULO 2 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA UNIVERSIDADE	89
2.1 O ato de filosofar como um princípio inspirador do pensamento	93
a. O ato de filosofar como um elemento construtor da história	98



b. O ato de filosofar como um aspecto realizador da condição humana	102
c. O ato de filosofar como um componente instituidor da universidade	110
2.2 O pensamento crítico-criativo como um elemento integrante da universidade	117
a. Paradigmas de conhecimentos e modelos de universidades	118
b. Aspecto acrisolador do projeto universitário	125
c. Dimensão criativa da universidade	133
2.3 A universidade como um projeto educativo de compromisso social	135
a. O compromisso social como afirmação da dentidade institucional	137
b. A educação para o compromisso como confirmação da finalidade educativa	141
c. A relação com a sociedade como uma opção institucional da universidade	146

CAPÍTULO 3 - O COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE

3.1 Diretrizes de uma universidade comprometida com a sociedade	155
a. Um saber saboroso	156
b. O pensar entrelaçado	161
c. A matriz tropical	165
3.2 Extensão universitária como um compromisso social	170
a. A Extensão como uma política institucional	172
b. O comprometimento social como um processo de aprendizagem	177
c. O compromisso com uma sociedade sustentável...	182



3.3 O compromisso da universidade como um empenho por justiça.....	190
a. O pressuposto da ética.....	191
b. O axioma da justiça	200
c. O desejo da utopia.....	207
CONCLUSÃO	221
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235





Agradecimento

Agradeço ao meu pai que, pelas características da torre, me ensinou a firmeza, a honestidade e o trabalho; à minha mãe que, pelas características do sino, me ensinou a ternura, a sabedoria e a alegria; à Célia Maria, com quem estou aprendendo a integrar dedicação e docilidade, ação e utopia, presença e esperança; e, a todos(as) aqueles(as) que acreditam num processo educativo referendado por princípios político-filosóficos e num projeto de universidade comprometida com a sociedade.





Prefácio

Este livro de Luiz Síveres aborda a contradição da universidade a partir da metáfora da torre e do sino. Fruto de brilhante doutoramento no Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, começa, evocando, em epígrafe, Oxford e Coimbra. Ligado ao mundo atlântico luso-brasileiro, sensibilizo-me com algumas recordações pessoais, como o sino da Universidade de Coimbra, chamado jocosamente de a “Cabra”, a que se chega trilhando subidas, ruas de pedra (como se a Universidade fosse a acrópole), de onde se pode ver o tremeluzir das águas do rio Mondego, ladeado pelos choupais. Nele, a “Cabra” é o próprio símbolo da contradição, além daquela entre a torre e o sino. Como sino, traz não só a ufanía e o alarma, mas também o regramento do tempo letivo e, portanto, a ordem.

A paisagem bucólica de Coimbra, um dos nossos berços intelectuais, onde os brasileiros privilegiados iam obrigatoriamente socializar-se cidadãos lusos, traz um caleidoscópio de imagens. Fincada em raízes históricas, a obra focaliza a contemporaneidade brasileira. Para isso toma como pontos de partida três projetos inovadores da educação superior no Brasil: o da Universidade de São Paulo, em que pontificou Fernando de Azevedo; o da Universidade do Distrito Federal, obra de Anísio Teixeira, e o da Universidade



de Brasília, liderado por Darcy Ribeiro. Se lidos isoladamente, a impressão que pode abater-se sobre o leitor é de surpresa e revolta com a capacidade de o poder vigente abortar ou pasteurizar concepções avançadas, inclusive com o argumento ideológico da escassez de recursos. Outro aspecto interessante é que os três idealizadores são membros da Escola Nova, com Darcy constituindo o seu último expoente. Cabe pensar que, mesmo tão criticado, este movimento da Educação Nova, representa um dos pilares mais ricos da educação brasileira contemporânea.

Portanto, a leitura deste livro precisa prosseguir para não desembocar na depressão esterilizante. Siveres então se volta para a atualidade e aprofunda os elementos fundantes da instituição universitária, percorrendo o ato de filosofar como princípio inspirador do pensamento crítico-criativo para contribuir com um projeto educativo de compromisso social. O trabalho se ocupa do compromisso da universidade com a sociedade, onde focaliza, entre outros temas, a considerada missão menor da universidade, isto é, a extensão. Ao contrário do ensino e da pesquisa, o chamado serviço é a função menos clara, mais recente e menos prestigiosa, segundo a ótica tradicional. O texto é enriquecido pela atuação do autor exatamente nesta área, onde a universidade e a sociedade interagem intensamente.

Por fim, o autor analisa o compromisso da universidade como um empenho por justiça e desenha a proposta de universidade comprometida com a sociedade. Todo este percurso evidencia não só a rica multiplicidade de fontes, como, sobretudo, a maturidade de quem estabelece o elo



entre o pensamento e a prática. Não se trata de alguém que se situa na torre de marfim, sonhando com um sino profético, mas de um intelectual que enfrenta os diferentes papéis da universidade.

CANDIDO ALBERTO GOMES
Professor Titular da Universidade Católica de Brasília
Consultor da UNESCO





Introdução

A torre é a síntese. O sino é a alma. Expressam pela imagem e pela vibração a estática e a dinâmica da Universidade – a forma e o espírito. Quem olha as torres de Oxford vê oito séculos que sobre elas se debruçam. Em Coimbra, a torre é a Universidade [...]. E a torre abriga o sino que é a voz perene do bronze. Traduz a ufania ou o alarme, uma ordem ou um sentimento, no repicar das festividades ou no toque plangente de recolhimento, do angelus, na paz da tarde tranqüila: consolador de tristezas, semeador de esperanças.

Ernesto de Souza Campos

A história é uma construção humana. Ela é produzida pelos homens em determinados momentos que, por sua vez, influencia a própria civilização e que interage com o modo de criação dos projetos humanos. Há uma interação entre a história da humanidade e a narrativa da construção civilizacional. Nesse processo se encontra a instituição universitária, que é objeto desse processo construtivo, mas ao mesmo tempo, sujeito criador da história. Para compreender, portanto, os princípios político-filosóficos de uma universidade comprometida com a sociedade, é necessário retomar a memória dessa instituição, projetá-la para possibilidades utópicas, e situá-la no contexto contemporâneo.



O cenário da realidade contemporânea, na qual a universidade está inserida, pode ser compreendido por diversas análises, mas ressalta com mais evidência um movimento em torno da educação que se manifesta pelo desencanto social, pela desvinculação do projeto educacional, e pelo deslocamento do aspecto cultural.

O desencanto social foi identificado, de modo especial, por uma série de manifestações desumanas que afetam, tanto o indivíduo, quanto os grupos sociais. Revela-se, ainda, uma irracionalidade diante das possibilidades de convivência humana, uma certa conivência com o *status quo*, bem como, pela destruição de um sonho que poderia apontar para uma utopia ética. Não há, portanto, um ambiente propício para o fortalecimento de uma comunhão civilizacional, de uma cultura de cooperação, ou de um processo de solidariedade, aspectos considerados essenciais para um projeto educativo.

Em decorrência do desencanto social, está se fortalecendo uma desvinculação do projeto educacional, fato atribuído, em parte, à separação da filosofia, considerada a mãe da ciência, das demais atribuições científicas. Quando essas áreas do conhecimento deveriam interagir, houve, porém, uma dissociação aprofundada do sentido filosófico da experiência científica. A ausência dessa integração entre a ciência e a filosofia levou o conhecimento a não ter filosofia, aspecto que induziu a educação, de modo geral, a legitimar a situação atual e, assim, amenizar a energia problematizadora da realidade e atenuar a força transformadora da sociedade. Na medida em que se instaurou uma fragmentação no pensamento científico, o mesmo se desvinculou da sua função original, entendida como o ato de filosofar a partir da cultura humana.



Essa desvinculação já estava presente na história da civilização ocidental, mas no contexto atual, a educação está diante de uma nova situação, na qual se percebe, por fim, um deslocamento das distintas expressões culturais. Perante esse desafio de promover uma articulação cultural por meio do projeto educativo, conforme Delors, é oportuno “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (1998, p. 89), objetivando, com isso, posicionar o processo educacional no horizonte de uma sinergia integradora das diversas manifestações culturais.

Dessa forma, o panorama de perplexidade cultural, de contradição social e de incerteza do conhecimento, que juntamente com o avanço técnico-científico, com o fortalecimento do sistema democrático, e a conquista dos direitos humanos, são alguns aspectos que compõem o panorama da realidade contemporânea, revelando por um lado, uma sociedade desajustada com o processo civilizatório e, por outro, a aquisição de formas inovadoras de convivência humana. Dentro dessa conjuntura, para a qual poderiam ter sido lembrados outros aspectos, está a universidade que, segundo Chauí (1998), constitui-se num projeto educativo, científico e social e, na manifestação dessas funções, está sendo convocada para explicitar o seu compromisso com a sociedade.

Nessa dinâmica, inserem-se as instituições de educação superior, que buscam resgatar o saber produzido no decorrer da história, gerar novos conhecimentos para os desafios atuais da humanidade, e projetar estudos significativos para o futuro da pessoa humana e da sociedade planetária. Apesar



da consciência desse ideário, a universidade se desconectou da realidade social, diluiu a sua identidade institucional e reduziu a sua finalidade educacional, deslocando, em grande parte, o conhecimento científico do pensamento filosófico, a informação tecnológica da formação humana, e a capacitação técnica da opção ética.

Na compreensão desse contexto, cabe à universidade a missão de restabelecer um clima de encantamento social, restaurar o vínculo educacional e reafirmar a aliança com a cultura. Na medida em que a universidade for capaz de inaugurar um modelo encantador, vinculante e de cooperação, ela poderá ser uma instituição consciente e relevante para o aperfeiçoamento pessoal e social, e será uma energia potencializadora dos movimentos históricos e culturais.

A universidade contemporânea está, porém, distante desse ideário e por meio de uma leitura heurística, percebe-se que essa instituição tem pautado sua ação e reflexão, mais pela forma e menos pelo espírito, mais pela estrutura e menos pela dinâmica, mais pela informação e menos pela formação, mais pelos dados do conhecimento e menos pelos atos da sabedoria. Ela ajustou seu projeto institucional, de forma preponderante, na organização burocrática para atender às exigências internas, e na profissionalização mercantil para responder às demandas externas. Para superar esse desvirtuamento, ela deveria retomar o movimento do *continuum* entre a síntese e a alma, entre o estático e o dinâmico, entre a forma e o espírito, justificando o questionamento do livro, *Universidade: Torre ou Sino?*



A imagem da Torre e do Sino¹ está sendo utilizada para compreender a tendência que pautou o projeto da universidade brasileira, fortalecendo a desintegração entre o poder e a autoridade. O poder é força, domínio, burocracia, enquanto que a autoridade, segundo Ribeiro, se exerce “pela qualidade de seu trabalho ou pela ressonância de sua voz” (2003, p. 66). Na argumentação do autor, lembrando que na instituição o poder jamais suprirá a autoridade, é importante resgatar a figura do Sino como símbolo da autoridade, em decorrência da Torre como insígnia do poder.

A partir dessa analogia, pode-se perceber um movimento de distanciamento das características do Sino e um atrelamento exagerado às peculiaridades da Torre, demonstrado pelo interesse junto aos grupos mercadológicos, aos segmentos corporativos e aos projetos educacionais fragmentados, revelando, dessa forma, um descompasso entre a vibração de princípios político-filosóficos e a construção de sua imagem organizacional, e um fortalecimento do poder em detrimento da ressonância da sua autoridade.

Essa problemática pode ser detectada, ainda, na medida em que a universidade se atrelou aos sistemas dominantes, tais como, o poder religioso, estatal ou do mercado, e se distanciou de alguns princípios, tais como definir o ato de filosofar como inspiração do pensamento, conceber o conhecimento como instância criativa e crítica, bem como, disponibilizar esse conhecimento como manifestação do compromisso com a sociedade. Esses três princípios são considerados, neste trabalho, como os postulados epistemológicos que podem

¹ CAMPOS, Ernesto de Souza. História da USP. São Paulo: USP, 1954. Para comemorar os 20 anos da USP (1934-1954), o historiador estabeleceu uma analogia da Universidade com a Torre e o Sino.



sustentar um processo de educação superior vinculado a um projeto de compromisso com a sociedade.

A missão da universidade se concretiza, dessa forma, pela educação do sujeito educando, baseada, por sua vez, na formação humana, na capacitação para o trabalho e na qualificação para o exercício da cidadania², bem como, contribui com a construção de uma sociedade com base na justiça social. Apesar da distinção dos dois segmentos, os mesmos são compreendidos dentro de uma abordagem dialógica porque, segundo Morin, “o indivíduo contém a sociedade, esta contém os indivíduos” (2000a, p. 175). Essa relação entre o sujeito educando e a sociedade educativa, potencializada pela instituição educadora qualifica a mesma para um compromisso social, que é compreendido neste livro como um empenho por justiça.

Esse traço de participação da instituição educativa nas mudanças sócio-culturais, independente de critérios valorativos, foi intercalado por momentos de atrofia acadêmica, podendo essa apatia ser constatada, também, na realidade atual. Considerando essa situação, pode-se retomar a advertência de Buarque, de que “a comunidade universitária esquece que sua grande aventura está em inventar-se outra vez para ser um instrumento de ruptura, de invenção de um pensamento para conviver com o presente e construir o futuro” (1994a, p. 18). Para dar efetividade a essa proposta de reinventar a universidade, a partir de alguns princípios político-filosóficos, estão os três capítulos do livro, que seguem

² BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1995. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que “a Educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”



um procedimento de apresentação tridimensional por meio de um processo articulado entre uma política institucional, um princípio educacional, e um projeto social. Embora cada aspecto seja apresentado de forma autônoma, a leitura exige uma abordagem integrada e embora seja aconselhável uma leitura seqüencial, isso não inviabiliza a possibilidade de leituras intercaladas.

O primeiro capítulo – Perfil político-filosófico de um projeto de educação superior no Brasil - busca compreender a proposta de três educadores clássicos brasileiros: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro³, valorizando nos mesmos os princípios político-filosóficos que marcaram o projeto educativo, bem como, a implementação desse ideário na criação de três experiências utópicas: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade de Brasília (UnB). Esses clássicos foram selecionados porque representaram um momento importante da educação brasileira, consagrado pelo período da Escola Nova. Outro aspecto a ser considerado é que a proposta desses teóricos foi implementada nas três experiências anunciadas, que estão contextualizadas, historicamente, no período que vai da Segundo República (1930), até o momento mais árduo do Regime Militar (1968). A retomada desses clássicos e das iniciativas utópicas, sem desmerecer outras experiências, é para indicar que foi possível “filosofar em brasileiro”, que foi plausível inaugurar uma universidade com base em princípios político-filosóficos, e que foi viável instaurar um projeto marcado pelo compromisso com a sociedade.

³ Os três clássicos: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro fazem parte de uma lista de educadores brasileiros. Eles foram selecionados porque inauguraram três experiências de educação superior, e, por isso, seus nomes aparecem por completo no texto.



O segundo capítulo – Elementos constitutivos da instituição universitária – deseja compreender como o ato de filosofar se tornou um princípio inspirador do pensamento, revelando o esforço por fazer o deslocamento do simples conceito filosófico para uma atitude filosófica, apontando para a superação do modelo educativo utilitarista por meio de um pensamento mais crítico e criativo, e inserir no projeto político-pedagógico um componente que garanta o seu comprometimento social.

O terceiro capítulo – O compromisso da universidade com a sociedade – indica para a possibilidade da instituição estar comprometida com a sociedade brasileira, de modo especial, por meio das suas atividades-fim, de ensino, pesquisa e extensão. Essas atividades acadêmicas revelam o grau de inserção social, mas cabe à extensão universitária, como uma de suas funções, contribuir com a implementação do compromisso social, entendido como um empenho por justiça.

Por isso, na retomada da analogia da Torre e do Sino está a ciência e a filosofia, a compreensão e o compromisso, a técnica e a ética, aspectos que relacionados num *continuum*, podem contribuir para que a universidade, na história atual, possa ser uma das instituições sistematizadoras do conhecimento, mas ao mesmo tempo, inovadora de idéias que contribuam com uma civilização mais humana e mais humanizante. Esses aspectos podem ajudar, ainda, com o aperfeiçoamento da instituição de educação superior, não no sentido de uma simples reforma periférica, mas no direcionamento para refundar a experiência universitária a partir da cultura tropical e orientada para a realidade brasileira.

Nesse sentido, num contexto de fragmentação científica, de desarticulação ideológica, e de desigualdade



social, a universidade, conforme Buarque, “ainda representa patrimônio intelectual, independência política e crítica social. Graças a essas características, a universidade é a instituição mais bem preparada para reorientar o futuro da humanidade” (2003a, p. 3). Para fomentar essas funções é sugestivo, portanto, que a universidade se transforme numa instituição do conhecimento filosófico, científico e tecnológico, bem como, retome a sua sintonia com a realidade social e aponte para um projeto utópico. Ela precisa, como proposta, assumir mais a finalidade do Sino e menos a função da Torre, convocar mais para uma causa ética e menos para uma atividade técnica, potencializar um compromisso com a justiça social e diminuir a sua convivência com os sistemas hegemônicos. Esses pressupostos são, portanto, alguns indicadores da “carta de navegação” que serão seguidos no percurso deste livro.





Capítulo I

PERFIL POLÍTICO-FILOSÓFICO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Esses educadores⁴ não vieram da educação para a transformação da realidade, eles fizeram o caminho inverso: vieram da transformação da realidade para a educação e para a concepção dos meios que o educador deve utilizar, de saber e de ação, para atingir os fins da educação. Eles foram, sobretudo, grandes reformadores sociais, que se dedicaram à educação porque concebiam que a educação era o elemento central da transformação do mundo.

Florestan Fernandes

A criação de uma universidade é um fato histórico que revela a realidade daquele momento, e é para esse contexto que ela vai vivenciar a sua missão. Conforme Leyendecker (1974), a universidade não está fora da conjuntura de um país, tampouco é toda a realidade, mas por ela passa a existência do país e do povo, e ela participa dessa dinâmica. Por esse motivo, é importante compreender as razões que desencadearam os processos germinais, as propostas dos grupos fundacionais,

⁴ Referência a Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, considerados os “liberais e radicais da educação pública brasileira”.



e as finalidades atribuídas às instituições selecionadas para comporem o objeto deste trabalho.

Nesse sentido, a experiência fundante deve estar contextualizada no momento histórico e mais do que conferir, segundo Saviani (1979), um conceito à universidade, deve-se perguntar pela razão de sua criação. Dessa forma, ela não desponta como uma iniciativa isolada, mas como parte do processo de construção de uma sociedade. Ela não desenvolve uma prática educacional independente, mas participa de uma política educativa reveladora de um projeto nacional. O papel específico da universidade, na dinâmica de edificação social, é transformar-se numa instância crítica, com capacidade para mostrar os desvios sociais e apontar com criatividade a solução para os problemas daquele momento histórico.

Assim, desde o período colonial, foram implementadas algumas experiências, mas de forma isolada e voltadas, exclusivamente, para o aperfeiçoamento profissional e a formação da elite brasileira. A partir de 1930, iniciou-se um movimento de reforma institucional que propunha, junto com a especialização, um embasamento filosófico, que daria uma identidade mais próxima daquilo que deveria ser de fato, uma universidade e, não apenas, a continuidade de um conglomerado de faculdades profissionalizantes.

Nesse contexto histórico aconteceram significativas mudanças sociais e expressivas alterações culturais, iniciando-se uma fermentação em torno de um projeto democrático brasileiro, que era a oportunidade, conforme escritos de Fernando de Azevedo (1937), para que a geração nascida sob a égide da república pudesse substituir uma democracia de aparência por uma democracia de fato. Nessa ambiência



democrática, é que começa a aflorar a possibilidade de uma universidade mais filosófica e com um perfil mais tropical, isto é, mais brasileiro.

Esse procedimento foi potencializado, também, porque houve um forte impulso para o desenvolvimento da vida urbana provocada pela ampliação da Revolução Industrial, o que exigiu, por sua vez, a criação de instituições de educação superior. Por isso, além das escolas profissionais, implantaram-se as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL, com o objetivo de desenvolver, também, os aspectos relacionados às humanidades. Foi nessa esfera social que se iniciou um processo de criação e solidificação do sistema universitário.

Diante dessa proposição, as universidades brasileiras, de acordo com Fávero (2000), viveram ambigüidades institucionais, no sentido de serem por um lado, instrumento de utilização do conhecimento, e por outro, uma instituição geradora do saber. De modo geral, elas se perfilaram com a primeira caracterização, identificadas como universidades tradicionais, sendo coniventes com os interesses e privilégios dos grupos hegemônicos. A exceção pode ser constatada, em parte, pelas experiências selecionadas para este trabalho: USP, UDF e UnB, na medida em que propuseram ser instituições geradoras de saberes e preocupadas com o desenvolvimento do país. Elas foram compreendidas, por um lado, como instituições mais críticas e criativas e, por outro, comprometidas com a sociedade da sua época.

Tais experiências foram chamadas por Fávero (1980) de emergentes, por Mendonça (2002) de renovadoras, pioneiras e dissidentes, e, por Chauí (2001) de utopia revolucionária. Apesar das distintas denominações, essas iniciativas são identificadas, neste livro, como experiências “utópicas” porque



conseguiram, apesar dos embates ideológicos, apontar para a utopia, que é entendida neste argumento como algo essencial e existencial, mas sem perder a possibilidade de indicar para o desejo de um futuro melhor. A utopia é, assim, o atrativo de mudanças para o futuro, por meio da memória do passado e da potencialização do compromisso com o presente.

Em consonância com o modelo das experiências utópicas se destaca, também, a fisionomia construída pelos clássicos da educação brasileira, que em momentos históricos específicos, contribuíram para empreender um processo educacional. Dentre tantos clássicos da educação brasileira, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, destacaram-se pelo seu compromisso com a transformação social e pelo seu referencial teórico, tornando-se pensadores de uma política educacional e, ao mesmo tempo, empreendedores de um projeto de educação superior brasileiro. Essa característica de serem, ao mesmo tempo, pensadores do sistema educacional e empreendedores de um projeto educativo, qualifica-os para a compreensão do tema proposto.

Esses clássicos da educação brasileira se notabilizaram em seus respectivos contextos históricos, mas continuam a inspirar o pensamento e a prática educativa na realidade atual. Nesse sentido, a reflexão sistematizada e a experiência implementada em determinado momento histórico, ultrapassaram aquele período e mantêm sua validade para gerações posteriores. A escolha desses clássicos se justifica, na medida em que eles foram os expoentes de uma nova proposta de universidade, rompendo com o paradigma mais escolástico e profissionalizante, e propondo uma instituição que surgisse de dentro da realidade brasileira e que, na explicitação da sua missão, fosse fiel a princípios compatíveis com os modelos de uma universidade comprometida com a sociedade.



A inovação empreendida por esses três clássicos se refere, por um lado, ao rompimento do paradigma universitário, que até então se preocupava, quase que exclusivamente, com a capacitação profissional por meio das faculdades isoladas e, por outro, à superação de uma metodologia que se atinha ao processo educativo escolástico de ensinar por ensinar. A nova proposta compreendia uma instituição que fizesse justiça à própria terminologia, no sentido de instituir uma universidade de fato e de direito e que, educativamente, fosse um centro no qual se pudesse aprender a pensar, aprender a conhecer, e aprender a se comprometer.

Para fortalecer esse modelo, a partir das áreas específicas de sua formação, no caso da sociologia em Fernando de Azevedo, da filosofia em Anísio Teixeira, e da antropologia em Darcy Ribeiro, esses autores tentaram, pela teoria e pela prática, consolidar a aplicação do conhecimento no plano da construção democrática do país. Eles acreditavam, de acordo com Severino (2003)⁵, que em bases científicas seria possível constituir um Estado democrático, espaço adequado à existência de verdadeiros cidadãos, pessoas autônomas, e sujeitos livres.

Para contribuir com essa missão, o ideário fundacional das três universidades utópicas, cuja criação estava intimamente vinculada a esses três pensadores, se pautou no paradigma de um novo espírito científico, onde a ciência moderna, conforme depoimento de Severino (2003), fosse a fonte energética da formação e do desenvolvimento do próprio país, formando

⁵ Antonio Joaquim Severino, entrevistado em maio de 2003. Obs. Para a construção desse trabalho foram entrevistados diversos sujeitos sociais, que são identificados em nota explicativa na sua primeira participação, e a íntegra da entrevista pode ser solicitada via e-mail: siveres@uol.com.br



cidadãos cuja referência teórica pudesse ser o próprio conhecimento científico, e cujos fundamentos éticos e políticos fossem aqueles da liberdade, da igualdade, e da solidariedade, aspectos encarados, porém, a partir de uma perspectiva antropológica e laica, e não mais teológica e religiosa.

Com o propósito de compreender a contribuição teórica desses educadores e a sua experiência utópica, objetivando inaugurar um novo modelo de universidade, pretende-se mostrar sua inspiração teórico-prática e os princípios político-educacionais que defenderam, bem como, a sua contribuição na construção de um novo projeto de universidade e as diretrizes gerais que constituíram esse empreendimento.

Considerando, ainda, que o trabalho se refere à experiência originária dessas Universidades, no caso de São Paulo de 1934 a 1938, do Distrito Federal de 1935 a 1939 e de Brasília de 1962 a 1964, torna-se necessário, portanto, analisar algumas razões que levaram à desfiguração do projeto fundacional, indicando os movimentos internos e as forças externas que motivaram o seu desvirtuamento.

Embora cada educador clássico, e cada empreendimento utópico sejam apresentados de maneira separada, isso não invalida a significativa sinergia que permeou os três pensadores e a articulação que se estabeleceu entre as três experiências. A ordem seguida é cronológica, seja na antecedência do autor, bem como, na formulação e implantação de cada instituição, sem, contudo, demonstrar que essa sequência denote algum grau maior ou menor de importância. O objetivo é compreender, de forma articulada, a contribuição desses três educadores e a formulação integrada desses três empreendimentos, dimensões que compõem o perfil político-filosófico de um projeto de educação superior no Brasil.



1.1 Fernando de Azevedo e o projeto da USP

Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí - MG, em 2 de abril de 1894. Na sua vida profissional exerceu, dentre outros, o papel de Diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo, Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, Membro da Academia Paulista de Letras. Teve uma produção literária significativa, quase toda incluída na coleção: Obras Completas. Após seu prolongado exercício como professor, educador, crítico, ensaísta, sociólogo, faleceu em São Paulo - SP, em 18 de setembro de 1974.

a. Princípios político-educacionais de Fernando de Azevedo

Os princípios político-educacionais mais significativos da vida e da obra de Fernando de Azevedo, como redator e educador estão embasados, de modo especial, em dois momentos inspiracionais. O primeiro, no seu processo formativo, que foi influenciado pelas orientações da Companhia de Jesus e, o segundo, na sua atuação como redator⁶ e educador, onde se fizeram presentes, em nível nacional, as presenças de Oliveira Vianna, Anísio Teixeira e Mesquita Filho, e no campo internacional, a inspiração do

⁶ As primeiras obras de Fernando de Azevedo foram redigidas no português arcaico, mas as citações retiradas delas foram atualizadas para o português moderno.



filósofo Johann Fichte, do educador Ortega y Gasset e do sociólogo Émile Durkheim.

Na lealdade a essas influências, Fernando de Azevedo, segundo depoimento de Piletti (2003)⁷, foi fiel à sua formação, buscando a articulação, a integração e, até mesmo, a fusão entre a racionalidade jesuítica, de raiz aristotélico-tomista, mas contaminada pela ideologia da contra-reforma, e a racionalidade científico-tecnológica moderna. São esses dois vetores, um mais tradicional e outro mais progressista que acompanharam a vida e a obra desse educador. A inspiração mais significativa foi adquirida, porém, pela convivência com Mesquita Filho e pelas obras de Émile Durkheim.

As marcas inspiracionais que herdou de Mesquita Filho, a partir da convivência cordial e do compromisso educacional, foram, portanto, o amor à liberdade individual, o respeito à personalidade humana e uma paixão pela cultura clássica, com vistas a construir a democracia. Sem essa inspiração, Fernando de Azevedo seguramente, segundo Valle (2003)⁸, não poderia ter desenvolvido a intensa atividade que, de fato, desenvolveu, durante tantos anos, no cenário educativo paulista e brasileiro. Também, sem o espaço que o jornal o Estado de São Paulo lhe abria e oferecia, não teria tido nem condições, nem incentivo para realizar a notável obra que realizou no campo educacional, de modo especial, na formulação e implementação do projeto da USP.

Outra inspiração importante de Fernando de Azevedo foi a sociologia de Émile Durkheim. A sua adesão a esse teórico se consolidou na medida em que pretendia dar um sentido

⁷ Nelson Piletti, entrevistado em fevereiro de 2003.

⁸ Edenio Valle, entrevistado em março de 2003.



positivo à sociologia e procurava demonstrar a possibilidade de uma ciência objetiva da sociedade. Acreditava, também, que a educação deveria ter como objetivo integrar os indivíduos, tendo consciência das normas de conduta social e do valor da coletividade a que pertenciam, e achando que o sistema educacional moderno ainda tem necessidade da disciplina própria da vida em sociedade.

Tal proposta veio fortalecer a inspiração teórica para o campo educacional, no qual Durkheim (1967) propunha uma compreensão orgânica ou sistêmica da sociedade, extraída do entendimento de funcionamento da sociedade por meio da teoria organicista. Conforme Pagni, “a apropriação dessa teoria sociológica indica, mais do que um ‘seqüestro de sentido’, a produção da imagem de uma sociedade harmônica, controlada pelo Estado e a ser construída pela educação” (2000, p. 102). Com essa proposição se desejava superar a compreensão do liberalismo clássico, que delegava tudo ao mercado, introduzindo um agente representativo dos setores organizados, no caso específico o Estado, com um papel articulador dentro de uma sociedade orgânica.

Diante dessa nova exigência, a finalidade da educação para Durkheim (1977), seria formar o ser social. Cada sujeito seria formado, por meio de um trabalho educativo, para a dimensão social e moral da sociedade. A educação seria um processo de gestação de um homem novo, isto é, de um ser social, porém, respeitada a sua individualidade. Para o autor, é a passagem de um egoísmo natural para fins mais significativos, despertando a dimensão social dentro da individualidade humana, para colaborar com o desempenho efetivo da sociedade. Essa era a grande vocação para a qual o homem era chamado.



Além dessas inspirações, Fernando de Azevedo aperfeiçoou o seu projeto de vida por meio da prática de redator e educador. A sua habilidade de redator se revelou, principalmente, por ocasião da redação do Manifesto dos Pioneiros. Esse documento foi o divisor de águas da política e da prática educacional brasileira, fato que influenciou o modelo educativo que por ele seria gestado. Por isso, mais do que uma mudança estratégica foi uma ruptura filosófica, mais do que uma restauração institucional foi a construção de um projeto de modernidade com uma fundamentação teórica, e mais do que um simples processo de ajustes pedagógicos foi uma reforma do sistema educacional brasileiro.

Para isso foi destacada, de modo preferencial, a importância de uma inspiração filosófica. Era urgente, então, que se implantasse um sistema que contribuísse com a formação de um educador imbuído de espírito filosófico e científico. Nesse sentido, o objetivo da filosofia era para buscar, constantemente, as finalidades educacionais, e o científico, para aperfeiçoar as metodologias. Conforme Fernando de Azevedo, “a própria filosofia que nos inspirar, deve ser científica, isto é, uma filosofia que busca verdades, com o espírito e os métodos da ciência” (1932, p. 14). Assim, a inspiração filosófica não era tanto uma retomada conceitual, mas uma nova postura científica diante dos problemas educacionais.

Buscava-se, assim, superar o modelo educacional baseado numa compreensão burguesa, pela qual o ensino era desencadeado a partir de informações externas, e introduzir uma concepção modernizante, por meio da qual o processo de aprendizagem se instalava pela formação das potencialidades internas. Era a re-orientação da finalidade educacional que, no entendimento tradicional, se preocupava com a formação



do indivíduo, para uma educação que pudesse promover o desenvolvimento científico e tecnológico do sujeito para contribuir com o desenvolvimento do país.

Para além dessa atuação como redator, assumiu, também, a carreira de educador. A educação passa a ser, aos poucos, o eixo em torno do qual gravitaram as suas inspirações e proposições. Em depoimento posterior, afirmou que “desde 1926 até hoje, sem interrupção de um dia, toda a minha atenção se fixou e se concentrou sobre os problemas da educação nacional” (1937, p. xxvii). Essa adesão não foi, apenas, um empenho para desenvolver novas tecnologias educacionais, e nem uma dedicação para um aspecto especializado da educação, mas tinha uma compreensão integral e integrante do processo, tanto da metodologia como da política educacional.

Nessa trajetória, Fernando de Azevedo (1951) compreendia a educação como um processo social, do qual não era possível ter um entendimento bastante nítido, se não se procurasse observá-lo na multiplicidade e diversidade das forças e instituições que concorrem para o desenvolvimento da sociedade. Há, portanto, uma conexão muito próxima entre as instituições sociais, a ponto de qualquer movimento de uma delas influir nas demais, de forma positiva ou negativa. O sistema educativo interagia, assim, com o político, religioso e artístico, contribuindo, de forma conjunta, para o retardamento ou para o aceleração do desenvolvimento social.

A base teórica de Fernando de Azevedo estava pautada, portanto, na inspiração dos teóricos indicados, e a plataforma prática foi se consolidando na sua manifestação vocacional como redator e educador. Essas influências contribuíram para formular o projeto político-educacional, que foi de extrema significância, para a fundação da Universidade de São Paulo.



b. Projeto político-educacional da USP

A grande aventura intelectual de Fernando de Azevedo se deu pela participação na criação da USP, criada pelo Decreto estadual nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. A constituição desse projeto político-educacional contava com diversas orientações, mas para explicitação deste estudo, é relevante destacar três aspectos: compreender a sua inspiração sociológico-filosófica, entender a cultura como um espaço educativo, e acolher o seu papel no desenvolvimento da sociedade.

O primeiro aspecto, caracterizado pela inspiração sociológico-filosófica, estava pautado na possibilidade de superar um modelo de ensino superior com base em cursos profissionalizantes, e em consequência, a desvalorização das ciências humanas como a filosofia e teologia. Havia, assim, uma redução da perspectiva universitária dos conhecimentos, no sentido de que os mesmos estavam fragmentados dentro de determinadas especialidades.

Para redefinir as finalidades da educação, elemento importante para construir uma política de educação, era preciso uma filosofia da educação. Essas finalidades, para Fernando de Azevedo (1958b), não deveriam ser definidas a partir de sistemas filosóficos já sistematizados na história, tais como os de Platão, Descartes ou Hegel, mas deveriam ser estabelecidos a partir da variação do processo educativo em povos, épocas ou lugares, sinais de suas contingências históricas e de suas determinações sociais.

Com isso não se queria desmerecer a importância da filosofia clássica universal, mas valorizar a possibilidade de filosofar a partir do contexto da realidade brasileira e, sob essa



inspiração, elaborar uma política de educação para o país. Essa mudança era proposta porque na medida em que se partia das filosofias clássicas, a tendência era fragmentar o conhecimento e implementar um sistema educacional enciclopédico. Daí a necessidade em partir do fenômeno local porque se podia levar em conta, conforme Fernando de Azevedo (1958b), os ideais coletivos específicos e contribuir com um processo nacional de educação que respeitasse suas fronteiras geográficas e políticas. O autor insistia na possibilidade em construir uma política nacional de educação, com base num espírito filosófico que priorizava mais o fenômeno social e menos as teorias fechadas.

Essa inspiração estava fundamentada nas demandas das sociedades modernas, que segundo Fernando de Azevedo, exigiam, cada vez mais, “pensadores, criadores e inventores, sábios e filósofos, dedicados exclusivamente à pesquisa da verdade e ao enriquecimento do saber humano” (1947, p. 56). Para responder a esse desafio, a Faculdade de Filosofia - FF constituía-se na medula do sistema, que tinha a finalidade de criar uma atmosfera de pensamento criador e de espírito crítico, de cultura livre e desinteressada. Essa Faculdade era considerada a *anima mater*, porque para ela convergia a rede capilar de escolas profissionalizantes e dela se extraía uma energia capaz de mobilizar as diversas áreas do conhecimento, recebendo uma demanda profissional e emitindo um conhecimento capaz de energizar todo o sistema educativo.

A Faculdade de Filosofia era, assim, o lugar onde se desenvolviam os cursos básicos, os estudos de cultura livre, as matérias fundamentais, para depois se encaminharem para as faculdades, propriamente profissionais. Era um tempo propedêutico que propiciava “um anteparo às tendências



desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber” (CUNHA, 1980, p. 239). A contribuição dessa Faculdade não entrava no mérito da autonomia dos Institutos Profissionalizantes, mas na possibilidade de contribuir para que os mesmos, a partir de um embasamento filosófico, pudessem manifestar de maneira mais definida a sua fisionomia e desenvolver com mais exatidão as suas finalidades.

Com a defesa dessa posição, a FF não desejava se transformar num regime de centralização, mas num espírito orgânico que dinamizava a instituição e fertilizava as diferentes formas de saberes, articulando-os entre si. Ela teria uma função integradora dos demais Institutos, mas ao mesmo tempo irradiadora,

cuja seiva se espalhasse em filetes límpidos por todas as suas seções, as mais diversas, se enfiltrasse pela base através de todos os institutos e se insinuasse entre as linhas de sua organização para fazer desabrochar, no curso de sua história, toda uma floração de especialistas unidos pelos laços de uma formação comum (AZEVEDO, 1958a, p. 118).

Esse laço comum era o princípio filosófico, que dava ao projeto uspiniano uma característica própria e inconfundível.

A sua contribuição principal era, portanto, formar algumas das principais equipes de cientistas, por meio do alcance de três objetivos: acompanhar todos os campos do saber a partir do seu valor e não da sua aplicabilidade profissional, constituir uma faculdade integrativa e não um conglomerado de escolas e, promover a formação universitária de professores e não a simples capacitação dos profissionais do ensino secundário. Houve, portanto, no projeto fundacional, um objetivo claro, no sentido de constituir o ato de filosofar



como a energia desencadeadora do processo de construção do conhecimento, e a Faculdade de Filosofia como a instância articuladora e animadora dos diversos sistemas científicos.

A segunda característica era a compreensão da universidade como um espaço de promoção cultural. Isso pode ser detectado no projeto idealizado pelos fundadores, que além da inspiração filosófica, pretendiam constituir a USP num espaço para cultivar as ciências, contribuir com o desenvolvimento do espírito humano e das instâncias sociais, bem como, ser um aporte para a qualificação dos quadros técnicos, científicos e políticos da sociedade. Nesse sentido, segundo Piletti (2003), dos princípios político-filosóficos depreendidos do pensamento e da ação de Fernando de Azevedo, resulta uma universidade fundada no pluralismo político, na valorização da diversidade cultural, no estímulo a todas as vertentes da pesquisa científica, sem dogmatismos nem sectarismos, e à livre manifestação do pensamento.

Com o objetivo de proporcionar esse ato de cultivar, a cultura era o pressuposto básico de todo o processo educativo. Essa proposta remontava às palavras de Alfonso Reyes que argumentava que

a cultura, que antes crescia como que ao lado, passará a constituir o núcleo, a medula, não dando a organização escolar mais do que a armadura em que se vão travar todas as atividades técnicas e outras da vida social (*apud* AZEVEDO, 1947, p. 223).

A universidade deveria ser, portanto, o reflexo da cultura na qual teoria e prática, ou filosofia e ciência não se isolavam, mas se inspiravam, se complementavam, e se manifestavam de forma harmoniosa.



Para que as universidades pudessem desempenhar esse papel de irradiação cultural, conforme sugestão de Fernando de Azevedo, as mesmas “deviam organizar-se de maneira que, servindo à conservação e ao progresso constante do saber humano, possam adaptar-se às diferenças regionais, favorecer a interação contínua dos núcleos culturais e exercer uma ação larga e intensa sobre as camadas populares” (1947, p. 225). Cada universidade, a partir da espinha dorsal filosófica, tinha uma fisionomia corpórea que lhe dava identidade, daí a importância de cada instituição revelar algo específico do seu meio cultural, e responder por meio da ciência aos desafios que esta realidade apresentava.

Com o objetivo de explicitar a importância da vertente cultural, Fernando de Azevedo (1947), indicava que o espírito humano era composto de duas flores: a pesquisa científica e a cultura filosófica. Por isso que os pesquisadores são aqueles que sabem ultrapassar o quadro de sua especialidade, ampliando horizontes e conquistando alturas, dinâmica possível somente com um aporte significativo de humanismo e de interação social, isto é, de reflexão filosófica e de manifestação cultural.

Por meio do aporte cultural o ensino superior podia se tornar mais significativo, e sua incidência na realidade social podia ter mais sentido, na medida em que as pesquisas partissem do meio imediato para as suas construções teóricas. Por isso, na dinâmica desse paradigma, a universidade tem um olhar contemplativo (filosofia) sobre a realidade, e uma visão programática (cultura) sobre a história, objetivando apontar para um projeto utópico.

A universidade, como um espaço no qual se defendia um vetor axiomático em torno do ato de filosofar, e se proporcionava um ensino superior para os agentes do



magistério e uma capacitação para as elites, configurava-se num processo cultural capaz de inaugurar um projeto político-educativo, revelando, assim, o seu compromisso com a sociedade.

Por isso, o terceiro elemento a ser destacado era o compromisso que a Universidade tinha com a sociedade. O grupo fundacional, na formulação do projeto da USP, compreendia a universidade como uma instituição que tivesse um compromisso firmado com o desenvolvimento da sociedade, no caso específico, com o estado de São Paulo. Por isso, na concepção de Fernando de Azevedo, as universidades “são organismos vivos, adaptados às sociedades e destinados a acompanhar, interpretar e dirigir-lhes a evolução, em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada” (1937, p. 450).

Nesse sentido, segundo Piletti (2003), a USP foi fundada por razões eminentemente políticas, destacando-se a busca de uma hegemonia intelectual e científica, em resposta à perda da supremacia política resultante dos movimentos revolucionários de 1930 e 1932. Ela atendeu, primordialmente, ao objetivo de formação dos professores e de capacitação das elites, buscando articular um princípio universitário tradicional de universalidade do saber, com um princípio moderno de integração entre os saberes profissionais.

Por isso que Fernando de Azevedo teve sempre, no seu projeto educativo, um cuidado com a síntese entre indivíduo e sociedade, o idealismo e o materialismo, a especialização e a cultura geral, a teoria e a prática, a globalidade e a nação. Ele pautava a sua preocupação na conquista de uma linha ideal de um equilíbrio sempre instável. Com base nesse pressuposto, a USP estava posicionada em São Paulo, mas projetada para o Brasil, objetivando “servir antes de tudo aos interesses do país e



contribuir para criar sólida unidade espiritual” (1947, p. 136). Essa manifestação de universalidade, próprio da instituição universitária, se concretizava na sua nacionalidade e, de modo concreto, com a capacitação do cidadão para o desempenho efetivo da sua profissão na realidade local.

Numa linguagem metafórica, Fernando de Azevedo considerava a universidade como o músculo central das instituições sociais. Ela era considerada, segundo o autor, “o coração que se contrai, recebendo o sangue de todas as camadas sociais, contrai-se, mas para lançar, pela diástole, a toda a extensão do organismo nacional, o sangue que acumulou” (1937, p. 456). Considerando, porém, que nos princípios anteriores já foi analisada a função mais sistólica é relevante, agora, pautar a reflexão sobre o papel diastólico da universidade.

Para desempenhar esse papel, isto é, estabelecer um compromisso com a sociedade, ela precisava, de acordo com Fernando de Azevedo, “tornar-se mais acessível a todos os grupos profissionais, [...] reger-se por um critério superior e humano, [...] formando o sábio, o político, o profissional e o técnico” (1947, p. 134). Era assim, que a Universidade de São Paulo, poderia estender o seu raio de influência no meio social, e marcar o ritmo do progresso em todos os campos das atividades nacionais. A função da universidade se tornava um elemento central da vida social e desempenhava, por sua vez, uma função essencial para o desenvolvimento do país.

No conjunto de possibilidades que a universidade tinha para contribuir com o desenvolvimento da sociedade, destacava-se na proposta uspiniana, a formação dos agentes educacionais. A formação dos professores era compreendida como um problema político, e como tal deveria ser tratado,



com o objetivo de fugir da tendência organizativa da educação que a colocava no patamar de um problema técnico. Para introduzir essa dimensão, tinha um papel importante o próprio educador, que motivado por ideais, baseado numa filosofia da educação comprometido com uma política educacional, podia superar o plano técnico por meio da proposição de uma política educacional.

Mas, se o papel do professor do ensino secundário era ensinar, educar e formar os adolescentes, a sua qualificação tinha que, necessariamente, superar a transmissão de conhecimentos e a organização da cultura. A formação do professor e do educador, segundo Fernando de Azevedo, necessitava se inspirar, também, num projeto “criador de valores espirituais e morais” (1947, p. 78). Era importante, para atender às necessidades apresentadas, formar bem o educador para que ele pudesse formar bem o educando. Essa formação passava, em suma, pelo desenvolvimento integral da pessoa, pelo despertar das questões sociais, e pelo encaminhamento de uma opção profissional. A partir dessa proposta, a missão da universidade que poderia ser feito de diversas formas, concretizava-se, prioritariamente, por meio da formação do magistério para o ensino secundário.

Enfim, os postulados reveladores da vocação de Fernando de Azevedo e da missão da USP, isto é, o princípio sociológico-filosófico, a cultura como espaço educativo, e o compromisso com a formação dos educadores, constituíram a energia que caracterizou esse empreendimento no seu processo fundacional.



c. Composição político-ideológica de redefinição da USP

O processo fundacional, com base no projeto político-educacional delineado, subsistiu por um período muito limitado. Assim, no contexto do autoritarismo do Estado Novo, implantado pelo golpe de 1937, as universidades que foram pensadas para serem instituições de educação, transformaram-se em instâncias ideológicas do Estado. A partir de então, elas foram hierarquizadas e controladas pelo poder central e concebidas como um braço estendido dos interesses daqueles que detinham o poder.

Dessa forma, com a sucessão de Armando Sales, em 1938, e com o fortalecimento do regime ditatorial

a universidade que apenas começava a organizar-se, foi uma das primeiras vítimas dessa conspiração sinistra de antipatias e oposições solidárias que esperavam o momento azado para entrarem em ação. Nada já podia contê-las na sua fúria demolidora. [...] Desencadeou-se, entre falsidades e violências, a campanha contra a Faculdade de Educação, contra a de Filosofia e contra as missões de professores estrangeiros (AZEVEDO, 1958a, p. 134).

Assim, pelo Decreto Estadual, nº 9.268-A, de 25 de junho de 1938, foi extinto o Instituto de Educação, e conforme depoimento de Fernando de Azevedo, “imolando-o em homenagem à camarilha que assaltou o poder e explorava, em seu benefício, as graças do governo do Estado” (1958a, p. 135). Com esse ordenamento estava se definindo o fechamento de uma experiência institucional inovadora e a diluição do projeto fundacional, que contou, em nível interno, com os



defensores dos Institutos e, em nível externo, com a elite cooptada pelo Estado, e os católicos tradicionais.

A força dos Institutos prevaleceu e se manifestou num embate entre a técnica e a ciência, entre a Escola Politécnica e a FFCL. A experiência, considerada mais científica e filosófica, foi um hiato dentro da formação mais técnica e profissionalizante que predominou na história da USP. Foi a vitória do racionalismo sobre a razão, da instrumentalidade sobre a ciência, da profissionalização sobre a filosofia, do conservadorismo sobre a modernidade. Assim, a FF idealizada para ser o coração da instituição, foi transformada numa Faculdade profissionalizante, a exemplo dos demais Institutos.

O movimento de desfiguração da USP se manifestou ainda, segundo Masetto (2003)⁹, por uma ordem externa que não tinha nenhum interesse numa universidade em São Paulo. Por isso, ao movimento interno se juntava a política autoritária do Estado Novo, que burocratizava a educação e cooptava a elite, principalmente, por meio da reação dos seus filhos que ingressavam na universidade em busca de um diploma para exercer uma profissão, ou para se preparar para assumir as instâncias decisórias das políticas do Estado.

A essa iniciativa estatal se juntaram, ainda, alguns intelectuais católicos que deflagraram, em conivência com o poder do Estado Novo, uma campanha orquestrada para denegrir as propostas dos reformadores da educação, consideradas por eles de inspiração comunista e, portanto, avaliada como um perigo à nação brasileira. O crítico Alceu de Amoroso Lima, na época, representante desse grupo,

⁹ Marcos Tarcisio Masetto, entrevistado em fevereiro de 2003.



denunciou fortemente essa tendência socialista que se imprimia no sistema de educação superior.

O projeto uspiniano que pretendia, portanto, institucionalizar uma educação com base em princípios filosóficos, que pudesse refletir a realidade cultural e se comprometer com a sociedade, foi destruído em grande parte pelo movimento corporativo dentro da própria universidade, mas de modo especial, pelo movimento católico conservador, que era apoiado pela política do Estado Novo. Dessa forma, o projeto fundacional chamado de “variante paulista” sobreviveu apenas por quatro anos, quando foi retomado o aspecto mais profissionalizante da educação superior.

1.2 Anísio Teixeira e o projeto da UDF

Anísio Teixeira nasceu em Caitité - BA, em 12 de julho de 1900. Durante sua vida se dedicou, de modo especial, à educação, podendo-se destacar algumas funções que exerceu: Inspetor Geral de Ensino do Estado da Bahia, Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, Fundador da Universidade do Distrito Federal, Conselheiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Secretário Geral da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Diretor Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Membro do Conselho Federal de Educação, Idealizador e Reitor da Universidade de Brasília, Consultor em educação na Fundação Getúlio Vargas e da Editora Nacional. Nesse período publicou cerca de seis dezenas de trabalhos sobre educação superior,



destacando-se no assunto as obras: *Educação e Universidade* e *A Universidade de ontem e de hoje*, consideradas a produção científica do autor sobre a universidade brasileira. Após muitos anos dedicados à educação, morreu no Rio de Janeiro - RJ, em 11 de março de 1971.

a. Princípios político-educacionais de Anísio Teixeira

Os princípios político-educacionais mais significativos da vida e da obra de Anísio Teixeira, como pensador e educador, estão embasados na inspiração de alguns teóricos, bem como, no pressuposto da filosofia da educação que orientou a proposta original da fundação da UDF.

Da sua formação inicial, quando ainda adolescente, sob a influência de educadores jesuítas, ficaram-lhe, além do amor à cultura, o espírito lógico e o gosto da argumentação. Mas por ocasião de uma viagem aos Estados Unidos, considerada de importância decisiva, incorporou o espírito crítico, o interesse pela experiência, o culto à liberdade, e o apreço às instituições democráticas.

Além dessas características, Anísio Teixeira se inspirou na filosofia clássica a partir de um mergulho no conhecimento socrático, passou pela filosofia pragmática, por meio da aprendizagem com John Dewey, do qual se tornou um discípulo, e construiu a partir dessa inspiração, a sua própria filosofia da educação, que continua sendo um referencial para os educadores brasileiros. Além da filosofia deweyana, que muito contribuiu para a formulação do seu projeto pedagógico,



pode ser lembrada, dentre outras, as obras de Florestan Fernandes, as quais faziam uma análise da arcaica realidade brasileira herdada da colonização portuguesa e pelo estágio retardado da revolução industrial, apontando seus obstáculos, mas também, as possibilidades para a sua superação.

Dessa forma, Anísio Teixeira foi influenciado pelos componentes analíticos de Fernandes, e uma das primeiras contribuições estava no fato do autor indicar para a importância do protagonismo das ciências sociais, que por meio de uma análise rigorosa, poderiam contribuir com uma melhor compreensão da sociedade. Esse entendimento era para se posicionar, de modo especial, contra um modelo escravagista que ajudou na degeneração da sociedade brasileira. Essa marca foi registrada como uma das principais características obstaculizadoras do desenvolvimento da vida social brasileira.

Frente a esse desafio, Fernandes (1991) apontava para algumas possibilidades de superação, destacando-se dentre elas, a educação. Mas para que a mesma pudesse ser um meio de libertação da estrutura escravocrata e de integração nacional, era importante superar o divórcio que existia entre o desenvolvimento da ciência e os requisitos do saber científico, bem como, alterar o modelo educacional que se dedicava, de forma exclusiva, à formação da elite para atender à comunidade nacional.

Outra influência muito importante, e que trouxe uma grande contribuição para a ação e o pensamento de Anísio Teixeira, foi a articulação que Fernandes estabelecia entre a educação e sociedade. Entre esses dois campos existia uma sinergia, pela qual uma era reflexo da outra. Não há uma sociedade desenvolvida sem educação e não pode haver um



projeto educativo num contexto anti-social, daí a necessidade da universidade não ser apenas reformada, mas revolucionada, razão pela qual afirmava que “minhas experiências pessoais e minha lealdade ao socialismo me ensinavam a não acreditar na apregoação da ‘fé reformista’, que não passa de um engodo e de um expediente dos que procuram imbuir ou calar os adeptos de transformações radicais” (1979, p. 13). Estava pautada, assim, a necessidade de uma revolução no campo educativo, de modo especial, na universidade.

Diante dessa proposta, Fernandes foi um teórico relevante para a educação brasileira. Essa influência, segundo depoimento de Leal (2003)¹⁰, significou um esforço de criação de um processo civilizatório capaz de romper com o passado tradicional ao depositar na educação a crença na possibilidade da mudança social. Ao assumir esse procedimento, Anísio Teixeira teria encabeçado o espírito da reforma estrutural, cujo objetivo era desencadear as potencialidades de uma civilização moderna no Brasil, por meio da educação.

A influência mais decisiva, porém, foi o pragmatismo reconstrutivista de John Dewey, descoberto na sua viagem aos Estados Unidos, em 1928, quando estudou na Universidade de Columbia. O pragmatismo foi um termo utilizado, inicialmente por Kant na Crítica da Razão Pura, para qualificar um tipo de escolha mais adequada para desenvolver uma certa ação. Posteriormente, Pierce, por volta de 1870, assumiu essa terminologia como uma compreensão epistemológica, tornando-se, na escola filosófica de Dewey, uma filosofia social.

Essa filosofia baseava-se na pesquisa científica, ancorada, porém, não na especulação, mas num processo empírico.

¹⁰ Maria Cristina Leal, entrevistada em junho de 2003.



Dessa forma os pragmatistas acreditavam que a solução dos problemas humanos se daria por meio de análises científicas. Com essa postura, de modo especial Dewey, fazia uma crítica à filosofia tradicional, porque “os sistemas filosóficos passados são reflexo de pontos de vista pré-científicos acerca do mundo natural, de um estado pré-tecnológico da indústria e de um estado pré-determinado da política” (1959, p. 27). Propunha-se, assim, uma atualização constante daqueles que desejavam compreender a realidade e contribuir com o seu aperfeiçoamento. Para desencadear esse processo era necessário, para a escola pragmatista, de um método experimental.

Mas na concepção de Dewey, o pragmatismo era um jeito de fazer filosofia, era uma metodologia filosofante. A sua proposta era passar de uma simples instrumentação para auxiliar os teóricos a solucionarem os seus problemas, para um método seguido pelos filósofos para resolverem os problemas da humanidade. O aspecto mais importante desse método era o pensamento reflexivo, considerado uma corrente ordenada de idéias, com a finalidade de desencadear a pesquisa e a investigação. Para os pragmatistas, conforme Dewey, “pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar, para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso, enfim, é perguntar” (1959, p. 262). Esse procedimento tem por base, em primeiro lugar, a problematização e, em segundo, a investigação.

Assim, a prática educacional era, para esse sistema filosófico, um processo reflexivo, pelo qual se promovia uma integração entre o pensamento e ação, superando a dicotomia entre teoria e prática. A superação dos dualismos, estabelecida entre os valores materiais e morais, se fazia, segundo Anísio



Teixeira (1977), por meio da democracia, e entre os fins práticos e fins nobres, por meio de uma atitude científica.

O pensamento reflexivo tornava-se, assim, a finalidade do processo educativo, porque na argumentação de Dewey, para se conquistar um espírito reflexivo era necessária uma abertura de espírito, um interesse pelo assunto e uma responsabilidade intelectual, características que devem ser potencializadas por meio da educação, tornando-se esta, não uma repassadora de conteúdos, mas uma provocadora do pensamento reflexivo. Nesse sentido, “a função do pensamento reflexivo é transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (1959, p. 105). Assim, a educação não era, segundo o pensamento deweyniano, uma correia de transmissão de informações, mas um processo de aprendizagem que tinha seu ponto de partida nas experiências da vida, e sobre a qual o pensamento reflexivo exercia sua influência.

A filosofia deweyniana procurava, portanto, compreender a finalidade da educação como um processo que aperfeiçoava o hábito de pensar reflexivo por meio da experimentação científica, que tinha uma inferência na realidade social. Estabelecia-se, assim, uma inversão metodológica, que não compreendia a educação como uma decorrência de conceitos, mas partia-se da experiência das situações e dos fatos para, a partir deles, desenvolver o conhecimento.

Anísio Teixeira, a partir dessas influências desenvolveu, especialmente, a habilidade de pensador e a competência de educador. Dessa forma, como intelectual entendia que “filosofar é pensar”. Esse pensamento estabelecia uma articulação entre a filosofia como uma construção teórica com



inspiração ontológica, e uma construção prática de conotação axiológica. Até então havia apenas a filosofia intelectualista, que estabelecia uma dicotomia entre o sujeito e objeto, entre homem e natureza, entre pensamento e ação. Com a retomada da filosofia experimental se desejava recuperar a articulação entre as realidades existentes e, a partir delas, instaurar novas formas de saber.

Sob esse princípio, o processo educativo era considerado um fenômeno social, e a instituição educadora deveria fazer a articulação entre educação e sociedade, na qual os conhecimentos da biologia, psicologia, ou sociologia, seriam compreendidos por uma filosofia capaz de “reconhecer o processo pelo qual os meios e os fins são reformulados, de modo a harmonizarem-se as tendências individuais e sociais” (PAGNI, 2000, p. 302). Com isso, estabelecia-se um processo articulado entre os meios e os fins da educação, cabendo à filosofia o papel de orientar para esse procedimento, e à ciência o papel de ordená-lo.

Enfim, Anísio Teixeira, como pensador e educador vislumbrava, segundo Fávero (2003)¹¹, em termos de princípios político-filosóficos para a sociedade brasileira, uma escola pública, entendida como um espaço de igualização das classes, aproximação social e eliminação de preconceitos. Para tanto, propunha a defesa da escola pública universal, a conservação da democracia e a advocacia da liberdade como espaço próprio da educação, bem como, a descentralização e a municipalização do ensino. Todos esses aspectos faziam parte, portanto, do seu arcabouço filosófico e do seu projeto educativo e constituíram-se nos elementos basilares para a fundação da Universidade do Distrito Federal.

¹¹ Maria de Lourdes Fávero, entrevistada em maio de 2003.



b. O projeto político-educacional da UDF

A Universidade do Distrito Federal foi criada no dia 4 de abril de 1935, pelo Decreto Municipal nº 5.513, ocasião em que Pedro Ernesto do Rego Batista governava a cidade do Rio de Janeiro, e Anísio Teixeira era o Secretário-Geral de Educação e Cultura.

O projeto engendrado pelo processo de construção e de implementação da UDF estava permeado por diversas intenções, mas para compor a proposta deste trabalho são destacadas três funções, tais como ter uma inspiração filosófica e transpiração democrática; desenvolver a liberdade e autonomia, como um centro de pesquisa e saber; bem como, estar comprometida com a formação dos professores e a promoção da cultura brasileira.

O primeiro aspecto, a universidade com uma inspiração filosófica e uma transpiração democrática, baseou-se na tentativa por implementar a dimensão filosófica na educação. Assim, a Faculdade de Filosofia se transformou num elemento integrador da universidade, ou num espaço de comunhão dos saberes, que segundo Antunha (1971), exercia a função de faculdade de cultura, de escola de educação em nível superior, ou de espaço de estudos pós-graduados para a área educacional.

Além da compreensão estrutural de uma instância que deveria cuidar do aspecto filosófico da educação, Anísio Teixeira (1950) propunha que a filosofia deveria suportar todo o sistema educacional, afirmando valores que pudessem pautar a vida humana. A educação seria fundamentada, assim, por uma larga visão filosófica, capaz de apreender a dinâmica individual e social dos seres humanos.



A proposta filosófica de Anísio Teixeira era, assim, uma tentativa de superação de dualismos herdados da filosofia platônica que foram introduzidos, posteriormente, na teologia cristã e influenciaram, profundamente, a compreensão antropológica e sociológica da civilização ocidental. Esse dualismo entrou, também, no sistema educacional, quando se desejava construir uma política com base em referenciais teóricos e práticos. Para superar esse procedimento, era preciso partir de uma compreensão filosófica, que se “confunde com a atividade de pensar, no que ela encerra de perplexidade, de dúvida, de imaginação, de hipotético” (1950, p. 169). Na dinâmica desse pressuposto a filosofia não era, somente, uma questão de cultura geral, mas uma inspiração para o conhecimento, justamente para dar uma unidade compreensiva ao processo educativo.

Era preciso, portanto, mais que buscar a verdade abstrata, procurar o sentido profundo da realidade. Para exemplificar essa orientação, Anísio Teixeira retomava o exemplo da sinfonia de Beethoven, na qual “não há uma verdade a ser verificada, mas um sentido a perceber que pode ser mais ou menos profundo. A filosofia não procura a verdade no sentido estritamente científico do termo, mas valores, significados e interpretações da vida” (*apud* SMOLKA e MENEZES, 2000, p. 20). Era o ato de filosofar que ia dando, portanto, identidade a uma civilização e revelando a sua fisionomia filosófica. Daí que cada cultura tem uma filosofia e cada filosofia pode influenciar uma educação.

Vinculado ao processo de inspiração filosófica estava, também, a transpiração democrática. A democracia era um princípio fundamental na concepção e no projeto educacional de Anísio Teixeira. Mais do que a manifestação



de um regime de governo, era entendida como “um modo de vida, uma expressão ética da vida” (1971, p. 35). A partir desse pressuposto, a democracia tinha o papel fundamental de corrigir o processo de concentração de poder material e econômico, socializando de modo mais eficaz os bens públicos. Para que a implementação da democracia tivesse um mínimo de consistência era necessária uma atitude científica como manifestação da ciência moderna.

Segundo depoimento de Mendonça (2003)¹², a ciência enquanto aplicação do método científico a todos os setores da vida social, e a democracia enquanto modo de viver aplicado a todas às dimensões da vida humana, são duas faces da mesma moeda. Essas faces seriam os pilares do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira, que são, a um só tempo, os fundamentos e as diretrizes daquilo que ele entendia por uma educação progressiva, ou seja, uma educação que, efetivamente, respondesse às necessidades das sociedades contemporâneas.

Na esfera da democracia, segundo Anísio Teixeira, a concepção de escola que a pressupõe e que a promove, deveria seguir duas regras básicas: o homem deve ser uma individualidade e, ao mesmo tempo, sentir-se responsável sobre o bem social. Subjetividade e cooperação seriam os dois pólos para a “nova formação humana que exige a democracia” (1950, p. 25). Sob esse postulado se formulava a concepção de universidade, que além de propiciar o aprimoramento das relações sociais e de defender a liberdade de pensamento tinha, como finalidade, a construção e plenificação da democracia.

¹² Ana Valeska Mendonça, entrevistada em fevereiro de 2003.



Assim, segundo depoimento de Leal (2003), existia um princípio básico que aparece em muitos de seus escritos, tais como o binômio: democracia e educação. Esse foi o marco para a luta que ele empreendeu em defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Por isso, democracia é, literalmente, educação. O regime democrático era, portanto, a plataforma, a partir da qual se projetava a educação, e seu envolvimento contribuía na construção da democracia.

Partindo desse entendimento, apontava-se para a função da educação, que não tinha apenas o papel de compreender a vida, mas também, de preparar para o trabalho por meio de instrumentos científicos e técnicos. Além de contribuir com a arte de viver (filosofia), a educação podia contribuir com a arte de fazer (democracia). A educação, por meio da conjugação dessas artes era o caminho para se desenvolver as matrizes científicas e, em decorrência, a democracia. Os pensadores e gestores educacionais brasileiros deveriam ser, dessa forma, os educadores instituintes de um projeto de nação mais democrática.

Diante do pressuposto da educação e da democracia, a missão da universidade, segundo Anísio Teixeira (1988), devia estar baseada na pesquisa, em estudos avançados por meio dos quais se pode construir a cultura e fazer avançar o conhecimento humano. O desenvolvimento, ao qual a universidade é chamada a promover, está no sentido em desenvolver o conhecimento humano em benefício da sua realização pessoal e da sua cooperação no tecido social.

A universidade converte-se em sentença, segundo Xavier (2003)¹³, numa necessidade social, efetivando-se, paralelamente, como

¹³ Libânia Nacif Xavier, entrevistada em maio de 2003.



um centro de documentação e pesquisa para a formulação da cultura, do conhecimento e da ciência. Enfim, a universidade requerida por Anísio Teixeira, deveria apoiar-se menos no conhecimento universal já sistematizado, produzido e consagrado, mas num conhecimento aplicado ao estudo e à reflexão sobre os problemas da população, reafirmando-se como a casa da ciência e da consciência nacional. Essa casa tinha, para o autor, uma inspiração no ato de filosofar, e como transpiração o enraizamento na democracia, aspectos centrais do seu projeto educativo.

O segundo elemento a ser considerado era a compreensão de universidade como um projeto de autonomia e liberdade, e espaço do saber e da pesquisa. Assim, a universidade para Anísio Teixeira, além do princípio filosófico e do pressuposto democrático, tinha duas dinâmicas internas: instituir-se como um projeto de autonomia e liberdade, e constituir-se como um espaço de saber e pesquisa. Assim, ao propor a importância da liberdade e da autonomia se reportava à experiência da Universidade de Berlim fundada por Humboldt, no início do século XIX, na qual transparecia o princípio do *Lernenfreiheit und Lehrenfreiheit* (liberdade de ensinar e liberdade de aprender). Foi esse postulado que permeou, a partir de então, a maioria das instituições de ensino superior da Europa.

A identidade da UDF foi construída, portanto, com um aporte maior da experiência européia e para isso foi criado um núcleo na universidade que buscava definir o perfil institucional baseado, praticamente, na liberdade de pensamento e na autonomia universitária, considerados os princípios mais importantes de uma instituição universitária. A autonomia não era uma atitude benevolente da instância instituidora, mas um princípio inerente à instituição educadora. Mais do



que uma característica técnica e burocrática era uma postura política e educacional.

Além da natureza autônoma da universidade, era importante que ela se instituisse como instância de liberdade. Para argumentar tal procedimento, no discurso de abertura dos cursos da UDF, Anísio Teixeira insistia que a liberdade “é uma conquista que está sempre por se fazer. Desejamo-la para nós, mas nem sempre a queremos para os outros [...]”. Por isso é que a universidade é e deve ser a mansão da liberdade” (1962, p. 188). A partir dessa declaração o autor apostava num modelo de universidade que fosse o espaço da liberdade. A autonomia e a liberdade eram, assim, uma decorrência da própria missão institucional, e não uma simples concessão estatal ou uma delegação eclesial como ocorreu, normalmente, na história do ensino superior brasileiro.

Uma das características mais importantes da universidade, conforme depoimento de Fávero (2003), era configurar-se num locus de investigação e de produção de conhecimento e uma das exigências para a concretização de tal proposta era, sem dúvida, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária, princípios defendidos por Anísio Teixeira no seu projeto educativo e, de modo especial, na formulação e instalação da Universidade do Distrito Federal.

Nesse direcionamento, além da autonomia e da liberdade, era necessário implantar um projeto universitário que fosse, preferencialmente, um espaço do saber e um centro de pesquisa, por meio do qual a universidade devia ser um centro de investigação científica e de irradiação cultural. Além de criar e divulgar conhecimentos, a universidade deveria formular as experiências do presente e renovar os saberes do passado em vista de construir o bem estar no futuro.



Esse saber era gerado por meio da integração e cooperação entre as diversas instâncias institucionais e os diversos segmentos sociais. O ideário de universidade proposto por Anísio Teixeira, tinha como suporte constituir-se num “centro de estudos integrados, dados em cooperação por várias escolas, entre as quais a de Filosofia seria a escola central” (1988, p. 163). A UDF foi concebida, assim, para ser um centro de pesquisa articulado com a cultura local e nacional, daí que ela não era uma simples agência de ensino para manter o *status quo*, mas uma instituição geradora de conhecimentos compatíveis com as exigências de transformação da realidade social.

Essa instituição tinha, portanto, uma função específica, no sentido de

manter uma atmosfera de saber para preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto [...]. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1988, p. 35).

No âmago desse projeto educativo proposto para a UDF, estava a geração do saber, que por um lado tinha uma incidência crítica sobre a realidade e, por outro, um pensamento criativo e aderente à realidade social. Para Anísio Teixeira, “a universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender” (1988, p. 35). Isso revelava que no espaço universitário, todos têm algum tipo de sabedoria e todos desejam participar do processo de aprendizagem. Propunha-se, portanto, uma relação entre o educando aprendiz e o educador aprendente.

Com o objetivo de retomar a originalidade dessa função universitária, considerada uma instituição criadora de cultura



e conhecimento era importante, também, a instituição do Centro de Pesquisa. Para efetivar esse projeto, Anísio Teixeira argumentava que “só a pós-graduação poderá vir a ser o instrumento para a possível correção dos males desse ensino e a restauração dos verdadeiros padrões de ensino superior” (1988, p. 27). Essa função definia o perfil de uma instituição de educação superior e a potencializava para exercer o seu papel específico dentro da sociedade.

Para isso era preciso, segundo Anísio Teixeira, reformar a universidade para que ela cumprisse o seu papel de “ser uma instituição de pesquisa, de estudos profundos e avançados, através dos quais ela seja capaz de contribuir com a construção da cultura brasileira e para o avanço do conhecimento humano” (1988, p. 27). Sob a ótica de uma universidade que privilegiava a pós-graduação, com o objetivo de gerar e divulgar conhecimentos é que se pode garantir a especificidade da sua institucionalização.

No caso específico da UDF, conforme Anísio Teixeira (1962), ela tinha a missão de socializar a cultura e garantir o acesso à mesma por meio de uma produção de conhecimento, bem como, contribuir com a solução das necessidades que o país apresentava. Para isso, mais que difundir conhecimentos e formar profissionais, a universidade precisava manter uma atmosfera de saber, preparando o educando e o educador para uma experiência viva, e introduzindo a produção do conhecimento por meio da pesquisa.

Nesse caso, a universidade, conforme depoimento de Leal (2003), tinha como função específica o desenvolvimento do saber, o estímulo da criatividade intelectual e, sobretudo, servir a todos os segmentos da sociedade. Isto é, ser um espaço



de comunhão do saber e um centro produtor de pesquisa com base na autonomia e na liberdade.

A terceira característica constituía-se pelo compromisso com a formação dos professores e com a promoção da cultura brasileira. A maneira de a UDF contribuir com a humanidade partia do princípio de que ela deveria se transformar num centro gerador de conhecimentos que pudessem, por sua vez, ajudar na compreensão e promoção do processo cultural. Por isso, a importância dada por Anísio Teixeira à missão da universidade se reconhecia pela compreensão de que “a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades” (1988, p. 34). Anunciava-se, assim, o valor que a universidade tinha no conjunto das instituições sociais, contribuindo com a sua função específica de formar os professores e formular saberes para o desenvolvimento da cultura nacional.

No projeto político dessa Universidade estava delineado, dentre outras possibilidades, o papel da formação de professores, seja para o quadro institucional, ou para a capacitação do professor da rede pública. Assim a Escola Normal, transformada em Escola de Educação, tinha um papel importante dentro da universidade sendo, por isso, chamada de “Universidade de Educação”.¹⁴ Essa modelagem não era apenas uma mudança de nomenclatura, mas de objetivos. Enquanto a primeira se preocupava com uma introdução pedagógica e psicológica para o exercício do magistério, a segunda se afirmava pela formação profissional do mestre que

¹⁴ Tales de Azevedo enviou um cartão a Anísio Teixeira, em 27 de abril de 1935, felicitando-o pela criação da “Universidade de Educação”.



englobava, além das habilidades específicas, uma cultura geral, daí a sua função mais universal e, portanto, universitária.

A Escola de Educação era, para Anísio Teixeira, uma escola de aplicação especializada dos conhecimentos humanos e, não apenas, um espaço de busca do conhecimento. Ela tinha necessidade das outras áreas do conhecimento, mas “a sua tarefa especial e maior é a de ‘como’ ensinar e treinar, como tratar e organizar o saber para a tarefa de ensino em diferentes níveis e diferentes objetivos (1988, p. 49). Ela era considerada, assim, um centro de atração dos saberes produzidos nas demais Escolas e um centro irradiador da aplicação desse conhecimento junto ao magistério.

Apesar da diferenciação do aspecto cultural e profissional, a formação do educador era compreendida de forma integrada e articulada com os saberes das demais escolas. Essa proposta estava contemplada no projeto de criação da Universidade, com a finalidade da mesma se constituir numa instituição voltada para a pesquisa e a formação de professores, os quais iriam contribuir com a formação dos intelectuais da cultura e dos pensadores das mudanças sociais.

Além da formação dos professores, o compromisso da universidade com a sociedade se dava, ainda, pela capacitação profissional, ampliação mental da inteligência, e a transmissão da cultura comum. Sobre esse último aspecto é que a universidade brasileira mais tem falhado porque “a universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida” (TEIXEIRA, 1988, p. 169). O grande desafio, portanto, não era produzir um conhecimento para atender às necessidades imediatas, mas gerar saberes que pudessem contribuir com a construção de uma consciência cultural.



Assim, a grande contribuição que a universidade podia dar à sociedade, segundo análise de Anísio Teixeira, “é formar a consciência nacional”, porque “sem uma cultura nacional não se poderá formar essa consciência” (1988, p. 98). Disso resultava a importância de articular a cultura brasileira com a consciência nacional, porque era para essa realidade que a universidade precisava socializar os saberes e produzir conhecimentos.

Nesse sentido, uma das características da identidade universitária, segundo Anísio Teixeira, era ser “a casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar” (1988, p. 36). O espaço-casa tem, segundo as concepções anteriores, uma característica de profundidade, pela qual se constroem os saberes científicos e, uma dimensão de expansividade, pela qual se socializam os saberes para melhorar a sociedade, isto é, uma instituição enraizada e espraída na sociedade.

A função específica dessa Universidade era, no entanto, tornar-se num espaço de estudos sobre a educação e numa instância de formação de professores, por meio dos quais se desempenhava um papel relevante de construção da nacionalidade brasileira, contribuindo, assim, com a formação cultural do povo brasileiro.

Enfim, a vocação de Anísio Teixeira e a missão da UDF estavam ancoradas num projeto de inspiração filosófica e transpiração democrática, instituída como ambiente de autonomia e liberdade, e espaço de saber e pesquisa, bem como, constituída como instância de desenvolvimento da sociedade por meio da formação dos professores e da promoção da cultura nacional. Esse projeto utópico, baseado nos princípios político-educativos sobreviveu, porém, por



um tempo muito reduzido, sendo redefinida a sua missão e transferida a sua competência legal.

c. Composição político-ideológica de extinção da UDF

A criação da UDF foi um marco inovador no contexto do ensino superior brasileiro, mas a articulação de forças contrárias a esse empreendimento, de modo especial, a instalação do Estado Novo gerou o enfraquecimento da iniciativa de Anísio Teixeira, principalmente, por se tratar de uma experiência de iniciativa municipal. Diante do fortalecimento desse modelo, a experiência universitária, assentada sobre a autonomia administrativa e a liberdade de pensamento foi substituída, em 1939, por um projeto governamental marcado pelo controle e centralização do estado.

Para compreender esse momento dramático de extinção da UDF, Anísio Teixeira, assim se manifestou:

Nunca se chegou, no Brasil, a tão insignificante, estreita e elementar compreensão do problema educativo brasileiro. Nunca se pretendeu tão infantilmente encerrar-se a cultura nacional dentro de um regulamento. Nunca o espírito burocrático foi tão audacioso em querer sobrepor-se à própria realidade das coisas e à própria realidade das instituições (1988, p. 39).

Essa experiência, criada pela organização local e, portanto, detentora de grande prestígio popular, sofreu as sanções do poder nacional até o seu estágio terminal.



Para esse esfacelamento, contribuiu, também, a posição contrária de alguns membros da hierarquia da Igreja católica. Esse movimento tinha por objetivo garantir que a educação continuasse nos moldes tradicionais e conservadores, fiel, portanto, aos ditames religiosos e morais por eles proclamados. A partir dessa opção, houve uma verdadeira postura inquisitorial contra a obra e a política educacional de Anísio Teixeira, fato que propiciou com o seu afastamento, embora temporário, do cenário público e educacional brasileiro.

Para substituir o projeto da UDF, diluído pelas forças do Estado e pela ingerência de alguns setores da Igreja Católica, foi retomado o antigo modelo de universidade, criando-se a Universidade do Brasil - UB, pelo Decreto-lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, e dentro dela foi instalada a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi, pelo Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, com o objetivo da mesma se tornar o pilar de sustentação da nova universidade, e também, projetada para ser uma iniciativa modelar para as demais instituições de nível superior que seriam criadas no país.

Embora incorporando alguns cursos da UDF, a constituição da nova Universidade foi se distanciando daquele ideário fundacional e optando por uma proposta, que segundo Mendonça, se dedicaria a “formar trabalhadores intelectuais que preenchessem os quadros técnicos da burocracia estatal nas áreas de educação e cultura e, particularmente, professores para o ensino secundário” (2002, p. 155). No centro desse projeto estava, não a pesquisa e a geração do conhecimento, mas a conservação e transmissão do mesmo para a capacitação de especialistas educacionais.

Enfim, a proposta revolucionária de Anísio Teixeira, com a criação da UDF conflitou, diretamente, com o poder



central do Estado e com alguns conservadores católicos, os quais não admitiam uma instituição educacional influenciada pela liberdade de idéias. Assim, segundo depoimento de Darcy Ribeiro (1975), a filha querida de Anísio Teixeira foi fechada e banidos seus professores, os mais brilhantes que o Brasil já teve. Fechou-se, assim, o ciclo de uma universidade com um perfil mais filosófico e se institucionalizou uma experiência com uma característica mais confederativa e mais profissionalizante. Mas, apesar da liquidação desse projeto, continuam ressoando em diversos ambientes a proposta teórica de Anísio Teixeira e o projeto inovador da Universidade do Distrito Federal.

1.3 Darcy Ribeiro e o projeto da UnB

Darcy Ribeiro nasceu em 26 de outubro de 1922, em Montes Claros, MG. Formou-se em Ciências Sociais na Escola de Sociologia Política de São Paulo, em 1946. Dentre as diversas funções que exerceu, vale a pena destacar: Fundador do Museu do Índio no Rio de Janeiro, Assessor da Organização Internacional do Trabalho, Chefe da Casa Civil e Ministro da Educação e Cultura, Reitor da Universidade de Brasília, Vice-Governador do Rio de Janeiro, Senador da República. Sua produção literária contemplou, de modo preferencial, a área da cultura, da política e da educação. Após uma vida dedicada a essas temáticas, faleceu em Brasília - DF, no dia 17 de fevereiro de 1997.



a. Princípios político-educacionais de Darcy Ribeiro

Os princípios político-educacionais mais significativos da vida e da obra de Darcy Ribeiro, como político e educador, estão embasados na herança de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e por causa dessa influência foi considerado o último representante da Escola Nova. Ele se tornou um dos intelectuais mais atuantes do país, ao estender sua criatividade à literatura, à educação e à política. A educação foi o seu projeto inspirador, principalmente, a partir da década de 1950. Foi, no entanto, por causa do seu envolvimento com a educação que entrou na vida pública, fazendo dela o grande projeto político da sua vida.

Para chegar a essa opção, Darcy Ribeiro se inspirou em Anísio Teixeira a ponto de considerá-lo como um dos seus *alter ego*, de modo especial pela função que ele desempenhou como “líder da inteligência brasileira” (1960, p. 228). Essa inteligência se manifestava pelo seu pensamento em favor da educação brasileira e pelo empenho em instalar projetos político-educacionais compatíveis com a sua proposta teórica.

Foi essa marca que o mestre propiciou ao seu discípulo e foi a influência mais significativa, dentre outras, do filósofo Anísio Teixeira ao antropólogo Darcy Ribeiro.

A partir dessa inspiração e, de tantas outras, a sua opção política se efetivou por meio de cargos públicos, mas também, pela concepção política em favor do desenvolvimento da nação. Nesse sentido, ao tomar posse na Academia Brasileira



de Letras, em seu discurso¹⁵ afirmava que “o Brasil é nossa causa. Nossa tarefa. Nossa missão. Não precisamente nossa, de nós mesmos, provectoros acadêmicos, mas dos brasileiros todos e, como tal, também nossa” (1993, p. 17). A sua postura pública não estava descolada, portanto, do projeto social do povo brasileiro e, em seu benefício, convocava todos os segmentos sociais, de modo especial os acadêmicos, para contribuir com o seu desenvolvimento.

Em decorrência dessa opção, Darcy Ribeiro deixou de ser antropólogo e passou a ser educador, mas por causa dessa vocação entrou para a política, exercendo diversos cargos públicos. A sua trajetória política, nos vários postos que ocupou, estavam direcionados para a solução dos problemas educacionais. Ele foi, assim, o político consciente do dever de intervir nesse mundo para melhorá-lo. Essa intervenção não tinha uma motivação demagógica, mas uma preocupação ética, fato que exigiu uma opção muito clara, e ele mesmo a definia da seguinte maneira: “nunca fui um indiferente, ao contrário, meu pendor é para a indignação ante toda injustiça” (1992, p. 19). Estavam, assim, delineadas a sua concepção e a sua prática em prol da educação.

A vocação de educador foi desempenhada, assim, muito mais pela formulação de políticas públicas relacionadas à educação, de modo especial em relação à Lei de Diretrizes e Bases, do que pela simples execução de pedagogias, ou ao seguimento de metodologias educacionais. Ele foi um

¹⁵ Discurso de posse de Darcy Ribeiro na Academia Brasileira de Letras, pronunciado na Sessão Solene de 15.04.93 na cidade do Rio de Janeiro. In RIBEIRO, Darcy. **Carta**: falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1993, p. 17. Impresso no Centro Gráfico do Senado Federal.



educador político, colocando a educação no patamar das grandes opções institucionais e na agenda dos diversos segmentos governamentais. Esses dois aspectos vocacionais da vida de Darcy Ribeiro, o de educador e político, estão articulados com tantos outros de igual relevância.

Mas a vocação educativa e a missão política foram essenciais para a compreensão do sistema universitário que tinha, por opção, criar uma cultura democrática. Foi essa inspiração que o animou a superar os modelos de universidade que estavam atreladas à divulgação de conhecimentos sistematizados por outras culturas, e posicionar a criação da UnB, no sentido de ser a criadora de uma cultura democrática. A partir desse pressuposto Darcy Ribeiro advogava que a nova capital deveria ser o ponto de chegada e de partida do processo de construção do futuro do país. Para isso, a Universidade se colocava, tanto geográfica, como politicamente, no centro do país, podendo dessa forma, influenciar as demais Unidades da Federação.

Embora inspirado na USP e na UDF, o projeto da UnB veio se configurar como um avanço em relação às experiências anteriores, porque esta tinha por objetivo ser uma universidade nacional, superando a iniciativa estadual e municipal, respectivamente. Além dessa configuração mais ampla, ela deveria ter, de acordo com Darcy Ribeiro, o “completo domínio do saber moderno, para o exercício da função de órgão central de renovação da universidade brasileira e para o desempenho do papel de agência de assessoramento governamental, na luta pelo desenvolvimento autônomo do país” (1975, p. 133). Esse modelo constituía-se, assim, numa energia interna de mudança, bem como um motor de transformação nacional.



Para acolher essas propostas, formulava-se um projeto de universidade, que deveria ser o criador de uma cultura nacional de base científica, formador de mestres capazes de reformular e difundir a cultura nacional. A proposta de Darcy Ribeiro era no sentido de construir uma “universidade capaz de dominar todo o saber humano e de colocá-lo a serviço do desenvolvimento nacional” (1991, p. 7). A UnB nasceu, assim, da participação efetiva do Governo Federal, da manifestação explícita dos intelectuais brasileiros, e da retomada de alguns princípios fundacionais da USP e UDE. Ela foi criada, portanto, como um projeto orgânico e articulado por diversos segmentos sociais, que estavam preocupados com um projeto de universidade que fosse compatível com a dinâmica social do surgimento de uma nova capital do país, e com o desenvolvimento da nação. Esse empreendimento tinha como princípio básico, constituir-se num projeto político-educacional que pudesse refletir essas expectativas.

b. O projeto político-educacional da UnB

O processo oficial de criação da UnB se deu em 15 de janeiro de 1962, por meio do Decreto nº 500, quando foi instituída a Fundação Universidade de Brasília e aprovado o seu Estatuto, bem como, a estrutura da Universidade. O projeto político-educacional dessa instituição era compreendido, no período inicial, por meio de diversos elementos, mas para o conjunto desta obra são retomados três princípios: ser um espaço de inspiração antropológico-filosófico; efetivar-se numa “universidade necessária”, entendida como a casa, o centro, o



coração da consciência e da cultura brasileira; e, por meio dessa constituição, comprometida com o desenvolvimento do país.

O primeiro aspecto a ser considerado é compreender a universidade como uma instância antropológico-filosófica. Esse elemento é decorrência de um período importante da vida de Darcy Ribeiro, quando se dedicou às questões antropológicas, mas com a insistência constante, de passar de uma antropologia das civilizações para uma antropologia social. Era por meio desse enfoque antropológico, apreendido na sua convivência com a cultura indígena, que se revelou um antropólogo de renome internacional.

A compreensão antropológica de Darcy Ribeiro partia do princípio de construção de uma identidade caracterizada na América Latina, pela desfiguração da cultura indígena, pela escravização da cultura negra e pela transfiguração dos brancos. Diante dessa nova fisionomia,

o Brasil surge e se edifica a si mesmo, não em razão dos desígnios dos seus colonizadores. Eles só nos queriam como feitoria lucrativa. Contrariando suas expectativas nos erguemos, imprudentes, inesperadamente, como um novo povo, distinto de quantos haja, deles inclusive, na busca de nosso ser e de nosso destino (1995, p. 13).

A necessidade por buscar uma identidade, inversa àquela introjetada pelos colonizadores, desafiou o projeto de sociedade hegemônica, propondo uma civilização tropical, mestiça e solidária.

Segundo Darcy Ribeiro (1995), a identidade brasileira foi culturalmente plasmada pela fusão do saber e das emoções de nossas três matrizes, neste caso, iluminada pela experiência



milênar dos índios para a vida no trópico; espiritualizada pelo senso musical e pela religiosidade do negro; e, marcada pela herança cultural dos povos ibéricos. Desta fusão carnal, espiritual e cultural, surgiu o povo brasileiro. Apesar desse processo de construção, o mesmo só se efetivou porque o índio foi desindianizado, o africano desafricanizado e o europeu deseuropeizado, fundindo suas heranças culturais para fazer nascer a cultura brasileira.

Houve, portanto, um processo de afirmação de uma nova cultura a partir da negação de outras. A formação da cultura brasileira se constituiu a partir da desfiguração da cultura indígena, africana e européia. Dessa forma, o povo brasileiro continua construindo, permanentemente, a sua civilização. Apesar do processo de mesclagem civilizacional, aos poucos vai se revelando um perfil próprio dessa cultura, que foi identificado por Darcy Ribeiro ao constatar que

estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma. Mais alegre porque mais sofrida. Melhor, porque incorpora em si mais humanidades. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentada na mais bela e luminosa província da Terra (1995, p. 455).

O Brasil era, portanto, o oposto do projeto pensado pelos lusitanos e inovador para os próprios brasileiros. Essa inovação fazia parte do talento da cultura brasileira, que era a façanha da sua própria constituição, como um povo étnico, nacional e culturalmente unificado, e pela postura solidária no plano socioeconômico.



Esses tópicos reveladores da compreensão antropológica apontavam para a importância dessa ciência que se colocava no mesmo grau de importância dos demais conhecimentos. Apesar do reconhecimento e da contribuição desses conhecimentos, Darcy Ribeiro considerava que “acima dessas ciências, e no mesmo sentido de nossas preocupações, deve ser incluída a Filosofia” (1975, p. 259). Assim, a característica de cada ciência consistia em apostar numa metodologia para compreender um certo problema social, enquanto que a filosofia, por sua vez, navegava por todas as ciências e mergulhava em todas as situações humanas. A filosofia interagiu, assim com todas as ciências e as influenciava.

A filosofia era compreendida, dessa forma, como o princípio que deveria influenciar todas as ciências, inclusive a antropologia, para que ela fosse uma antropologia filosófica, atraída pelos questionamentos culturais e motivada pelas diversas ciências para, em conjunto e respeitando as devidas especificidades, atuar na superação do subdesenvolvimento do povo brasileiro.

O princípio da antropologia filosófica, a partir da convivência popular e da reflexão teórica, foi o elemento de compreensão da cultura brasileira e o aspecto de fundamentação para formular uma proposta de educação superior que estivesse direcionada em benefício dessa população. Esse princípio inspirador permeou o processo de criação e implementação de diversas universidades, mas de modo especial, a Universidade de Brasília.

O segundo aspecto é compreender a universidade como a casa, o centro e o coração da consciência e da cultura brasileira. Para isso, no processo de construção de Brasília se fazia necessária a edificação de uma universidade que



respondesse aos desafios desse novo empreendimento. Por isso, Darcy Ribeiro (1960) insistia num projeto que não fosse a repetição dos anteriores, mas aproveitar a oportunidade para inventar uma universidade moderna, estruturada nos modelos que vêm sendo recomendados pelos intelectuais, professores e pesquisadores mais representativos do sistema político-educacional brasileiro.

Esse projeto apontava, porém, para a urgência em criar uma universidade que fosse capaz de avaliar os modelos anteriores, apontar para a renovação institucional e ser uma força transformadora na sociedade, participando do processo desenvolvimentista instaurado naquele período. Para que essa função inovadora tivesse efetividade, era proveitoso articular o conhecimento com os padrões internacionais e comprometê-lo com a realidade nacional, buscando contribuir com o seu desenvolvimento.

Tal proposta foi identificada pela “Universidade Necessária”, com o propósito de superar os modelos de uma organização até então predominante na América Latina, sendo esta composta por uma estrutura integrada por órgãos de ensino, de pesquisa e de extensão. Segundo Darcy Ribeiro (1975), ela estaria, assim, capacitada para a função docente, exercendo o papel de preparação de recursos humanos necessários para o progresso da sociedade; para a função criativa, dominando e ampliando o patrimônio do saber e da arte; e, para a função política, vinculando-se à sociedade e à cultura nacional.

Essa proposta estava baseada em princípios teóricos que buscavam sustentar uma universidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país. O princípio articulador dessa proposta era a “universidade de utopia”, que



se baseava, segundo Darcy Ribeiro (1975), numa estrutura capaz de mobilizar uma reforma profunda no modelo vigente e um plano orientador com energia suficiente para fazer a passagem de uma universidade “mirífica” para uma universidade “necessária”.

A “universidade necessária” tinha, portanto, no seu ideário, um projeto utópico, que se concretizava por meio de uma estrutura programática, chamada por Darcy Ribeiro (1975) de tripartida e integrada. Essas duas dimensões podem, portanto, ser compreendidas pela formulação de um projeto institucional orgânico. Naquilo que se referia à dimensão tripartida, a universidade era composta por uma estrutura integrada por três segmentos básicos: Institutos Centrais, Faculdades Integradas e Órgãos Complementares. Naquilo que se refere à função integrativa, a universidade se acoplava ao Departamento, que era uma espécie de micro-estrutura constituída por Setores, Divisões ou Unidades, que dava o suporte à macro-estrutura. Os Departamentos davam, segundo Darcy Ribeiro, “a unidade operacional responsável pelo ensino, pesquisa e extensão de cada campo autônomo do saber” (1975, p. 160), saindo, assim, daquela prevalência que se fazia por meio das cátedras dentro de um modelo uniforme e fragmentado e construindo um corpo integrado na instituição.

Esse modelo era constituído pela conjugação de uma fórmula teórica de uma “universidade utópica”, com o projeto prático de uma “universidade programática”, instituída por meio da estrutura tripartida e integrada. Além dessa dimensão organizacional, era importante compreender a UnB como “a casa, o centro e o coração da consciência e da cultura brasileira” (RIBEIRO, 1986, p. 7). Com este pensamento, o autor desejava



romper com um projeto de universidade que desempenhava apenas um papel coadjuvante, seja das instituições de ensino transplantadas, ou do poder de influência do Estado ou da Igreja.

Nesse sentido, a Universidade deveria ser a carne do espírito brasileiro, que segundo Darcy Ribeiro, “é a filha da comunidade científica brasileira e mundial que aqui, nos descampados do Brasil Central, quer se plantar como a Casa do Espírito, da inteligência, do Saber” (1986, p.6). Essa casa deveria ser o espaço de confluência da cultura brasileira, transformando-se num grande centro de cultura.

A característica mais significativa dessa identidade se baseava num perfil de brasilidade, que pudesse “pensar o Brasil como problema”. Nesse direcionamento, a manifestação da sua missão era a “sua capacidade de automobilizar-se, tanto para questionar a estrutura de poder e a ordem social, quanto para propor utopias concretas, relativamente ao que deve ser a sociedade e a existência humana na próxima civilização” (RIBEIRO 1975, p. 15). Assim, ela exercia sua finalidade crítica no sentido de purificar a ordem social vigente, a funcionalidade criativa para apontar para a superação dessa situação, bem como, a possibilidade para alcançar um patamar utópico.

O papel dessa instituição, ao se tornar um centro de saberes, era formular um projeto de utopia, que pudesse indicar os passos que deviam ser dados para passar de uma universidade configurada com o *status quo* para uma que fosse capaz de se transformar num agente de mudança social. Isso significava que a função da universidade era promover, em todos os momentos, o conhecimento. A instituição de educação superior deveria ser, nesse sentido, uma casa onde



se gerava um conhecimento que pudesse, conforme Darcy Ribeiro, “atuar como o motor da transformação que permita à sociedade nacional integrar-se à civilização emergente” (1975, p. 171). Esse quadro revelava uma instituição que pudesse nascer de dentro da cultura brasileira, embora com uma grande articulação com as instituições congêneres internacionais, tendo por princípio contribuir com o país que estava em fase de desenvolvimento.

O terceiro aspecto apontava para o compromisso com uma política acadêmica e com um projeto de desenvolvimento nacional. Nesse sentido, a fundação de uma nova universidade daria a oportunidade extraordinária, de acordo com Darcy Ribeiro, de “rever a estrutura obsoleta das universidades brasileiras, criando uma universidade capaz de dominar todo o saber humano e de colocá-lo a serviço do desenvolvimento nacional” (1991, p. 7). A partir desse pressuposto, a criação da UnB foi idealizada para repensar o Brasil por meio de dois movimentos sociais: o primeiro, com o desejo de construir uma nova instituição, que fosse um centro de conhecimentos e, por meio deles, contribuir com a formação de cientistas e com a capacitação de agentes governamentais que pudessem emplacar políticas públicas, e o segundo, a consolidação de uma universidade que se tornasse um instrumento de desenvolvimento do país.

A atuação acadêmica se dava, portanto, em torno de um centro de construção do conhecimento, que se caracterizava, de acordo com Darcy Ribeiro, como um “órgão de assessoramento público revestido de duas funções essenciais: por um lado, a alta qualificação científica e, por outro lado, a completa liberdade docente e a perfeita autonomia acadêmica” (1991, p. 146). Essas funções eram desempenhadas junto aos



agentes governamentais, com o objetivo de capacitá-los para o exercício público no encaminhamento das políticas sociais.

Para manifestar essa forma de contribuição era importante implementar uma universidade que pudesse ir ao encontro das grandes necessidades nacionais. Para isso, era preciso superar o modelo de instituição reflexa, que se satisfazia com os resultados de projetos alheios, e garantir uma universidade, organicamente estruturada, que pudesse se posicionar para um desenvolvimento “baseado na formulação de projetos específicos, correspondentes às nossas aspirações de auto-superação e de progresso autônomo” (RIBEIRO, 1975, p. 39). Ela poderia ser, assim, uma instituição que iria romper com o círculo de perpetuação do subdesenvolvimento e provocar um movimento de alteração desse sistema, inaugurando um projeto de desenvolvimento social e solidário.

Com o desejo de implementar essa proposta o projeto deveria se configurar em torno de um procedimento pedagógico que ampliava a simples metodologia de ensinar por ensinar, retomando o papel central da universidade, no sentido de formar pensadores que não se ocupassem apenas do aperfeiçoamento de uma cultura erudita, mas que a sua aprendizagem fosse disponibilizada para erradicar as situações de injustiça reinantes no país desde o tempo da colonização.

A prática dessa ciência, no processo político-educativo da universidade, devia ser encaminhada, segundo Darcy Ribeiro (1975), para superar o círculo de privilegiados e criar uma comunidade solidária, encontrando formas de ação renovadora no plano cultural que fosse acessível a toda população. Cabe, portanto, à universidade um papel educativo responsável que atenda, não somente às exigências da cultura erudita, mas de modo especial, às necessidades da educação popular.



A outra finalidade da universidade, além de desenvolver uma política acadêmica, era contribuir com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Para visualizar essa finalidade, Darcy Ribeiro argumentava: “nós sabíamos que nossa tarefa-desafio não era fazer outra universidade-fruto, resultante de um desenvolvimento já cumprido [...]. Precisamos de uma universidade-semente, capaz de gerar um desenvolvimento que o país não tem” (1986, p. 4). Por isso, contribuir com o desenvolvimento da sociedade era uma responsabilidade social da universidade, que se viabilizava por meio de um modelo que investisse seus recursos e talentos para formar multiplicadores, constituindo-se, assim, por meio do corpo docente e discente, num poder de mobilização da consciência nacional.

O projeto proposto para a Universidade de Brasília, compreendido pelo seu compromisso com a nação, era da mesma estar envolvida com os valores da verdade e da liberdade. Para manifestar a importância da verdade, Darcy Ribeiro afirmava: “custei muito a entender que o único compromisso que se pode ter em matéria de idéias é com a busca da verdade” (1986, p. 2). E para expressar a relevância da liberdade assegurava: “nossa tarefa é o Brasil, mas nossa missão fundamental para que o Brasil se edifique para seu povo é a liberdade” (*ibid.* p.28). Essas características potencializavam a universidade para estar comprometida com o desenvolvimento da sociedade. No fundo, era dispor de uma autonomia epistemológica, e ter liberdade para pensar o Brasil que se colocava como beneficiário do seu povo. Dessa maneira, a política educacional, por meio da universidade, podia contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Para assumir esse papel, um dos princípios político-educacionais mais defendidos pelo fundador da UnB era a sua



contribuição para melhorar o mundo. Essa proposta passava, necessariamente, pela intervenção de todos os segmentos sociais, mas a instituição educativa tinha a função de formular projetos que fossem mais apropriados para o desenvolvimento do país.

O desenvolvimento da instituição educacional e da sociedade está intimamente articulado, de sorte que “a escola, por si só, não produz o desenvolvimento, nem ele universaliza automaticamente a escola. Só o interesse racional da sociedade e da cultura faz corresponder uma a outra” (RIBEIRO, 1994, p. 13). Por isso, não há um equacionamento direto da instituição educadora para com um projeto de desenvolvimento nacional, mas a universidade se constitui num despertador da consciência nacional para potencializar a formulação de uma cultura de desenvolvimento social.

A possibilidade da universidade contribuir com o desenvolvimento do país se revelava pela capacidade de construir um saber que surgisse da realidade brasileira e contribuísse com a formulação de um projeto de Nação. Para garantir esse desempenho, a instituição deveria gozar de liberdade para buscar a verdade, e entre riscos e desafios inaugurar seu próprio caminho. É importante ressaltar que, para inaugurar esse modelo, ele não se apegava tanto ao saber erudito para solucionar os problemas atuais, mas à possibilidade de construir um saber cultural que fosse compatível com as exigências das mudanças nacionais. Havia o empenho, portanto, por implementar um projeto de universidade que pudesse nascer da fecundação da cultura brasileira e gerasse um conhecimento necessário para a solução dos seus problemas.



Enfim, na linha do compromisso com a sociedade, a universidade tinha a função, por um lado, de constituir-se num espaço de política acadêmica, contribuindo com a formação de cientistas e com a capacitação de gestores públicos. Mas, por outro lado, segundo Darcy Ribeiro (1986), essa instituição devia se transformar na casa em que a nação brasileira se pensa a si mesma como problema e como projeto. Por isso, a causa da universidade brasileira é a nação. A universidade é a instituição que acolhe o Brasil como problema, compreendendo por meio da tarefa de suscitar e socializar conhecimentos, e reflete-o como um projeto nacional de desenvolvimento.

O projeto institucional e a política educacional, formatado e implementado pelos seus idealizadores, defrontou-se, depois de alguns anos, com um regime que não pactuava com esse modelo de universidade, sendo o mesmo aniquilado pelas forças de opressão que se instalaram no Brasil, a partir de 1964.

c. Composição político-ideológica da morte e renascimento da UnB

Com a implantação do Regime Militar a inflexão que se vinha processando lentamente na organização do campo educacional evidenciava as transformações que tais processos vinham facilitando, ao mesmo tempo em que o espectro de modificações políticas anunciava uma nova era de radicalização das forças políticas e sociais atuantes na sociedade brasileira.

Além da representação da categoria estabelecida havia, ainda, a interferência de grupos ligados à Igreja, que não



concordavam com uma universidade leiga, desejando para a capital do país uma universidade com um perfil católico. A esse movimento contrário, liderado pelos grupos tradicionais e pela Igreja Católica, veio se somar, finalmente, a renúncia de Jânio Quadros e a assunção do projeto de João Goulart, fatos que geraram uma crise nacional, afetando alguns grupos hegemônicos e algumas facções de militares, levando a uma reação generalizada dos mesmos.

O Golpe Militar veio, em princípio, resolver uma crise instalada na sociedade, a qual estava gerando, segundo sua ótica, uma situação de caos social. Essa realidade, segundo a análise dos militares, se fazia presente em todos os ambientes e, de modo especial, no espaço educativo, porque esse segmento mantinha uma liderança teórica e crítica no interior da academia e no meio da população.

A UnB, como expoente contrário ao regime instalado foi uma das primeiras vítimas desse movimento. Em razão disso, Darcy Ribeiro desabafou:

É explicável, por conseguinte, a animosidade que provocamos. Aquela universidade, nascida do otimismo da era de Juscelino, do reformismo da era de Jango e do utopismo dos melhores cientistas brasileiros [...], não era compatível com nenhuma ordem ditatorial de objetivos antinacionais e antipopulares. A verdade inteira é que a UnB não era domesticável por nenhum sistema regressivo e repressivo (1991, p. 147).

Assim, na sequência ao regime instaurado pelos militares, o Comando Supremo baixou o Ato Institucional nº 1, que concentrava os poderes na mão do governo. Com o suporte desse instrumento, os detentores do poder invadiram



as dependências da UnB. Após alguns dias de ocupação foram exonerados todos os membros do Conselho Diretor e presos muitos professores, quando foram levados para um pátio militar e desnudados, sendo esse ato conhecido como o dia da vergonha. No ano seguinte, um grupo de 15 professores foi destituído e em solidariedade a eles, mais de 200 professores deixaram a Universidade de Brasília, a cidade, e a maioria deles o País. Segundo Ribeiro (1991), também não deve ser esquecido este episódio histórico, como o dia da diáspora. Foi, portanto, o dia da vergonha e o dia da diáspora que simbolizaram a liquidação da proposta das lideranças universitárias e o projeto de uma “universidade necessária”.

O renascimento da UnB, após o período dos governos militares, segundo análise histórica de Aparecida, guarda, ainda, a sua primeira mensagem e mantém a “memória da resistência imprimida pelas comunidades universitárias ao longo desses anos. Na sua memória haverá sempre a permanência das duas imagens impostas pela realidade, a ‘necessária’ e a ‘construída’, não importando os seus atores” (1991, p. 53). Com o objetivo de retomar os princípios da “universidade necessária”, estabeleceu-se um processo de re-criação da UnB.

Assim, a refundação da UnB se deu no dia 16 de agosto de 1986. Nessa ocasião, Darcy Ribeiro em seu discurso afirmava que, embora “chorando pelo que foi a frustração de nosso sonho maior” ela sempre “será nossa maior ambição”. Com essa declaração, a Universidade era considerada “a utopia de quem entre nós tem cabeça para pensar este país e senti-lo com o coração. [...] Todos sabíamos que a UnB hibernava mas ia reviver. [...] Agora ela renasce e renasce porque o Brasil renasceu em liberdade” (1986, p. 6). Por isso,



após o sucateamento do projeto fundante e do descaminho imprimido pelo Golpe Militar, tentou-se retomar a proposta de uma universidade com inspiração político-filosófica que apontava para ser a casa do conhecimento, bem como, o centro irradiador de uma tecnologia social com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do país.

Após percorrer os clássicos da educação e o projeto das experiências utópicas pode-se concluir esse capítulo, retomando algumas afinidades e diferenças.

Os três educadores clássicos e as três experiências utópicas, embora analisadas de forma autônoma, revelam uma grande semelhança, bem como, algumas diferenças substanciais entre eles e entre as instituições contempladas para este estudo. Não se pretende esgotar os “laços de sangue” e nem a disputa que entre eles se estabeleceram, mas apontar algumas semelhanças e distinções.

Um desses aspectos encontra-se na infância desses teóricos, quando foram motivados pela influência familiar para ingressarem nas profissões mais importantes da época. Assim, Fernando de Azevedo era para ser padre, Anísio Teixeira advogado, e Darcy Ribeiro médico. Embora tivessem tido uma iniciação nessas vocações, no percurso histórico eles foram contrariando o desejo da família, e orientando sua opção pessoal e social para a educação.

Além dessa re-orientação pessoal houve, segundo Fernandes (1991), uma mudança de ótica social, aspecto que justifica a sua opção pela educação a partir do seu compromisso com a transformação da sociedade. Segundo o autor, eles partiram de um compromisso social e se orientaram para o campo educativo, com o objetivo de transformar a educação



num elemento de desenvolvimento da ciência, por meio da capacitação dos formadores e da qualificação de sujeitos sociais que pudessem influir na política do Estado, norteando, dessa forma, o projeto educativo para a sua finalidade específica.

Foi, portanto, no campo da política social e da prática educacional, que eles contribuíram de maneira mais significativa, razão pela qual foi valorizada a inspiração histórica e pessoal de cada um deles, a construção do seu referencial político-filosófico e, de modo especial, a sua contribuição no empreendimento educativo-institucional para o país. Eles conseguiram articular, assim, a formulação teórica com a implementação de um projeto inovador de educação superior. Eles foram, de forma integrada, pensadores e empreendedores de um projeto educacional brasileiro.

Os três clássicos tinham em comum uma inspiração em torno de um projeto educativo com uma conotação filosófica, uma respiração que se fazia por meio de um conhecimento crítico e criativo, e uma transpiração para ajudar no desenvolvimento do Brasil. Esse projeto, seja pela prática ou pela opção política, continua a confirmá-los como os mais influentes pensadores e empreendedores da educação superior brasileira.

Por outro lado, as três experiências utópicas: USP, UDF e UnB, podem ser posicionadas no processo de expansão do capitalismo, de modo particular, as duas primeiras, e a expansão do capitalismo industrial no Brasil, naquilo que se refere à fundação da última. Além da alocação histórica, o aspecto mais importante foi a revolução que elas instalaram com o rompimento do paradigma educacional escolástico e profissionalizante, vigente no país desde o Período Colonial, propondo um projeto de educação pública, laica e



gratuita. Nesse sentido, foram experiências, profundamente, revolucionárias.

A grande preocupação com a fundação dessas instituições estava pautada na possibilidade desses projetos contribuírem com a superação de uma sociedade, ainda, remanescente de traços escravistas, e alinhar uma relação social com base na liberdade, de modo especial no interior das próprias instâncias educativas. Buscava-se, então, fazer a passagem de uma sociedade reguladora, para uma sociedade emancipadora, livre, e democrática.

Apesar dessas questões, as três experiências tinham em comum, de modo especial, a retomada mais filosófica da missão universitária, a sistematização de um conhecimento mais engajado, e a disponibilização do mesmo para o desenvolvimento da sociedade. Apesar dessas experiências nascerem em meio a grandes dores de parto e sua vida ter sido alterada na infância, os ideários, os projetos, e as utopias, continuam alimentando a história da universidade brasileira.

Enfim, após retomar o referencial teórico dos três clássicos da educação brasileira e recuperar alguns princípios das três experiências utópicas, pode-se retomar algumas questões que os teóricos se colocavam e que continuam ressoando nos ouvidos atentos daqueles que desejam construir um projeto de universidade que tenha como princípio político-filosófico o ato de filosofar, o conhecimento como elemento instituinte da universidade, e como a mesma pode estar comprometida com a realidade social.

Nesse sentido, é oportuno relembrar alguns questionamentos de Fernando de Azevedo: como garantir que o ato de filosofar seja uma energia potencializadora da



universidade? Como instituir uma universidade que seja um centro do saber e que o mesmo esteja disponível para a sociedade? Alguns desafios propostos por Anísio Teixeira: como fazer para que a instituição universitária não seja, somente, uma agência para difundir conhecimentos, ou de preparar técnicos e profissionais, mas ser um espaço de produção de conhecimento e de cultura? Como na prática, docentes-pesquisadores, alunos e técnicos podem contribuir para que a universidade seja de fato um locus de saber vivo e não morto, ou um espaço de investigação científica e de produção do conhecimento? Enfim, algumas provocações que Darcy Ribeiro colocava em relação à UnB: Universidade de Brasília, para quê? Universidade de Brasília, para quem? O Brasil precisará de mais uma universidade conivente com o sistema vigente?

Esses são alguns dos questionamentos que continuam interpelando os pensadores e gestores das instituições de educação superior e que podem ser respondidos, pelo menos em parte, com a recuperação de alguns princípios político-filosóficos, inaugurados e sistematizados na história da civilização ocidental. O capítulo seguinte tem por objetivo, portanto, retomar algumas atitudes do ato de filosofar, afirmar alguns aspectos do conhecimento como energia constitutiva da universidade, e confirmar alguns indicadores do compromisso da universidade com a sociedade.





Capítulo 2

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA UNIVERSIDADE

A universidade deve ter todo o interesse em assegurar à Filosofia as condições para o exercício dessa finalidade, pois é justamente num pensamento filosófico fiel a si mesmo e florescendo no seu seio que ela pode ler inscritos os títulos mais legítimos da sua identidade histórica e as razões mais convincentes da sua insubstituível missão no pluriverso da cultura contemporânea.

Henrique C. Lima Vaz

A instituição universitária nasceu, no século XII, para ser um espaço de liberdade, na qual as corporações de homens livres podiam gerar pensamentos e construir conhecimentos. No período posterior, a instituição de educação superior passou por diversas transformações, chegando ao contexto atual, com uma fisionomia diferenciada daquele princípio inspirador. Na análise de Chauí, o atual modelo de universidade, aponta para a sua instrumentalização, de modo especial, pela confusão que se introduziu entre conhecimento e pensamento. Para a autora,

conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou idéias que constituem o



saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na do instituinte (2001, p. 59).

Deseja-se, portanto, para além de reconhecer a importância do conhecimento no processo histórico, resgatar a relevância do ato de pensar propiciado pelo ato de filosofar, considerado este um elemento constitutivo da universidade.

Sob este aspecto é importante estabelecer uma diferenciação entre o ato de filosofar e o conceito filosófico. O ato de filosofar, como um termo fundante, parte da realidade ou de um fenômeno, ao qual se podem juntar conceitos filosóficos que auxiliam na compreensão desse contexto, e sobre o qual se pode encaminhar uma atitude crítica a partir de referenciais éticos.

Esse paradigma rompe com a simples história da filosofia e introduz o ato de filosofar como elemento constitutivo do ser humano e, portanto, partícipe da cultura. Nesse sentido, na tentativa de valorizar o ato de filosofar, Bornheim afirma que “a resolução inicial do filosofar cobre-se com o ato de consentimento, com a abertura do espírito ao real, a esta realidade que constitui precisamente a tarefa eterna da filosofia” (2001, p. 119). Essa postura elimina a possibilidade do homem se considerar como absoluto, e rompe com os paradigmas que solidificam uma dogmática do conhecimento, posicionando-o numa relação responsável com o outro, com a realidade, e o cosmos. O ato de filosofar é, portanto,



permanecer aberto à realidade, formulando perguntas crítico-criativas, e contribuindo com a construção histórica.

Tal dinâmica, mais que solucionadora, era problematizadora da experiência fundacional da universidade, porque a mesma tinha como originalidade a idéia da contradição e da controvérsia, dentro da qual transitava uma corporação de alunos e mestres (*universitas scholarium et magistrorum*). Essa instituição nasceu, assim, dentro de um forte movimento de crise instalada na cultura européia, motivado de modo especial, pelo confronto entre o conhecimento teológico e filosófico.

A universidade foi, dessa forma, concebida como um espaço de liberdade e, para isso, teve que se desvencilhar do modelo assegurado pela teologia, que nos mosteiros tinha o seu lugar para formar os monges, considerados os homens que pela escolástica buscavam apoiar a fé na razão. A universidade passou a ser, a partir de então, o espaço do pensamento libertado dos dogmas eclesiais, que naquela época, não eram compatíveis com um pensamento mais autônomo e livre.

Mais tarde, consciente da importância da formação acadêmica, principalmente com a decadência do feudalismo e a expansão do comércio, a burguesia se apoderou da universidade para se apropriar do saber, tendo em vista usufruir privilégios, que até então, pertenciam à nobreza e ao clero. Com a Revolução Francesa se instauraram os ideais de liberdade e democracia, mas com a Revolução Industrial esse ideário foi modificado, exigindo-se da universidade um empenho que capacitasse o homem para o trabalho. A universidade se transformou, a partir de então, num centro de capacitação profissional, e com o capitalismo emergente, que propiciou uma infinidade de ocupações, tornou-se um



meio para preparar os jovens para os postos no mercado de trabalho, distanciando-se da sua finalidade de ensinar a pensar e, portanto, de filosofar.

No cenário brasileiro, de modo particular com a educação jesuítica, houve, também, uma capacitação para o trabalho, mas envolvido com alguma referência com a educação filosófica. Mas após a expulsão dos jesuítas, em 1757, a educação se voltou, quase que exclusivamente, para o ensino profissionalizante. Mas foi a partir de 1930, que se tentou compreender, novamente, a educação numa perspectiva que, além do caráter profissional, tinha uma preocupação filosófica. Esse fato se deu, de modo especial, com as experiências fundacionais analisadas no capítulo anterior e que constituíram um hiato na travessia que está levando a universidade a se identificar, cada vez mais, com as demandas controladas pelo sistema econômico.

Para realizar, portanto, uma releitura da construção do pensamento e sua articulação com a missão das instituições de educação superior, no decorrer da história, podem ser seguidos vários caminhos. Um deles seria o cronológico, retomando os grandes movimentos históricos e dentro deles a manifestação universitária, o outro seria o modular, destacando-se os modelos educacionais que essas instituições assumiram. Considerando, porém, que tanto o caminho histórico como o modular tem sua importância na análise da evolução do pensamento ocidental, a opção por uma leitura hermenêutica parece mais indicada, porque permite buscar nos princípios político-filosóficos a sua especificidade. Do conjunto de princípios que caracterizaram a vida da universidade são de fundamental importância, portanto, resgatar o ato de filosofar como princípio inspirador do



pensamento, o conhecimento como um processo instituidor da universidade, e como o mesmo foi compreendido num projeto educativo de compromisso social, aspectos que são objeto de estudo deste capítulo.

2.1 O ato de filosofar como um princípio inspirador do pensamento

O ato de filosofar, como elemento inspirador do pensamento, permite resgatar a dinâmica que perpassou a construção do conhecimento, fundamentado no papel que as universidades exerceram, desde a origem até os dias atuais, por meio da produção do conhecimento. Esse ato, segundo Coêlho, “não é um afastar-se do mundo, nem com ele se identificar, mas nele mergulhar para apreendê-lo em seu ser” (2001, p. 38). Esse mergulho direcionou o ato humano para a raiz do pensamento, potencializando-o para uma nova abordagem conceitual.

A experiência fundante da atividade de pensar se caracterizou pela sistematização do ato de filosofar, constituindo-se no fio condutor do pensamento no decorrer da história da civilização humana. Com o passar do tempo, porém, essa concepção original foi cedendo espaço para um conceito filosófico, de modo mais evidente, na cultura ocidental. Esse distanciamento exige, porém, uma volta às fontes e um retorno à razão de ser da socialização do pensamento por meio da manifestação do conhecimento. O ato de filosofar está, portanto, mais vinculado ao pensamento e o conceito filosófico ao conhecimento.



Para compreender essa diferenciação e ao mesmo tempo essa integração, é oportuno retomar o discurso de Heidegger, quando afirmou que existem dois tipos de pensamento, sendo “ambos à sua maneira, respectivamente legítimos e necessários: o pensamento que calcula e a reflexão (*Nachdenken*) que medita” (1959, p. 13). Para o autor, o pensamento calculante é planejador e investigador, buscando sempre novas oportunidades, por outro lado, o pensamento meditante exige esforço, refletindo sobre o sentido que está presente em tudo o que existe. Embora cada pensamento tenha a sua característica, eles estão articulados em torno de um projeto comum.

Essa articulação entre o pensamento calculante e meditante se manifestou em diversos períodos da história humana. Mas houve, também, momentos em que esses dois pensamentos se tornaram antagônicos. Uma dessas ocasiões foi quando a teologia escolástica e a filosofia cartesiana separaram a filosofia da ciência. A partir daí, cada ciência foi assumindo a sua especificidade e o conjunto das ciências foi adquirindo uma função própria, distanciando-se daquele embasamento filosófico. Por isso, é necessário retomar o aspecto filosófico, porque o mesmo considera o problema no seu conjunto, dando razão para atuar por meio de uma reflexão crítica a respeito do próprio fundamento das ciências, caso contrário as ciências vão continuar fazendo juízos da realidade e a filosofia juízos de valor, as ciências dando razão às demandas sociais e a filosofia imprimindo um sentido ao fazer ciência.

Sem desmerecer a função das ciências, que conquistaram uma importância significativa na conjuntura atual, é oportuno retomar o valor do ato de filosofar, porque a ação dialógica entre o pensamento e conhecimento estabeleceu-se,



portanto, desde os primórdios, em torno do ato de filosofar e do conceito filosófico. Esses elementos foram polarizando o processo científico, explicitado em alguns momentos, mais pela sua finalidade, e em outros, mais pela sua funcionalidade. Dependendo da opção estabelecida, essas posições foram constituindo a fisionomia específica de cada instituição educativa.

O ato de filosofar como um projeto fundante é a capacidade de contemplar e interpretar a realidade por meio de uma ótica diferente, agregar valores éticos a este contexto e potencializar habilidades que possibilitem surpreender-se diante do mundo. Esse ato é uma opção vital e constitui-se, portanto, numa finalidade. Em suma, o ato de filosofar é uma atitude que aponta para a finalidade da história humana e para a realização do projeto educativo.

O ato de pensar ou o ato de filosofar é, portanto, uma atitude humana que supera a simples concepção filosófica, que de modo geral é apenas uma atividade racional. Essa proposta busca superar o conceito filosófico e propor o ato de filosofar, que é, essencialmente, uma dimensão antropológica. O ato de pensar é, portanto, o princípio inspirador do conhecimento, que por sua vez, não é um instrumento para gerar produção, mas muito mais, um talento humano para potencializar a reflexão.

Com essa proposta se deseja suplantar um estado de crise instalado na civilização ocidental, confirmado pelo enunciado heideggeriano do fim da filosofia. Diante dessa afirmativa se pode depreender que existe, de fato, um modo filosófico que está em decadência, caracterizado como um simples conceito filosófico e não como um ato de filosofar. Isso demonstra a incapacidade crítica da atividade de pensar que tirou o ato de



filosofar do centro das questões sociais, compreendidas desde a sua experiência fundacional como uma potencialização da cidadania e da democracia.

Na medida em que esses requisitos são descartados do projeto filosófico, instalaram-se os sistemas fechados, os sistemas totalitários, que em vez de estabelecer, conforme Castoriadis, “uma atividade auto-reflexiva do pensamento” (1992, p. 245), proporcionaram um fechamento das possibilidades do pensamento crítico, contradizendo toda possibilidade filosófica. Na medida em que a filosofia se fechou em escolas do conhecimento, ela deixou de ser uma atividade livre e democrática e se tornou, cada vez mais, um instrumento interpretativo da história, diluindo-se na tecnociência e distanciando-se da sua inserção histórica, que é um aspecto característico do ato de filosofar.

Apesar de o conceito filosófico se distanciar desse caráter instituinte do ato de filosofar e se transformar, de modo geral, num procedimento racionalista, há indícios de recuperação do papel específico do ato de pensar filosoficamente, porque segundo Castoriadis, “embora negando-a em princípio na maior parte do tempo, ela re-instaura de facto a ágora filosófica” (1992, p. 250). Nessa praça é essencial que se desenvolvam as atividades efetivas e reflexivas de forma integrada e intercalada para construir a democracia, porque na acepção do autor,

a filosofia e a democracia são as manifestações gêmeas de uma ruptura social-histórica que criou o projeto de autonomia individual e social. O sentido desse projeto é a recusa ao fechamento e a instauração de nova relação entre o instituinte



e o instituído a nível coletivo, entre a imaginação radical e o indivíduo socializado em nível do ser humano singular, entre a atividade reflexiva onicessante do pensamento e os seus resultados e finalizações a todo momento dado (*ibid.* p. 258).

O ato de filosofar é, portanto, uma atitude reflexiva diante da realidade e não uma conceituação disciplinar, um ato interpretativo do fenómeno social e não um segmento apartado da sociedade, um posicionamento no presente e não uma paralização alienada da história. Dessa forma, ao se utilizar o termo filosofia se está entendendo o ato de filosofar, que tem como motivação o desejo de pensar, e como preocupação um projeto amoroso para com o indivíduo e a sociedade.

Enfim, a inspiração constante da construção do conhecimento, nesses 26 séculos de história da civilização ocidental, é do ato de filosofar. Ele é o centro simbólico dessa civilização, e porque, “situada no presente da reflexão pode conferir ao mesmo presente a dignidade de instância de compreensão e julgamento do passado, ou a dignidade do novo que advém ao tempo como diferenciação qualitativa na identidade do seu monótono fluir” (VAZ, 1991, p. 149). O ato de filosofar é, dessa forma, uma revolução cotidiana, porque na concepção do tempo, ela faz a análise do presente, a partir da experiência do passado, em vista de um projeto de futuro, invertendo, assim, a sequência cronológica da história. Diante dessa compreensão é importante postular o ato de filosofar como um elemento significativo de construção da história.



a. O ato de filosofar como um elemento construtor da história

A civilização humana, na antiguidade, era compreendida a partir da relação dos humanos com a divindade. Por isso os atenienses erigiram o Parthenon e os romanos o Pantheon, como símbolos da presença divina entre os humanos. Na idade média, essa realidade foi manifestada nas catedrais, nas quais se acreditava estar a presença de Deus, e em torno da qual girava a vida cotidiana da cidade. Na idade moderna, esse procedimento se identifica com o sistema globalizado, ao redor do qual, de forma real ou virtual, giram os desejos e interesses dos grupos corporativos, configurando uma nova divindade entre os humanos.

Nesse sentido, a filosofia como uma atitude interpretativa e como uma categoria de leitura do tempo histórico presente, se identifica com a modernidade e os dois conceitos carregam dentro de si uma equivalência, a ponto de se poder afirmar que “toda modernidade é filosófica ou toda filosofia é expressão de uma modernidade que nela se reconhece como tal” (VAZ, 1991, p. 149). A história é moderna, porém, quando carrega conceitos filosóficos e esses são capazes de influenciar a própria história e, nesse sentido, a modernidade pode remontar, inclusive, à origem da civilização ocidental. Nesse sentido, a modernidade não é uma questão cronológica, mas uma ação interpretativa da história.

Quando esse processo histórico está ausente de atitudes filosóficas, isto é, quando a história não é analisada a partir do presente, ela é a-histórica. Nesse sentido, mais do que uma questão de temporalidade, a filosofia tem a ver com



o significado histórico. Por isso, que “podemos chamar histórica, no sentido forte do termo, uma sociedade que não está no tempo, mas que se efetua como tempo, isto é, uma sociedade que não pode cessar de se reinstituir porque para ela sua gênese e sua forma são uma questão incessantemente recolocada” (CHAUÍ, 1980, p. 103). Nesse sentido o processo social está em constante construção e, portanto, permeado de conflitos e contradições, aspectos propícios para desencadear o ato de filosofar.

A filosofia nasceu, por isso, com a diversidade de interrogações que os humanos se faziam em relação à natureza, à divindade e à própria humanidade. Segundo Rios, “se minha fala parte do terreno da filosofia, é na problematização, no questionamento, que estarão lançados os esforços na direção da sociedade desejada” (2001, p. 66). A filosofia é, por meio da problematização, uma ação iluminadora da realidade em vista da sua compreensão e, não tanto, uma posição solucionadora dos problemas levantados pela conjuntura social.

Por isso, a filosofia foi convocada para marcar presença no contexto sócio-cultural, compreendendo a história não como determinação, mas como possibilidade. Nesse sentido, a filosofia é um *kairós*,¹⁶ isto é, um tempo oportuno para mergulhar na realidade e emergir com alguns questionamentos que levam à essência da vida humana, com o objetivo de apontar para soluções existenciais viáveis para a humanidade. Dessa forma, a história está marcada por questionamentos e perguntas, criando uma certa independência da unanimidade, do dogma, e da certeza.

¹⁶ **Kairós**, vocábulo grego que significa graça ou tempo propício. No contexto bíblico é o tempo da salvação e na interpretação atual é uma oportunidade.



Mas por outro lado, percebe-se a instrumentalização do processo de produção, com o objetivo de atender às necessidades crescentes da humanidade. A preponderância do cientificismo tecnológico, dentro do espaço privilegiado do mercado, contribuiu para que as relações humanas e sociais se limitassem ao utilitarismo, eficientismo e à lucratividade. Por isso que, conforme Vaz,

no momento em que as sociedades ocidentais atingiram um alto nível de satisfação das necessidades materiais e um domínio até então desconhecido pela humanidade, da racionalidade científico-tecnológica a serviço dessa satisfação, o problema do sentido passa a ser o desafio maior dessas sociedades e a reflexão sobre a cultura e, conseqüentemente, sobre a ética, impõe-se como a sua mais importante tarefa intelectual (1999, p. 60).

O autor sugere, então, a passagem de uma leitura instrumental da história, desenvolvida pelas racionalidades técnico-científicas, para uma compreensão do sentido, partindo da razão hermenêutica e da opção ética.

No contexto atual existe, porém, uma predominância da filosofia sobre o ato de filosofar, um domínio do racionalismo sobre a razão, da lógica sobre a metafísica, configurando “o conhecimento como autoprodução, ou como produção sem limites de novos conhecimentos, e conhecimento como produtor de objetos ou como poder técnico teoricamente ilimitado” (VAZ, 1999, p. 74). Essa inversão empoderou a modernidade tecnológica e enfraqueceu a modernidade histórica.



Isso se percebe, ainda, porque no período da razão clássica, a filosofia era uma ciência-paradigma, enquanto que, no racionalismo moderno, a filosofia se transformou em mais uma ciência, em meio a tantas outras. Daí que ela deve, segundo Vaz, “ocupar-se consigo mesma, com seu método, com sua estrutura epistemológica, com as formas e limites do seu discurso” (1999, p. 77). É preciso, portanto, superar o domínio da racionalidade técnica e recuperar a potencialidade filosófica para construir a história desejada pelos sujeitos contemporâneos.

Nesse procedimento histórico a educação não é, apenas, uma introdução ao racionalismo, mas um despertar ao pensamento, superando o projeto educativo da civilização ocidental, que está marcado mais pela aprendizagem do ter e não tanto do ser, mais pelo conceito filosófico e não tanto pelo ato de filosofar, motivo pela qual se estabeleceu uma dicotomia entre progresso e desenvolvimento, entre crescimento e aperfeiçoamento, entre informação e formação, entre concepções científicas e atitudes filosóficas. Retomar e instaurar o ato de filosofar como uma atividade histórica faz parte, portanto, da construção de um projeto essencial e existencial da humanidade.

Se compreendermos, por fim, o processo histórico como um movimento de convergência e contradição, de síntese e ruptura, de avanço e retrocesso, o ato de filosofar é algo inerente a essa dinâmica. Ele pode, então, ser entendido como uma oportunidade de reflexão crítica e uma possibilidade de prática ética. Para que essa proposta se transforme num tempo e num espaço de construção histórica, faz-se necessário a retomada do ato de filosofar como um elemento realizador da condição humana.



b. O ato de filosofar como um aspecto realizador da condição humana

O ato de filosofar exige uma aderência histórica e uma abrangência ampliada para possibilitar a compreensão dos problemas contemporâneos. Nesse sentido, Rios afirma que “a filosofia procurará apropriar-se da realidade para ir além da explicação, da descrição para buscar o sentido (na dupla acepção de direção e de significado) dessa realidade” (2001, p. 17). Nesse direcionamento, pode-se compreender o nascimento da civilização ocidental, na qual o espírito dos gregos estava baseado em individualidades autônomas e livres, aspectos condicionantes para se instaurar o processo filosófico como um elemento significativo da condição humana.

Nesse sentido, o ato de filosofar é um dos componentes da realização humana, tornando-se uma sinergia capaz de acoplar em torno a si, tanto o sujeito pensante, quanto o objeto do conhecimento. O ato de filosofar é considerado, portanto, o princípio mais significativo da construção do conhecimento e nesse direcionamento, o exercício mais apropriado para potencializar a realidade humana. A filosofia é, assim, um farol que procura apontar para a dinâmica histórica e iluminar os diversos problemas da humanidade.

Com base nesse postulado pode-se assegurar que todo homem é capaz de filosofar, e pode-se concordar com a proclamação de Gramsci de que “todos os homens são filósofos” (1991, p. 11). A realidade humana se dignifica, assim, quando se inauguram atos filosofantes, isto é, quando o ato de filosofar provoca uma nova interpretação da realidade



e contribui para a construção da história. O ato de filosofar é, dessa forma, um elemento constitutivo da existência humana e um aspecto instituidor da realidade histórica.

Mas numa retomada histórica o elemento filosófico foi, por muitas vezes, deslocado da realidade humana, ou enclausurado em sistemas filosóficos. Com o objetivo, porém, de buscar uma leitura mais integrativa do ato de filosofar ao conjunto da história, tem-se por meta retomar uma proposta mais articulada entre as diversas formas de construção do conhecimento, contemplando três movimentos: o princípio da ética, a metodologia analética e o objetivo da práxis.

Uma dessas possibilidades iniciais, no contexto da cultura contemporânea, é compreender a filosofia não como um conceito, mas como um projeto ético, revelando uma faceta mais exigente da realização humana. Para revelar a inversão desse processo, colocando a ética como filosofia primeira, Lévinas (1982) parte da referência cultural, que se tornou o espaço propício para essa compreensão. Para contemplar essa proposta, o autor sugere ler em hebraico a filosofia grega, porque o conceito de *philo-sophia*, “amor à sabedoria”, pode ser invertida para “sabedoria do amor”. Nesse caso não existe, apenas, uma inversão terminológica, mas uma nova compreensão, superando-se a preponderância da ontologia, e buscando-se a primazia da ética, entendida esta como responsabilidade pelo outro por meio de uma sabedoria amorosa. A constituição do indivíduo como sujeito, por meio da responsabilidade ética, permite potencializar o ato de filosofar como um saber amoroso.

O tema da ética, como tema central da filosofia de Lévinas vai amadurecendo lentamente até o ponto de se



confirmar que “a filosofia primeira é uma ética” (1982, p. 69). É nesse contexto que se deseja recuperar a ética como filosofia primacial, voltada para a alteridade, por meio do acolhimento do outro como individualidade, mas também, como um projeto de sociabilidade. Nesse sentido, o outro é compreendido como um ser pessoal e um sujeito social.

A partir dessa concepção, Lévinas argumenta que a relação com o outro não está na síntese ou na totalidade, mas no face-a-face dos humanos, na sociabilidade, na experiência de infinito. O estar para impulsiona para um movimento face a face, enquanto que o estar com é um arranjo convencional. O estar para revela uma relação assimétrica e de gratuidade, enquanto o estar com, uma simetria e exige reciprocidade. Tal argumento é afirmado, também, na sua obra *Totalidade e Infinito* (1980), na qual a totalidade é algo ordenado, organizado e, portanto, colocado num sistema, enquanto que o infinito é a possibilidade de instaurar um relacionamento inovador com o Outro e com a história, deixando realizar-se como um sujeito pessoal e histórico.

O procedimento acima anunciado supera o conceito, que é algo totalizante, e irrompe pela consciência, que é uma revelação do infinito. O primado está, portanto, numa atitude de acolhimento do Outro, que é uma atitude ética. Nessa relação de face-a-face, ou nessa afinidade com o rosto do Outro, vai-se construindo uma atitude ética. Por isso, para Lévinas (1982), o rosto é a parte do corpo que permanece a mais nua e mais despida, não podendo ser, simplesmente, olhada e contextualizada, mas relacionada. Essa relação ultrapassa o conhecimento sobre o rosto do outro como atitude de totalidade, instaurando-se uma relação dialogal, isto é, um diálogo com possibilidades de infinito. Supera-se,



assim, a concepção de necessidade e se imprime a idéia de desejo, porque a necessidade está relacionada com a totalidade e o desejo ao infinito.

Na abordagem de Lévinas, “o rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo. Neste sentido não poderá ser compreendido, isto é, englobado” (1980, p. 173). O autor tenta romper com qualquer conceito e qualquer tentativa de enquadramento, apontando sempre para uma nova possibilidade relacional, para uma infinidade de manifestações do Outro que pelo Eu devem ser acolhidas. O rosto não se manifesta como um poder de posse, como um conceito apreendido, ou como um sistema totalizante, mas como uma epifania, isto é, uma manifestação, uma revelação, ou uma infinição.

O processo dialogal que se estabelece com o outro exige, também, uma relação com os outros, isto é, uma diaconia que se faz pela justiça. Há uma relação de face-a-face com o Outro como relação, e uma conseqüente afinidade com os Outros como diaconia, isto é, como exercício da justiça, compreendido pela manifestação de alteridade. Nesse sentido, de acordo com Lévinas, “o tu põe-se diante de um nós” (1980, p. 191). Essa relação social, pelo ingresso de um terceiro, manifesta-se pela apresentação do Outro ao Eu, independente de qualquer conceito, fato que exige uma responsabilidade para acolher o olhar do estranho, instaurando, assim, a fraternidade. O ingresso do Outro como Terceiro acontece fora do campo da moralidade e se insere no campo da ordem social governada pela justiça.

É na manifestação do outro (epifania) e na relação de justiça (diaconia), que se inaugura uma nova ética filosófica. Essa ética se funda na alteridade e se revela na responsabilidade



como demonstração total de gratuidade, ou na linguagem levinasiana, de total “des-inter-esse” na relação com o outro. Dessa forma, o outro me convoca, ou me incumbe para uma relação e a condição para inaugurar esse novo projeto filosófico, entendido como ato de filosofar, é a relação ética com o outro.

Ao contrário, porém, da cosmovisão ocidental que procura compreender o ser humano a partir do Eu que se manifesta pelo interesse, encontra-se a ética como filosofia primeira que se expressa pelo desinteresse. Por isso, a ética como filosofia primeira, na seqüência do pensamento levinasiano, é

anterior à aventura do saber e às truculências da tematização. O sabido e tematizado são posteriores [...]. A subjetividade não é razão temática, é sensibilidade. A intersubjetividade não é estratégia arrazoada, é recebimento. Assim como a sensibilidade e o recebimento são anteriores à razão temática e à estratégia arrazoada, assim também a ética é anterior à fenomenologia transcendental, à ontologia fundamental existencial e a toda filosofia possível (COSTA, 2000, p. 29).

Por essa razão, Lévinas faz uma crítica à cultura ocidental que se baseia no simples conceito filosófico e na preponderância do Eu, propondo a ética da alteridade que se volta para o outro como filosofia primeira por meio de uma relação de intersubjetividade. Estabelece-se, assim, uma nova relação, pautada agora sob a ótica da gratuidade das relações e na concepção do ser como um sujeito de relação. Para o autor, o homem não é, apenas, um ente conceitual (ontologia), mas, em primeiro lugar, um ser relacional (ética). É nessa relação com o outro que se estabelece uma disposição ética, que



se torna, por sua vez, a filosofia primeira e a condição para desencadear um projeto mais humanizante.

Para realizar a passagem de uma filosofia da “totalidade” para uma filosofia da “alteridade” é necessário um método compatível com essa proposta. Na decorrência desse procedimento encontra-se a proposta de Dussel que sugere a metodologia da analética. Com base nesse pressuposto, segundo o autor, “o filósofo ana-lético ou ético deve descer da sua oligarquia cultural acadêmico-universitária para saber ouvir a voz que vem do além, desde o alto (ana-), desde a exterioridade da dominação” (1977, p. 201). Confirmando esse enunciado, a dimensão analética proporciona uma nova leitura do mundo e uma nova compreensão do ser humano, objetivando práticas sociais que impliquem uma dimensão de eticidade.

Assim, em conformidade com Dussel (1986), o método analético é a passagem ao justo crescimento desde o outro com o objetivo de servi-lo criativamente. Esse crescimento é sempre um movimento dia-lético, mas que se encontra incorporado numa dinâmica ana-dia-lética. Dessa forma, a ana-lética leva em consideração, não somente o rosto sensível do outro, mas exige um compromisso criativo com ele, constituindo-se numa prática ético-política.

Nesse sentido o outro não é apenas um ser individual, mas segundo Dussel, “cada rosto no face-a-face é igualmente uma epifania de uma família, de uma classe, de um povo, de uma época da humanidade e da própria humanidade como um todo, e ainda mais, do outro absoluto” (1986, p. 197). O rosto do Outro, segundo o autor, é um aná-logos, isto é, uma palavra, compreendida na terminologia hebraica como *dabar*, isto é, uma revelação-ação, uma palavra-criação.



Nesse sentido, o Outro se constitui numa palavra criadora e libertadora que exige acolhimento e comprometimento por parte do seu interlocutor.

Considerando essa possibilidade do pensamento, a filosofia analética supera a condição do conceito ontológico-dialético e inaugura o método analético por meio da prática de justiça, direcionada, preferencialmente, para uma opção pelo injustiçado. Para isso é necessário situar-se no *ethos* histórico de cada povo e escutar o clamor que ecoa a partir do outro. Assim, segundo o autor, “o saber-ouvir é o momento constitutivo do próprio método; é o momento discipular do filosofar; é a condição de possibilidade do saber-interpretar para saber-servir” (DUSSEL, 1986, p. 198). Essa postura exige uma constante conversão, com o objetivo de passar da totalidade para a alteridade, da postura falante para uma auscultante, de uma ação moral para uma prática ética, de um conceito filosófico para o ato de filosofar.

A metodologia analética não dispensa, porém, o método dialético, mas descobre uma dimensão antropológica com significação libertadora. Supera-se, assim, o simples movimento dialético ontológico e se dá uma nova configuração à ética, por meio de uma práxis libertadora em continentes que, historicamente, foram escravizados e subjugados aos interesses hegemônicos.

Para desencadear, enfim, o ato de filosofar como um elemento constitutivo da condição humana existe a necessidade de inquietações físicas e metafísicas, técnicas e éticas, locais e globais. Deve existir, portanto, um espírito crítico que problematiza a realidade e, a partir disso, aprofundar algumas exigências conceituais e indicar para a superação da problemática delineada por meio de uma práxis ética.



Essa proposta é entendida por Vaz (1993) como uma “ação ética”, mediada pela síntese dialética do *ethos* como caráter e como costume. Nesse sentido se pode retomar a máxima latina, *ethica est ars bonum faciens operatum et operatem*, isto é, a ética é a arte que torna bom aquilo que é feito (*operatum*) e aquele que faz (*operatem*). Assim, a articulação dialógica entre a universalidade do costume e a particularidade do caráter definem a ética como um procedimento da práxis.

Com esse pressuposto estabelecido, Vaz (1993) argumenta que a práxis não se esgota num ativismo, mas carrega dentro de si uma finalidade filosófica, inaugurando uma sinergia entre o universal abstrato e o universal concreto, entre o sujeito e o mundo histórico da civilização. Dessa forma, a práxis não é, apenas, uma ação em benefício do outro, mas um acolhimento do outro na sua autonomia, possibilitando que seu projeto se desenvolva dentro das suas necessidades e desejos.

O ato de filosofar, a partir do acolhimento do outro como um projeto ético, conforme proposta de Lévinas, do auscultamento do outro como um procedimento discipular, de acordo com o projeto de Dussel, e o comprometimento com o outro como uma práxis de justiça, segundo orientação de Vaz, torna-se mais uma possibilidade de efetivação da condição humana. Essa proposta não deseja eliminar a dimensão autônoma do sujeito e suas relações sociais, mas compreender a alteridade como o pressuposto inaugural de um projeto ético e sua efetivação na construção de uma humanidade mais amorosa e mais feliz.

Enfim, esse paradigma filosófico que busca articular o pensamento pela ótica da ética como inspiração primeira, da analética como sua mediação, e da práxis como sua ação,



possibilita uma nova compreensão do ato de filosofar, sendo considerado um aspecto inerente à realidade humana, que não se restringe somente à racionalidade, mas a supera e se torna muito mais complexa, contribuindo efetivamente com a plena formação do ser humano. Um dos espaços apropriados para inaugurar esse processo formativo é a universidade, que nasceu, justamente, por meio de uma fecundação filosófica.

c. O ato de filosofar como um componente instituidor da universidade

A partir da compreensão do ato de filosofar como construtor da história e realizador da condição humana, encontra-se a instituição universitária como espaço privilegiado do acolhimento dessa atividade. A universidade se insere, portanto, no projeto histórico e no processo de humanização como uma morada filosófica.

No decorrer do tempo, porém, a universidade foi se distanciando dessa intuição original e, no contexto atual, perdeu em grande parte a sua identidade, no sentido de ser geradora de conhecimentos livres para contribuir com as transformações da sociedade, bem como, atrelou-se às exigências mercantis para responder às demandas de produção e consumo. Por isso, em vez de potencializar a sua identidade filosófica, se acomodou com as soluções técnicas, e no papel de promotora do desenvolvimento social, responde aos apelos e exigências do mercado.

Para afirmar a importância da atitude filosófica como potencializadora da instituição universitária é interessante



apontar, não para um estágio histórico do passado, mas para os fundamentos do pensamento clássico que se mantém vivo e carrega um valor significativo para a realidade atual.

Nessa retomada, é importante compreender que o contexto cultural europeu, que possibilitou o nascimento e a expansão das universidades estava marcado por uma realidade de contradição. Havia, por um lado, o conhecimento teológico sendo desenvolvido nos mosteiros e, por outro, o pensamento filosófico na procura de um domicílio próprio, tendência que buscava legitimar a identidade cultural européia. Essa identidade poderia ser construída, tanto, com base nos dogmas eclesiásticos, quanto na liberdade do pensamento filosófico, embora a filosofia tenha sido considerada, em diversas situações, uma auxiliar da teologia.

A busca, porém, de um espaço próprio para a filosofia gerou uma grande crise na civilização ocidental, fato que contribuiu com a re-organização da cultura européia e, também, com a fundação da universidade. Essa instituição foi, portanto, fruto de uma situação controversa, no sentido de buscar um espaço de liberdade do pensamento e um ambiente de debate das idéias, o que não seria possível nos mosteiros da época. A universidade foi, assim, o ambiente encontrado para dar conta da reflexão filosófica e, a partir disso, constituir-se numa instituição, não apegada aos dogmas eclesiásticos, mas ao princípio da liberdade do pensamento.

Depreende-se dessa constatação, que a filosofia foi um *geist* (espírito) que fecundou a ambiência de contradição e controvérsia, possibilitando o surgimento da universidade e estabelecendo, segundo Campos, “um novo domicílio para o pensamento filosófico e a influência disso no modo como se organizou - nascida juntamente com um movimento de



sedução pela filosofia, a universidade foi por ela moldada para servir-lhe de abrigo” (2001, p. 13). A filosofia, nesse contexto de crise, foi o pensamento instituidor da universidade e, de uma forma ou outra, foi o espaço de sistematização de novas filosofias, bem como, a criação de novas tendências filosóficas. Há, portanto, uma convivência entre o ato de filosofar e a institucionalização da universidade.

A opção pelas ciências e o cultivo do espírito não era, apenas, um ofício do conhecimento, mas uma concepção de vida. Por isso a organização universitária, que surgiu na Idade Média, diferenciava-se do ensino da cristandade, porque esta tinha por objetivo controlar o poder cultural do império romano, capacitando seus membros para a compreensão dos textos sagrados e doutrinários, bem como, qualificando-os para participarem da administração dos bens da Igreja. A identidade e finalidade das universidades nascentes se constituíram, por outro lado, na morada da filosofia, local onde se experimentava um novo modo de vida.

A universidade era de fato, nesse contexto, “um ambiente adequado à vivência de uma ética justificada filosoficamente, a ser vivida em comunicação de idéias, como ambiente adequado ao aperfeiçoamento pessoal entre homens junto aos quais se realizava o trabalho de ensinar e aprender” (CAMPOS, 2001, p. 248). O ato de filosofar, como uma dinâmica instituidora da instância do pensamento e como um movimento de irrupção de novos paradigmas do conhecimento legitimava a sua autenticidade filosófica.

Assim, a conjugação de pensadores controversos, de instituições contraditórias, e de linhas de pensamento conflitantes, possibilitaram a criação da universidade. O princípio político-filosófico da universidade primitiva foi,



assim, construído pela herança filosófica, considerada o depósito cultural de centenas de anos e da dedicação de muitos mestres. Além de ser o espaço de acolhida do ato de filosofar, a universidade se tornou uma instituição que disponibilizava essa cultura para a sociedade. Ela foi, assim, uma instância social identificada com a produção do conhecimento, bem como, com a socialização do mesmo para o enriquecimento cultural daquela sociedade.

O ato de filosofar é, sob essa inspiração, uma relação entre o tempo vivo, sempre presente, com o tempo vivido no passado, em vista de um tempo utópico que indica para o futuro. A universidade, nascida desse movimento foi, em muitos casos, um farol que indicou o rumo da civilização, mas apesar dessa luz estar, muitas vezes direcionada para horizontes não esperados pela humanidade, seu espírito irradiador foi significativo na evolução do pensamento e na construção do conhecimento.

Dessa forma, a universidade, como fruto da atividade filosófica foi defendida por Pieper,¹⁷ que insistia no caráter filosófico que a instituição precisava ter para revelar a sua identidade institucional e a sua finalidade social. Para demonstrar essas características, o autor estabeleceu, de imediato, uma diferenciação entre “filosofar” e “filosofia”. Para ele a “filosofia pode indicar meramente uma disciplina ao lado de outras disciplinas, enquanto o filosofar é uma atitude interior, um modo de olhar para o mundo e a realidade” (*apud* LAUAND, 1987, p. 41). Em síntese, a dimensão da filosofia

¹⁷ Aspecto defendido na sua obra, *Was heisst Philosophieren?* – *Was heisst Akademisch?* (1968), (*Que é filosofar? Que é acadêmico?*), bem como pela releitura desse trabalho, realizada por Luiz Jean Lauand, em sua pesquisa, *O que é uma universidade?* (1987).



se refere à utilidade, em oposição ao filosofar que se relaciona com a atividade reflexiva.

O mundo da utilidade pertence ao mundo do homem e torna-se inevitável à sua existência, sem a qual não se pode nem filosofar. O que não pode acontecer é que, nesse processo, todas as potencialidades pessoais e sociais se esgotem nas ocupações utilitárias. É interessante, portanto, que o ser humano possa transcender o aspecto das preocupações do cotidiano e participar, também, da experiência filosófica.

O filosofar é um ato que transcende, assim, a rotina do cotidiano e permite o florescimento de novas possibilidades, enquanto que o conhecimento utilitário inibe as potencialidades humanas, reduzindo-as à satisfação das necessidades imediatas. Nesse sentido, conforme Pieper (1968), o ato de filosofar é, por um lado, 'inútil', porque nunca se posiciona como um instrumento utilitarista e jamais se preocupa com uma aplicação imediata e, por outro, ele não é utilizável para fins que estão fora dele mesmo, pois ele é seu próprio fim. O autor insiste, ainda, na recuperação da formação acadêmica, compreendida como o ato de filosofar, porque se defrontou com a prioridade dada pelas universidades contemporâneas, à capacitação profissional.

Tal apelo se reveste de legitimidade porque a formação humana faz parte da sua identidade. Segundo Pieper, a

formação em sentido genuíno, distingue-se radicalmente da simples formação profissional. Formação profissional é a que recebe o funcionário. Essa espécie de formação é dirigida para um aspecto particular e parcial da realidade. Formação acadêmica visa ao todo; refere-se ao homem inteiro como *capax universi*, como capaz



de abranger a totalidade das coisas que existem (1968, p. 120).

Essa concepção foi incorporada pelas universidades em alguns momentos, mas constata-se, também, conforme Pieper, que “a liberdade acadêmica perdeu-se na mesma proporção em que se perdeu o caráter filosófico do estudo acadêmico, ou, em outras palavras, quando a pretensão totalitária do mundo do trabalho se apoderou das universidades” (1968, p. 14). Essa vertente se tornou preponderante, na medida em que a universidade concentrou suas energias em capacitar os educandos para o mundo do trabalho, em detrimento da sua missão de formar homens para a arte da filosofia, da prática democrática e do exercício da cidadania.

Na insistência por priorizar o aspecto filosófico no processo educativo, Pieper argumenta que, “a finalidade do estudo universitário não é precisamente, formar médicos, químicos e juristas capazes [...]. É o caráter acadêmico que distingue a formação universitária de outras formações profissionais” (1968, p. 78). Esse caráter é viabilizado pelo ato filosófico, que não é uma disciplina ao lado de outras, mas quando este se torna o princípio orientador do processo de aprendizagem, constituindo-se então, de fato e de direito, uma universidade, na qual se respira um ar acadêmico e se transpira um espírito filosófico.

Por isso que a função essencial da universidade, conforme argumentação anterior, é universalizar o ato de filosofar. A experiência fundante da academia logrou resultados significativos porque não entrou num processo redutivo, mas colocou civilizações diferentes em contato com outras, não ficou presa à sua riqueza institucional, mas provocou um



intercâmbio com diferentes culturas, não foi repulsiva a idéias diferentes, mas receptáculo de todas as filosofias.

Como a universidade não foi capaz de ser fiel a essa experiência fundante, ela foi se distanciando da origem do conhecimento que foi gerado pelo ato de filosofar, apartou-se das grandes questões históricas que exigiam uma nova criação do conhecimento, e se afastou do compromisso de contribuir com a transformação social. Nessa perspectiva, Gramsci afirma que “a universidade, com exceção de alguns países, não exerce nenhuma função unificadora; um pensador livre, freqüentemente, tem mais influência do que toda a instituição universitária” (1991, p. 29). Por isso, a universidade em vez de ser promotora de pensamentos e geradora de conhecimentos, transformou-se numa instância absorvedora dos conhecimentos gerados por outros sujeitos sociais e por outros segmentos da sociedade. Passou-se, assim, de uma ação filosófica para uma ocupação técnica, de um conhecimento reflexivo para o estatuto da informática, da formação humana para a capacitação profissional.

A filosofia e, portanto, a universidade como um locus filosófico, tem um papel essencial diante dessa desfiguração da identidade institucional e da sua finalidade social, no sentido de desmascarar toda forma de alienação e recuperar o seu espírito fundante. Motivado por esse desafio é preciso romper com os sistemas de dominação e buscar um projeto de emancipação, e na retomada desse processo, contribuir na recuperação do seu estatuto filosófico.

Enfim, o ato de filosofar constitui-se num princípio inspirador do pensamento na medida em que participa da construção histórica, quando contribui com a formação



humana, e quando potencializa a universidade para ser um espaço de pensamentos críticos e criativos.

2.2 O pensamento crítico-criativo como um elemento integrante da universidade

O pensamento crítico-criativo, de modo geral, gera consciência, o que permite uma autonomia e uma heteronomia em relação às ciências, à comunidade e à sociedade. A educação por meio desse modo de pensar extrapola a figura de um sistema social hegemônico e se constitui numa instituição dinamizadora de conscientização pessoal e transformação social. A universidade ao fazer uma observação crítica da realidade aponta, também, para uma postura criativa, na medida em que deseja buscar soluções conjuntas para os problemas sociais. Por isso, quanto mais a universidade estiver em crise¹⁸, mais ela é universidade, porque a crise é criadora e a criatividade é comprometedora.

O pensamento não produz, apenas, bens e serviços, mas produz idéias e informações, por isso, o conhecimento possibilita instrumentar a capacidade de aprender, desaprender e reaprender. Nesse direcionamento, a educação deve ser, cada vez mais, uma questão pública, participando ativamente do desenvolvimento da humanidade. Para isso, é oportuno compreender os grandes paradigmas do conhecimento e os modelos decorrentes de universidades.

¹⁸ Em grego, *Krísis* significa ação ou faculdade de separar, discernir, decidir ou ajuizar.



a. Paradigmas de conhecimentos e modelos de universidades

O paradigma é uma terminologia bastante antiga e Platão, sobretudo na República, fala desse conceito como um modelo, isto é, uma forma concreta derivada de um mundo abstrato. É um exemplo real de uma idéia ontológica. Numa tentativa de atualizar esse conceito, Kuhn afirma que o paradigma é “aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (1975, p. 219). O enfoque kuhniano não está, portanto, na coisa conhecida, mas no próprio conhecimento. Apesar da distância e da diferença entre esses dois pontos de vista, há um elemento em comum, que é a função normativa do paradigma.

Essa função estava, portanto, no centro da experiência grega, e tinha por objetivo se tornar um conhecimento capaz de questionar a realidade social por meio da filosofia. O paradigma do conhecimento estava, então, embebido pelo processo filosófico, manifestado pela criação da Academia de Platão e do Liceu de Aristóteles. Desde então, o paradigma do conhecimento era normatizado pela filosofia e defendido pelos filósofos.

Com o nascimento do cristianismo e a sua transformação em religião oficial do Estado, a construção do conhecimento passou da filosofia para a teologia. Foi com o pensamento teológico que a Igreja, no primeiro milênio da era cristã, concentrou sua atenção na defesa dos dogmas eclesiais e, para isso, se preocupou mais em interpretar e não descobrir novos conhecimentos, em ajustar os quadros



institucionais para esclarecer a revelação divina em vez de preparar novos pensadores para compreender a realidade. Foi um tempo, não de perguntas filosóficas, mas de respostas teológicas, especialmente, para se defender contra as heresias, constituindo-se num tempo de letargia de um pensamento mais criativo e crítico que era promovido pela filosofia. O paradigma teológico era, assim, preservada pelos teólogos.

Num período mais recente houve uma outra mudança nos paradigmas, marcado pelo esgotamento do modelo predominante da teologia, e proporcionado pela mudança conceitual e pela irrupção de uma nova maneira de pensar e agir. Esse momento foi marcado em torno da revolução científica, quando a compreensão geocêntrica foi superada pela heliocêntrica, propiciando o surgimento da *scienza nuova* (nova ciência). Entra em vigor, a partir de então, uma nova compreensão de mundo e uma nova metodologia científica, configurando o paradigma científico defendido pelos cientistas.

Esse processo veio desembocar, finalmente, na teoria do conhecimento que se apoia numa visão mecanicista e cientificista, reduzindo o homem à dimensão física, seja como sujeito ou objeto do conhecimento. Por fim, o cenário atual apresenta o conhecimento vinculado à informação e, com isso, a ciência deixou de ser uma formadora do espírito e se transformou numa tecnologia intelectual, abandonando o sujeito pensante e migrando para as demandas do mercado, seja como seu produtor ou consumidor. Esses são, porém, alguns indicadores dos paradigmas científicos.

A lembrança desses paradigmas não esgota, porém, as diversidades de opções do conhecimento e sua retomada histórica não reflete a justa posição de seus processos. Tem-



se consciência que existe uma infinidade de paradigmas e que os mesmos interagem constantemente.

Articulados aos diversos paradigmas do conhecimento encontram-se, porém, os modelos de universidade. Assim, por ocasião do nascimento das universidades, no século XII, apesar do predomínio do modelo escolástico, estava em andamento um processo de transição, de mudança, e de crise. Foi assim que na realidade européia, considerada o berço dessas instituições, aconteceu um movimento de transição do feudalismo para o renascimento, da racionalidade eclesiástica marcada pelos espaços conventuais da cristandade para a obra dos judeus e muçulmanos que retomavam a filosofia clássica dos gregos. Nesse processo de mudança surgiu a universidade como *studia generalia* (estudos gerais), constituída por um espaço chamado de *universitas* (universidade), com a missão de criar saberes que serviriam para uma nova compreensão do mundo.

Tal sistema contribuiu, por vários séculos, para a construção de conhecimentos que se expressavam pela transição da vida rural para a urbana, do dogma teológico para a racionalidade filosófica, do mundo divino para o humano, da Idade Média para o Renascimento. Depois de algum tempo, a universidade começou, no entanto, a se acomodar com a simples interpretação do pensamento que os gregos haviam criado e ela foi perdendo seu papel mais inovador, a ponto do Renascimento tornar-se apenas um movimento artístico e científico preocupado com o retorno à Antiguidade Clássica. Esse movimento aconteceu fora da universidade e os descobridores, conquistadores, pintores e inventores surgiram e se formaram em escolas independentes. Estabeleceu-se,



novamente, um vácuo no sistema universitário porque o mesmo se isolou diante do novo mundo que estava surgindo, por meio de um conhecimento que ele mesmo tinha ajudado a criar e a difundir.

Num momento posterior, há uma retomada do papel mais criativo e crítico, com a criação da Universidade de Berlim, na Alemanha. Essa experiência, implementada, no início do século XVIII, era composta por um conjunto de academias que tinham por missão a educação pública em todo o império germânico. No início era uma corporação vinculada ao Estado, configurando a educação como um monopólio do mesmo e sendo a universidade o veículo de difusão da doutrina do Imperador. Mas com a nomeação de Wilhelm von Humboldt para seu reitor, iniciou-se uma distinção entre Estado e Nação. Até então, a educação era uma prerrogativa do Estado, passando a ser, com a nova proposta, um elemento constitutivo da Nação. A educação foi concebida, a partir de então, como um laboratório de construção de uma nova nacionalidade e não o fortalecimento da doutrina estatal. A missão da instituição universitária tinha por objetivo, a partir dessa mudança, formar o espírito nacionalista e ser um agente de desenvolvimento do país por meio da pesquisa científica.

Esse novo modelo universitário nasceu no contexto da Revolução Francesa, pela influência do movimento iluminista, com o qual Humboldt se considerava comprometido, porém, com sérias restrições porque pressentia um certo mascaramento da realidade em favor da onipotência da instituição estatal. Embora membro do Estado, na qualidade de Ministro da Educação, questionava a tradição autoritária prussiana, pelo fato de a mesma não permitir a liberdade, desejando, assim,



sujeitar todos a uma postura totalitária. Nesta dinâmica, de acordo com Bartholo,

o projeto humboldtiano se afirma como espaço institucional de uma formação ética da pessoa por uma ciência que se compreende a si mesma como filosofia, e se afirma polemicamente contra a ‘cegueira auto-reflexiva’ de uma Universidade que se escolariza segundo critérios de utilidade e especialização, fixados pela sociedade civil burguesa ou pela burocracia estatal (2001, p. 47).

Tal proposta se constituía, portanto, num projeto de universidade que tinha a identidade definida pela liberdade de ensinar e aprender. Por isso Humboldt defendia uma instituição isenta de qualquer tutela, porque a ciência vive e se renova por si mesma, mas deveria, ao mesmo tempo, contribuir com a formação moral e espiritual da nação. Essa tarefa universitária era denominada de *Bildung* (formação), que não consistia na simples aquisição de conhecimentos pelos indivíduos, mas na formação de um sujeito legitimado pela sua autonomia e pela sua contribuição para a convivência humana e social.

No espaço dessa autonomia se destacava a pesquisa, que garantia a validade da ciência e, por conseguinte, do próprio ato de ensinar. Essa distinção era estabelecida, referindo-se às escolas como instância do ensino, e à universidade como instituição da pesquisa. Assim, “as escolas são funcionais; a universidade é especulativa, isto é, filosófica” (LYOTARD, 1998, p. 61). A função central da universidade era, portanto, a criação do conhecimento a partir da reflexão filosófica e sua difusão em benefício da nacionalidade.



O objetivo da criação da Universidade de Berlim era, portanto, resgatar o ato de filosofar, que por um lado legitimava a sua fundação, mas por outro, constituía a energia do seu desenvolvimento e do saber contemporâneo. Esse princípio ultrapassava a simples criação e difusão do conhecimento, porque ampliava a sua interferência para servir aos interesses da nação e se estabelecia como um princípio humano que contribuía para elevar a humanidade em dignidade e liberdade por meio do saber.

A ciência tinha, portanto, uma razão de ser em si mesma, isto é, era uma atividade nobre que permitia romper com o mundo das trevas e contribuir com o desenvolvimento moral e espiritual da nação. Essa ação era um deslumbramento, porque não tinha um valor de uso, mas um princípio filosófico, portanto, um valor de significado.

Seguiu-se ao modelo humboldtiano de produção e difusão do conhecimento, um paradigma, vigente entre os séculos XVIII e XX, que teve como característica o aperfeiçoamento técnico, possibilitando a produção em larga escala, o emprego da energia mecânica, a ampliação das relações de mercado, a especialização da mão-de-obra, e a divisão do trabalho. Esse contexto influenciou, de modo especial, o projeto universitário norte-americano, quando essa instituição foi concebida como uma organização prestadora de serviços à sociedade, compreendidas essas ocupações como um investimento para garantir o progresso do país.

A proposta implantada nos Estados Unidos e descrito por Kerr (1982) apresenta, a partir da inspiração de três modelos identificados na história mais recente: tal como a visão orientada para a pesquisa a partir da experiência alemã



de Humboldt, de 1809; a concepção clássica dirigida para o ensino a partir da ótica britânica de Newman, de 1852; e, da perspectiva integrativa das duas anteriores, acrescida da função de serviços prestados à comunidade, defendida por Flexner, de 1930; um projeto de universidade moderna. Além desses modelos identificados, o autor propõe uma conjugação dessas influências por meio de uma universidade definida como “multiversidade”.

A lembrança desses modelos de universidade não esgota a pluralidade de perfis institucionais e a retomada de apropriações de conhecimento também não exaure a imensa possibilidade de adesão ao conhecimento.

A palavra multiversidade, embora utilizada anteriormente, para Kerr significava que a universidade era uma instituição pluralística, isto é, caracterizada “por ter vários propósitos, e não apenas um; por ter vários centros de poder, e não apenas um; por servir a várias clientelas, e não apenas a uma” (1982, p. 41). Esse modelo não tinha uma inspiração fundacional, mas se alimentava de várias iniciativas históricas e, por isso, não tinha um referencial baseado no monismo, mas no pluralismo, aspecto caracterizado pela prestação de serviços. Em torno do ensino e da pesquisa, não existia apenas a idéia de uma comunidade de mestres e estudantes, mas se configurava, também, uma metrópole de infinita variedade de serviços.

Nessa releitura histórica, a finalidade da educação e da instituição educadora era, na idade antiga, buscar a verdade; na moderna introduzir a pesquisa; e, na contemporânea, desenvolver a competência técnica. É preciso, porém, no contexto atual superar, as “três grandes reduções: o predomínio do saber instrumental, a centralidade da



competência técnica e a obsessão pela especialização, em detrimento, respectivamente, das humanidades, da realização pessoal e da sabedoria da vida” (ROCA, 1999, p. 35). Com essa proposta se deseja voltar, novamente, à insistência para que o ato de filosofar possa se constituir numa inspiração do conhecimento, com o objetivo de romper com o reducionismo educativo e com a atrofia da instituição educadora.

Esse paradigma emergente, com base no saber viver, no contemplar, no saborear, no partilhar, exige um novo modelo de universidade, que precisa lançar suas raízes no ato de filosofar e, a partir dessa seiva, alimentar a diversidade de conhecimentos, transformando-se numa instituição acrisoladora da realidade sócio-cultural.

b. Aspecto acrisolador¹⁹ do projeto universitário

Mesmo antes da organização do sistema educativo em academias, a experiência do discernimento e, portanto, de crise estava presente na origem da construção do conhecimento. Os Pré-Socráticos deram início a essa mudança, podendo ser lembrado Tales de Mileto que compreendia a filosofia como cosmologia, daí o centro de atenção ser a *Physis* (natureza), Anaximandro de Mileto que introduz o termo *Arché*, considerado o princípio e a realidade última de todas as coisas, Heráclito de Éfeso que desenvolveu o seu projeto filosófico

¹⁹ O verbo acrisolar é sinônimo de crisolar, cuja raiz é a terminologia crise. Neste sentido, o termo acrisolar é entendido como um processo de aperfeiçoamento que surge a partir da ruptura de um paradigma estabelecido.



em torno do movimento, e que pode ser compreendido pelo famoso argumento de que “não se pode entrar duas vezes nas mesmas águas de um rio”.

Esses, e tantos outros pensadores partiram de observações diferenciadas, mas foram introduzindo o aspecto acrisolador na racionalidade e por essa contribuição foram definidos como filósofos. Essa função provocou

uma ruptura com o corpo de saber vigente, à época, tradicional e fundamentado na mitologia. Suas pesquisas, idéias e novas propostas explicativas do universo coincidem com o aparecimento da filosofia, uma nova forma de conhecimento, mais razão que fantasia, geradora de uma nova mentalidade e novos paradigmas (SANTOS, 2001, p. 12).

Foi, portanto, essa atitude de ruptura e de mudança que possibilitou a sistematização da filosofia. Essa mutação do *mytho* para a *sophia* não aconteceu, porém, de forma automática, necessitando-se, para isso, de um tempo considerável para qualificar o novo paradigma baseado na razão. A sua sistematização se deu em Atenas com os clássicos da filosofia, que deram contornos mais precisos e definidos ao novo modo de criação cultural. Desde então, o conhecimento tornou-se inerente à experiência da racionalidade humana e o mesmo foi fruto de mudanças culturais e de transições sociais.

A partir dessa experiência inaugural se percebe, numa releitura histórica, que o aspecto acrisolador do conhecimento, que gerou profundas mudanças de paradigmas, esteve presente nos mais diversos períodos da civilização humana. Dessa forma, pode ser retomada a guinada na Idade Antiga,



quando se passou de um conhecimento inspirado pelo mito para a razão, rompendo com a força dominante da divindade; a reorientação, na Idade Média, ocasião em que se passou da filosofia para a teologia, fortalecendo o princípio escolástico; a reconfiguração, na Idade Moderna, quando se passou da doutrina estatal para um projeto de liberdade, distanciando-se da dominação do Estado; e, a necessidade, na Idade Contemporânea, de passar da dominação do mercado para a valorização dos sujeitos culturais, diluindo a força do capital sobre as demais instâncias da sociedade.

O século atual tem necessidade, portanto, diante de um contexto ambíguo, complexo e de transição, não de respostas simétricas, mas de perguntas éticas. Para entrar no mérito desse questionamento, não basta compreender a ciência apenas como uma questão quantitativa, ou como um simples instrumento de transformação social, mas ela deve estar impregnada de princípios filosóficos, que possibilitem uma aproximação cada vez maior entre o conhecimento do sujeito e o desenvolvimento da sociedade.

Assim, instalou-se uma crise no tecido social e, em consequência, no processo educacional. No campo educativo a crise se acirrou, principalmente, porque as certezas científicas defendidas durante séculos começaram a mostrar os seus limites, as fronteiras entre as diferentes formas do conhecimento foram se diluindo, e o avanço técnico não responde, plenamente, às expectativas de uma sociedade que busca pautar o seu desenvolvimento na igualdade e na dignidade humana. A crise, porém, mais do que uma oportunidade que remete à reflexão e à reorientação da prática foi se configurando num perigo institucional.



Nesse direcionamento e com muita razão, Tedesco afirma que a crise na educação

não provém da forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas, o que é ainda mais grave, do fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve efetivamente orientar suas ações (1998, p. 15).

Com base nesse argumento, a educação e a instituição educadora estão em crise porque não conseguiram se assumir como instâncias acrisoladoras, preferindo pautar suas atividades num elenco de respostas fragmentadas e descontextualizadas.

Nesse contexto encontra-se a universidade, e para não ser mais uma instituição que se submete a esse procedimento, deverá estar na encruzilhada do momento presente. Tal posicionamento exige um constante rompimento com os padrões estabelecidos e um direcionamento para as novas possibilidades de construção do conhecimento. Pelo fato de a universidade, conforme Buarque (2003a), se encontrar numa encruzilhada, ela precisa se organizar para responder aos grandes desafios da humanidade e, de forma criativa, apontar para as realizações existenciais e sociais da civilização humana.

Sob esse prisma pode-se constatar que a crise sempre esteve presente na universidade, sendo por ela gerada ou influenciada. Mas a percepção que se tem, no momento atual, é que a própria instituição de educação superior, também, está em crise. A grande estrutura da universidade, construída e reconstruída em diferentes situações históricas, chega ao momento atual numa situação de crise, porque em



vez de otimizar a sua identidade acrisoladora, se acomodou na defesa de alguns conhecimentos produzidos no decorrer da história, e em vez de ser uma bússola que aponta para novos horizontes, lançou a âncora ao fundo do mar para se resguardar dos movimentos históricos.

Um dos aspectos desse estado de crise situacional se manifestou porque a universidade, no transcurso histórico, abandonou a sua identidade mais filosófica para se fixar num estado letárgico do conhecimento. Ela deixou de ser uma crise, para estar em crise, abandonou a sua função mais acrisoladora para responder às exigências e demandas do poder instituído. Nesse sentido, a universidade mais do que constituir-se num espaço de diálogo dos saberes, colocou-se na dependência da dimensão economicista da sociedade. Nesse sentido, segundo argumento de Ferreira, “a solução da crise da universidade pública pela via do mercado lida com as conseqüências da crise e visa a sua transformação em algo que será o instrumento ideal para atender às perspectivas visíveis da crise pela ótica do mercado” (2002, p. 131). Tentar resolver, portanto, a tensão pelo caminho das conseqüências, apenas reforça o seu estado de crise, quando na realidade, deveria ser uma propulsora das crises para irromper com o “novo” na universidade e na sociedade.

Essa crise tem razões internas, mas a universidade é afetada, também, pelo esgotamento do sistema neoliberal, pela fragilidade do individualismo iluminista, pela limitação do progresso econômico ilimitado, e pelo desvirtuamento do desenvolvimento tecnológico como indicador do avanço científico, aspectos promovidos e defendidos pela própria instituição.



Na realidade brasileira, as universidades também se instalaram numa situação de crise porque estagnou em torno dos conhecimentos produzidos na história e não teve mais aquele potencial para influir no direcionamento da sociedade, ou se acomodou como repassadora de informações para os profissionais preocupados em ingressar no mercado de trabalho, e não pautou sua proposta pedagógica num processo de aprendizagem.

Apesar dessa crise desvirtuar a função universitária, a partir da sua perda de identidade, e de estar a reboque das grandes crises sistêmicas, a sua transformação, conforme Chauí (2001), de instituição social, educativa e científica, para uma simples organização de ensino, também contribuiu para aprofundar a sua desfiguração institucional. Passou-se, assim, de uma instituição que se pautava por fins, para se transformar numa organização preocupada com os meios. A universidade está em crise, portanto, porque inverteu algumas posições essenciais para a definição das suas finalidades. Dessa forma, priorizou a gestão e secundarizou a missão, assumiu uma funcionalidade empresarial e minimizou os valores institucionais, optou pela educação como um empreendimento e se desvinculou de um projeto formativo, considerou muito mais o elemento pragmático e diluiu o seu mandato educativo, ocupou-se, prioritariamente, em seguir os passos da “receita do bolo”, indicados pela diversidade das ciências e pelas exigências do mercado, e se eximiu da responsabilidade de inventar uma nova proposta a partir da inspiração filosófica e da necessidade real de transformação social.

Embora as universidades tenham estado e continuarem entre o dilema da crise organizacional e institucional, o aspecto



da crise na organização se revelou de forma muito visível, especialmente, a partir de meados do século XX, quando a mesma assumiu proporções mundiais. Essa realidade se acentuou porque em vez de ser anunciadora de um novo caminho para a humanidade, transformou-se num depósito para resguardar os tesouros da história, e em vez de propor desafios utópicos, manteve-se presa às respostas do passado.

Inserida, portanto, num contexto de crise local e global, a universidade está com medo de acolher as crises da sociedade, isolando-se dos grandes desafios históricos e atrofiando a sua competência em contribuir com o encaminhamento de outras alternativas ao sistema hegemônico que hoje impera no planeta. Por outro lado, ela mesma está em crise porque não consegue explicitar a sua finalidade, no sentido de ser promotora das crises e com isso desencadear, criativamente, possibilidades de resposta aos questionamentos que a realidade atual coloca para todas as instâncias sociais. Há uma dificuldade em romper com o velho paradigma científico, baseado no pragmatismo e cientificismo, para contribuir, de maneira inovadora, com os novos desafios postos pela humanidade.

Esse deslocamento colocou a instituição numa crise organizacional e para recompor a sua finalidade acrisoladora, conforme Buarque, “a universidade tem de encontrar um papel sintonizado com a crise. Deve-se transformar de uma universidade-em-crise em uma universidade-para-a crise” (1994a, p. 236). A crise, manifestada pela crítica e pela criatividade, possibilita o re-encontro com a sua identidade e finalidade institucional, deixando, assim, de ser uma simples organização em crise.

Tal estado de crise organizacional levou a universidade, por sua vez, a abandonar uma educação com características



mais universalistas e com critérios de maior profundidade, assumindo o papel da especialização e preparando os jovens para o mundo do trabalho. Esse modelo de universidade, segundo Bartholo e Bursztyn, indica que “ganhamos em eficiência [...], mas perdemos o rumo. São cada vez mais opacos os objetivos e fins maiores de tal esforço. Perdemos a visão de conjunto” (2001, p. 161).

O processo educativo se transformou, portanto, numa acumulação de informações técnicas e deixou de exercitar o ato de filosofar como uma dinâmica questionadora e comprometedora no tecido social e cultural.

É oportuno, portanto, contextualizar a crise numa dinâmica de transformação e inserir a universidade nesse processo, tornando-a promotora de mudanças e, portanto, de um tempo e espaço de crítica e de criatividade. A crise é um elemento inerente ao processo de mudanças, fato que caracteriza uma das finalidades da educação. Confirmando este argumento, Rodrigues Dias afirmou que, as instituições de ensino superior, como as sociedades, vivem em permanente estágio de transição, por isso, “o estado de crise é, naturalmente, um estado permanente das instituições de ensino superior, em particular das universidades (UNESCO, 1999a, p. 56). A retomada do papel criativo e crítico pode, dessa maneira, contribuir para que a universidade seja, novamente, uma instituição desencadeadora do acrisolamento da cultura contemporânea.

Dessa forma, a universidade pode se tornar o lugar por excelência da crise e tirar esse atributo da universidade é desfigurar a própria identidade. Mas se ela é o lugar da crise cultural e educacional, é também, o lugar da sua solução. Ela não é a única solucionadora da crise, mas ao provocá-la e



solucioná-la, o faz a partir de princípios científicos e éticos e não, apenas com base em respostas conjunturais e técnicas.

Para instituir, novamente, a crise como um elemento constitutivo da universidade é importante que ela seja uma instituição formadora e não, apenas, uma organização capacitadora de mão-de-obra para o mercado; um espaço filosofante e não, apenas, profissionalizante. Diante dessa tendência e desse desafio a universidade é convocada, constantemente, a ser uma instituição criativa.

c. Dimensão criativa da universidade

Embora considerada uma das mais antigas instituições sociais, a universidade tem um papel importante a desempenhar na sociedade atual, que é de produção, sistematização e socialização de um conhecimento criativo para a formação do educando e para o desenvolvimento da sociedade. Essa dimensão criativa não é, apenas, um meio de inovação tecnológica para privilegiar um progresso econômico, mas um fim, que revela valores que podem apontar para o desenvolvimento da humanidade.

A universidade seguiu, no decorrer dos últimos tempos, um caminho marcado pelo conhecimento da linearidade e da lógica, identificado pelo relativismo positivista e incorporado pelo modelo industrial, predominando a lógica da linha de montagem que se infiltrou no processo de construção e divulgação do conhecimento.

Os ciclos da modernidade são muito rápidos e a universidade tem dificuldade em acompanhá-los. Por isso, a



instituição de educação superior não pode ser apenas uma organização lubrificadora da engrenagem econômica, mas questionadora desse processo, buscando as razões últimas do seu propósito e contribuindo, de forma criativa, para a construção de um modelo inovador de universidade. Ao agir assim, ela não se afirma, apenas, como uma agência capacitadora de profissionais pasteurizados, mas como uma instituição formadora de sujeitos humanizados.

A instituição de educação superior tem, por essa razão, sob a dimensão criativa, a função social de problematizar a realidade, construir conhecimentos inovadores para o encaminhamento de soluções e contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Ela precisa, portanto, estabelecer um constante diálogo, ou na linguagem gramsciana, potencializar a organicidade entre universidade e setores da sociedade.

Apesar da clareza dessa modelagem, existe um atrofiamento institucional em decorrência do gigantismo organizacional, ou um desvinculamento social que foi, segundo Almeida,

propugnando de forma redutora e utilitarista pelo predomínio da resposta técnica sobre a especulação, da explicação sobre o entendimento, e assim por diante, a estrutura universitária tem se tornado, em grande parte, um empecilho para o pensamento criativo e libertário (2002, p. 22).

Isso aconteceu, em parte, porque a universidade esteve atrelada a grupos hegemônicos e, atualmente, incorporada aos movimentos do mercado planetário.

Para se transformar, porém, numa instituição criativa, ela tem necessidade de retomar a sua autonomia, porque a instituição científica, segundo Humboldt, “vive e renova-se



sem cessar por si mesma, sem nenhum cerceamento nem finalidade determinada” (*apud* LYOTARD, 1998, p. 59). A sua relação com as outras instituições não é de dependência, mas de autonomia, para dessa forma servir às expectativas dessas instituições e dessas situações culturais.

Enfim, para ser fiel a esse suporte é preciso resgatar a atitude filosófica que esteve presente na fundação das primeiras universidades e se legitimou na experiência berlinese, constituindo-se no motor do seu desenvolvimento, bem como, da formulação do saber contemporâneo. Portanto, com o objetivo da universidade se transformar, no contexto atual, num espaço de diálogo dos pensamentos e, assim, contribuir com a construção de novos conhecimentos, é oportuno que ela se constitua, de forma acrisoladora e criativa, numa instituição comprometida dentro da sociedade.

2.3 A universidade como um projeto educativo de compromisso social

A instituição universitária, no decorrer da história, na medida em que foi fiel à sua missão, contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento da civilização ocidental. Ela foi criada e se fortaleceu, na medida em que participou de alguns processos de mutação histórica, explicitados pela mudança de um conhecimento mítico para um racional, de um pensamento teológico para um filosófico, e de um conhecimento técnico para um saber ético. A crise, como processo de mudança e a criatividade como imperativo social são, portanto, elementos constitutivos do comprometimento institucional.



Ao mesmo tempo em que a universidade é filha do seu tempo, ela vai construindo sua própria identidade. Por isso, na medida em que minimizou essa postura específica, ela foi sendo atrelada aos interesses das entidades que a detinham como legitimadora do seu projeto organizacional. Assim, quando a academia se libertou da divindade (Grécia), quando a universidade se desvencilhou da Igreja (Bolonha), e se afastou do Estado (Berlim), ela começou a mostrar a sua identidade e, dessa maneira, contribuiu com a sua especificidade no desenvolvimento social e cultural.

Após a Segunda Guerra Mundial, a sociedade começou a exigir, novamente, uma universidade desenvolvimentista, caracterizada pela subserviência às necessidades do mercado. Com isso, ela se organizou como uma unidade de produção, não para formar pensadores, mas para capacitar “profissionais e teóricos programados para cumprir o papel específico na cadeia de produção” (BUARQUE, 1994a, p. 59). Passado o momento de reconstrução social e esgotado o modelo desenvolvimentista, alguns setores sociais começaram a exigir um novo tipo de desenvolvimento, que é designado, a partir da segunda metade do século XX, de desenvolvimento sustentável.

Além desse indicador de horizontes, o compromisso é uma ação colegiada, pela qual se assume, de forma conjunta, um projeto social. Conforme Rios, é no “compromisso que o homem empenha a sua palavra, criadora de valores, de significações” (2001, p. 55). Nesse sentido, é uma promessa coletiva, portanto, social e pública, que demonstra a identidade institucional, a finalidade educacional, bem como, a sua responsabilidade social. Esses três aspectos serão tratados na sequência.



a. O compromisso social como afirmação da identidade institucional

A identidade não é, apenas um atributo externo, mas uma dinâmica interna da instituição que se constrói na sua relação com o ambiente social no qual está inserida. Também não é um quadro estático, mas uma energia permanente que vai sendo potencializada pelo tempo e pelo espaço. Não é, ainda, um aglomerado de ações, mas um projeto político que tem sentido, isto é, que tem um significado para a realidade contemporânea.

O conceito de identidade numa instituição educadora refere-se ao seu projeto institucional. Segundo Tedesco (1998), esse projeto gira em torno de três aspectos fundamentais: articular o respeito às diferenças e o direito à particularidade com a coesão e a integração social básicas, garantir a equidade social na distribuição dos serviços educacionais, e promover o dinamismo e a eficiência que todo serviço público requer, no quadro de uma sociedade que muda de forma acelerada e exige um uso eficiente dos recursos disponíveis. Os três níveis são importantes e devem estar articulados, para que a identidade da universidade possa configurar-se como uma instituição educadora em vista da formação pessoal, da qualificação profissional, e de sua participação social.

Compreendida dessa forma, a identidade é um elemento dinâmico, que se manifesta pela inspiração original e vai se atualizando no decorrer da história. Por isso, desde sua origem, a universidade tinha uma relação com as demandas da sociedade, mas ela se efetivava de modo preferencial, para alguns grupos privilegiados. Hoje, a universidade, participante



de um processo democrático e sensível às necessidades da população, deveria ter consciência da sua identidade republicana por meio do seu compromisso com os destinos da sociedade.

Segundo Chauí (1998), a identidade da universidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. Seu reconhecimento e legitimidade social vinculam-se, historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Nesse processo, ela interroga, reflete, critica, cria e forma, exercendo seu papel no avanço e na consolidação da democracia, que implica compromisso com a luta pela democratização dos meios de produção da vida humana. Esse aspecto social, aliado à função científica e educativa, vai conferindo identidade à instituição universitária.

Para isso, é importante que a universidade possa desencadear uma percepção crítica da realidade, e de forma criativa, interferir na mesma como uma opção do seu comprometimento. Isso exige um espaço de liberdade que elimina toda forma de coerção, bem como, de autonomia para responder, a partir da sua especificidade, aos desejos e necessidades dos sujeitos sociais.

Para se revelar como uma instituição republicana é oportuno, portanto, que ela conquiste, cotidianamente, a sua autonomia. Mas segundo Buarque, “autonomia não é autismo. A universidade hoje é autista, ela não fala com o País, ela não fala com o povo. Tem que ser uma autonomia vinculada à sociedade, a partir de metas, de propostas, de compromissos



com a sociedade”.²⁰ Por isso, repensar o espaço social, a partir do qual são criadas as universidades, e para qual grupo social elas foram instaladas, são fatores de legitimidade de sua autonomia e, portanto, de sua identidade.

Assim, o compromisso da universidade para com a sociedade não é uma ação benemérita da instituição, mas é um processo de aprendizagem que alimenta a comunidade acadêmica, para que a mesma possa manifestar a sua missão, objetivando redimensionar a sua função social, e afirmando, dessa maneira, a sua própria identidade. Por isso, a função da universidade, no contexto atual, é estar comprometida com o desenvolvimento da sociedade, que se manifesta como um projeto político que afirma a própria identidade institucional.

É necessário, portanto, retomar a função da universidade, como geradora e socializadora de um conhecimento criativo e crítico, contribuindo dessa forma, com o desenvolvimento da sociedade. A universidade, na medida em que se ausentar do horizonte social, o seu conhecimento será estéril e a sua contribuição será irrelevante. Por isso, segundo Freire, “no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (1998, p. 87). Para haver essa mudança é recomendável um processo de inserção social que implica decisão, escolha, e responsabilidade.

Diante desse panorama, é urgente fazer com que a educação não seja uma dinâmica reprodutora do sistema

²⁰ Depoimento de Cristovam Buarque, publicado no **Relato Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito para investigar a crise na universidade brasileira**. Brasília: Congresso Nacional, 1993, p. 391.



social, ou uma instância socializadora dos privilégios para uma elite, mas contribua, de fato, com o desenvolvimento da sociedade, fazendo da educação um direito de todos e que esse processo seja uma fermentação de mudança social. Conforme Touraine, “a redução da educação à instrução pública, baseada na transmissão de conhecimentos e na aquisição de disciplinas, teve como missão histórica principal tornar-se a ideologia de uma nova burguesia e, sobretudo, da burguesia de estado” (1998, p. 329). Assim, na medida em que se tolhe o direito à educação, se instaura um regime de privilégio para poucos, confirmando o poder de uma nova oligarquia social.

Hoje, porém, a sociedade é global, está conectada em rede, formando um enorme tecido social, mas está, em grande parte, fragmentada, enfraquecida e desajustada. É para essa realidade complexa que a educação precisa ser pensada e projetada. Além da questão técnica, entendida como a capacitação básica para o exercício profissional, está a questão ética, que compreende a educação, não como um instrumento para resolver os problemas do desemprego, mas um caminho para formar sujeitos que contribuam com a formulação de projetos que viabilizem as mudanças sociais.

Para possibilitar tal empreendimento, toda a universidade deve ser educadora, no sentido de formar, não somente técnicos ou profissionais, mas também, líderes, intelectuais, cientistas e agentes comprometidos com a transformação social. Com esse propósito, os jovens buscam na universidade, “não apenas o saber, as chances de um futuro profissional, as possibilidades de uma legítima ascensão humana e social. Tentam, também, vislumbrar horizontes, diretrizes de vida, pessoas com quem se identificar, valores éticos, caminhos para caminhar” (HERKENHOFF, 1996, p. 39). Sob esse princípio,



o papel da universidade ultrapassa o agenciamento da capacitação profissional, para ser uma instituição educadora, tendo na relação educador-educando um processo inspirador e modelador do sistema de ensino-aprendizagem.

Enfim, segundo Freire, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (1979, p. 16). A qualificação reflexiva e operativa faz parte da identidade específica da universidade, proporcionando, pelo processo educativo, a constituição de um sujeito situado no tempo e no espaço e, portanto, um ser histórico capaz de comprometer-se com a práxis, que é a conjugação da teoria e da prática. Nessa acepção, a universidade pode potencializar o seu projeto pedagógico em vista de um compromisso social.

b. A educação para o compromisso como confirmação da finalidade educativa

Uma das características mais evidentes do processo de modernização globalizada foi a eliminação dos fins últimos que a civilização humana deveria alcançar. Nesse contexto a educação, em vez de indicar para algumas finalidades, esgotou-se nas suas funções. O bem a ser atingido foi transformado numa utilidade econômico-social, e a perda da sua finalidade fez desaparecer a promessa de um futuro melhor, isto é, a impossibilidade de indicar utopias. Isso traz para a educação, conforme Tedesco (1998), três consequências: reduz o futuro e as perspectivas de trajetória tanto individual como social a um único critério dominante, o critério econômico;



coloca a transmissão das identidades, tanto culturais como profissionais ou políticas, em termos regressivos; e, fortalece-se o imobilismo e gera-se uma forte desconfiança ante qualquer idéia de transformação.

É oportuno, portanto, retomar nesse contexto, a terminologia finalidade, que tem uma conotação própria e diferencia-se do termo objetivo. A diferença entre finalidade e objetivo está em que o “fim tem natureza filosófica e política, colocando-se sempre no horizonte das aspirações humanas, ao passo que o objetivo tem natureza administrativa e programática, situando-se em dimensões aritmeticamente avaliáveis de tempo, espaço e recursos envolvidos” (SOUZA e SILVA, 1997, p. 10). É com base, portanto, numa fundamentação filosófica e política que a finalidade da educação é compreendida dentro do projeto institucional.

Assim, a instituição educadora, para ser fiel à sua missão precisa fazer da educação a sua finalidade. Para afirmar esse propósito, Buarque nos alerta quando afirma que, “a educação tem de ter uma finalidade própria. Não tem de ter um utilitarismo, mas ela é útil em si”.²¹ Para além de orientar para a dimensão ética e para a questão técnica, a educação não se esgota na linha da instrumentalidade, mas se define no horizonte da sua finalidade.

A finalidade é entendida, portanto, como uma diretriz institucional, manifestada nos seus valores, explicitada nas suas opções, e configurada nos seus princípios. A partir da identificação e definição institucional, é importante indicar a

²¹ BUARQUE, Cristovam. O sonho está nas ruas. *Revista Educação*. São Paulo, ano, 27, n. 229, maio 2000, p. 7-9. Entrevista na qual propõe novos rumos para a educação e o país a partir de conceitos simples e instigantes.



maneira de atuar e de operacionalizar o seu compromisso, tanto com o sujeito educando, quanto com a sociedade. É preciso, no entanto, estabelecer estratégias que sejam compatíveis com a sua missão, para evitar que as ações revelem, apenas, desejos internos ou que o mercado regule as decisões institucionais.

Diante desse desafio a educação foi considerada, muitas vezes, como o único instrumento de mudança da sociedade e, em outros, como meio de alienação social. Ela foi compreendida, em certos momentos, como uma possibilidade para potencializar a aventura humana e, em outros, como um meio para legitimar a desigualdade social. Ela foi indicada, ora como espaço de transformação social, ora, como conservação do *status quo*.

A educação precisa, portanto, ser reinventada em cada realidade, em cada sistema e em cada momento histórico. Nesse sentido, mais do que um jogo de poder, o processo educativo tem um compromisso com as pessoas, e entre elas com a sociedade. Para isso, é preciso encontrar brechas por onde a dinâmica educacional possa apontar para compromissos pessoais e sociais, do contrário, aqueles que não desejam se comprometer assumem uma neutralidade diante da história, do mundo e dos valores. Isso demonstra, por sua vez, uma atitude antipedagógica, porque estão, segundo Freire, “comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível” (1979, p. 19).

Para compreender, portanto, a importância da educação para cada contexto cultural, bem como, a finalidade da mesma para cada realidade histórica, é importante retomar alguns modelos educacionais, que de uma forma ou outra,



revelaram a finalidade educativa e a sua contribuição para com o desenvolvimento da humanidade.

Assim, nas comunidades mais antigas a educação como conceito quase não aparece. O que existia era um processo de aprendizagem que passava, tanto pela aquisição de habilidades para a sobrevivência, quanto pela obtenção de disposições necessárias para a convivência tribal. No fundo, todas as situações e relações eram possibilidades de treinamento e de socialização, e a educação era realizada por todos os membros da comunidade. Tudo era uma possibilidade educativa e todos eram considerados educadores.

Por outro lado, nas experiências das sociedades-estados, os fins da educação apontavam, portanto, para um conjunto de serviços educacionais, que de um lado buscavam legitimar as divisões sociais e, por outro, revelavam a possibilidade de mudanças na sociedade, seja por meio da democracia inaugurada pelos gregos, ou por meio da consciência moral e ética dos romanos.

Mais recentemente, o papel da educação esteve mais voltado para o desenvolvimento de habilidades, que por sua vez, deveriam contribuir com o progresso da sociedade. A educação, sob o aspecto da prática social tem, segundo Brandão (1995), dois sentidos: um primeiro para o desenvolvimento das forças produtivas, e um segundo, para o desenvolvimento dos seus valores culturais.

A partir da retomada de alguns indicadores educativos, percebe-se que a finalidade da educação é uma energia social que contribuiu com as mudanças sociais e com o desenvolvimento da sociedade. Mas a identificação do processo educativo com a transformação social se deu, de



forma mais evidente, no início do século passado, quando as pessoas educadas foram consideradas aquelas que poderiam contribuir com o progresso econômico.

Na continuidade dessa reflexão, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a finalidade da educação foi pautada por meio do pleno desenvolvimento do educando, do preparo para o exercício da cidadania, e da qualificação para o trabalho. São essas finalidades, que na medida em que são definidas como uma política institucional, podem contribuir com a construção da identidade universitária.

E, mais recentemente, Morin (2001)²², procurou estabelecer uma adequação das finalidades da educação com princípios filosóficos. Foram, portanto, priorizados o ensinar a condição humana, e vinculada a essa condição está a filosofia que “abre os horizontes da reflexão sobre todos os problemas fundamentais que o ser humano coloca-se a si mesmo”. Outra finalidade é aprender a viver, por meio da qual se pretende “preparar os espíritos para afrontar as incertezas e os problemas da existência humana”. Por meio dessa finalidade a filosofia “permitirá especificar os problemas éticos da existência humana”. Ainda, uma outra finalidade, é o aprendizado da cidadania, que inclui, tanto o desenvolvimento de uma cidadania local, quanto planetária. Filosoficamente, existe um enraizamento na cultura e na sua história, porém, com a consciência de que estão conectados com o mundo.

²² Edgar Morin, por solicitação de Claude Allègre, Ministro da Educação do Governo Lionel Jospin, organizou em 1997/98 Jornadas Temáticas em torno de oito temas: o mundo, a terra, a vida, a humanidade, línguas/civilizações/literatura/artes/cinema, a história, as culturas adolescentes e a religião dos saberes, com o objetivo de subsidiar a educação superior na formação dos professores do segundo grau.



Finalmente, o formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes, isto é, “antes uma cabeça bem feita que uma cabeça muito cheia”. As finalidades da educação estão permeadas, assim, de pressupostos filosóficos, apontando para uma opção política e para uma definição de princípios.

Para que a universidade se transforme, portanto, numa instituição definida por políticas e princípios é necessário, dentre outras atribuições, recuperar a sua finalidade educacional. A universidade, na fidelidade à sua finalidade, tem a grande oportunidade para revelar uma educação comprometida com o ser humano (dimensão antropológica), por meio de um processo formador (dimensão pedagógica), e apontar, de forma responsável, para os destinos democráticos da sociedade (dimensão política).

c. A relação com a sociedade como uma opção institucional da universidade

Além da identidade institucional e da finalidade educacional, a universidade tem necessidade de explicitar o seu compromisso como um projeto social, caracterizado por uma ação mais programática. Ao tratar desse tema a geração do conhecimento vai-se institucionalizando e este, por sua vez, caracteriza-se pela execução de programas que incorporam metas que precisam ser atingidas dentro de um tempo e espaço estabelecidos.

Por essa razão, revelar a identidade e manifestar a finalidade exige, por sua vez, organizar objetivos educacionais, aspectos



que se fortalecem por meio da implementação do projeto institucional, porque uma “discussão dos fins da educação sem suas expressões operacionais seria não só estéril do ponto de vista da ação, mas também abstrata e pouco fértil teoricamente” (TEDESCO, 1998, p. 23). Para evitar a esterilidade e a abstração na universidade é preciso contemplar, também, a dimensão organizativa e operativa como manifestação efetiva do seu compromisso social.

Quando se estabelece, porém, uma relação entre universidade e sociedade, não se está falando de dois organismos distintos. A universidade como uma instituição social, que articulada com as demais instâncias, forma o tecido social. A partir desse pressuposto, mais importante que definir o lugar da universidade na sociedade é indicar, conforme Chauí, “o modo pelo qual somos sociais” (2001, p. 171). Tal modo de ser é uma manifestação específica dentro de uma determinada realidade, pela qual vai se definindo o compromisso que se tem com o desenvolvimento dessa sociedade.

A produção e difusão de conhecimentos filosóficos, científicos, e tecnológicos, é uma das possibilidades da universidade comprometer-se com o objetivo de otimizar uma sociedade mais republicana. No entanto, para viabilizar esse projeto é necessário, segundo Almeida,

uma reforma do pensamento capaz de gestar um projeto de universidade comprometida com uma sociedade mais justa, mais afetual, menos arrogante, mais duradoura e sustentável e pautada por valores que acalentam uma cidadania ao mesmo tempo local e planetária (2002, p. 18).



O modelo de universidade não pode estar dissociado, portanto, do projeto de sociedade, e sua inserção social não é um balcão de negócios, mas um espaço para formular alternativas políticas, sociais, e culturais.

Na concepção tradicional de educação a universidade tinha, no entanto, a função apenas de conservar alguns valores propícios à classe dominante, e para esse grupo social não interessava que a escola participasse do desenvolvimento da sociedade. Mas, numa compreensão transformadora, segundo Dias Sobrinho, a universidade deve “promover o desenvolvimento da tecnologia de modo a também desenvolver através dela a democracia, a justiça social, a solidariedade e a cidadania. Não a eficiência produtivista e a qualidade mercantilista, mas a eficácia democrática e a qualidade social e pública” (1999, p. 167).

Assim, o modo de ser social vai, também, definir a prática de uma universidade que se manifesta pela sua reflexão e ação. Na medida em que se assume essa função, a educação não é mais um privilégio, mas um direito social, independente da personalidade jurídica estatal, comunitária ou privada da instituição, porque ela não é apenas uma repassadora de profissionais para o mercado, mas uma formadora de cidadãos para a “república”, na qual os sujeitos interagem para construir a democracia. Nesse direcionamento, Ribeiro argumenta que,

um bom ensino público é dever do Estado, e é público não apenas por ser estatal, mas também por estar baseado em certos valores republicanos, que englobam a laicidade (incluindo a diferença de opiniões e o exercício do raciocínio crítico), a igualdade de todos, a liberdade de oportunidades. [...] O ensino é público, sobretudo, porque



seus resultados devem difundir-se por toda a sociedade, pertencendo à esfera do direito, que é potencialmente universal, e não ao âmbito do privilégio, que é limitado (2003, p. 150).

Essa proposição coloca a orientação, não tanto no ingresso de todos na universidade, mas na apropriação dos cidadãos aos resultados do conhecimento, os quais devem ter uma destinação pública por meio da formação ética para a responsabilidade social dos educandos.

Para efetivar essa função a universidade precisa superar o elemento meramente organizativo e pautar seu projeto institucional numa proposta educativa. Na medida em que a universidade é assumida como organização, resta a ela o simples papel de prestadora de serviços, enquanto que na sua função institucional, cabe a ela ser promotora de direitos, contribuindo com a efetivação de uma ordem democrática na qual a educação não é privilégio dos ricos e benemerência para os pobres, mas um tempo e um espaço de formação de cidadãos concientes e competentes. Para configurar essa possibilidade, Chauí argumenta que, “somente a idéia de igualdade de condições (e não a propalada igualdade mercantil das oportunidades) sustenta a idéia de criação e conservação dos direitos e estabelece o vínculo profundo entre democracia e justiça social” (1998, p. 215). Para concretizar essa proposta, a universidade, por meio da produção e difusão do conhecimento, torna-se uma instituição que possibilita o acesso e a continuidade de todos ao processo educativo.

Para concluir esse capítulo se pode afirmar que a instituição universitária se expandiu pela história ocidental e, ao continuar presente até hoje, revelou que, de uma forma ou outra, conseguiu conservar aspectos da sua missão e se adaptou,



em parte, às novas exigências históricas. Mas, para imprimir um caráter significativo a essa realidade, ficou demonstrada a importância de retomar, constantemente, o ato de filosofar como um elemento construtor da história, como um aspecto realizador da condição humana, e como um componente instituidor da universidade. Essa instituição, portanto, tem necessidade, a partir dos paradigmas do conhecimento, se posicionar por meio de um pensamento criativo e crítico, para contribuir com um projeto educativo de compromisso social. Para efetivar essa missão, a universidade precisa definir a sua identidade, manifestar a sua finalidade, e explicitar a sua opção social, formando, por meio desses aspectos, o educando como sujeito do seu processo de aprendizagem e fazendo com que a sociedade seja, em todos os seus movimentos, uma sociedade educadora.

Enfim, o compromisso da universidade com a sociedade, com base em alguns princípios político-filosóficos e manifestados pelo caráter social da instituição, são aspectos que dão sustentação ao comprometimento institucional por meio de um empenho por justiça. Esses aspectos serão contemplados no próximo capítulo.



Capítulo B

O COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE

A universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.

Marilena Chauí

Após analisar os princípios político-filosóficos e sua implicação em três experiências brasileiras, bem como ter retomado os elementos constitutivos dos referenciais filosóficos, epistemológicos e políticos, pretende-se contribuir com uma proposta de universidade que esteja comprometida com a sociedade²³ contemporânea, entendida esta como uma instituição que tem como inspiração o ato de filosofar, e que o seu “modo de ser social” seja explicitado pelo seu compromisso como um empenho por justiça.

²³ A sociedade é entendida, aqui, como o conjunto dos sujeitos, setores e processos sociais. A universidade é uma célula dessa dinâmica. Por isso, cada vez que se mencionar a relação da universidade com a sociedade entende-se a universidade como um desses sujeitos, setores ou processos sociais.



Contextualizando, porém, a universidade como uma instituição social, na qual se encontram os vetores da técnica e da ética, da ciência e da filosofia, da disciplinaridade e da transdisciplinaridade, alguns elementos podem ser destacados para revelar a missão que lhe cabe nesta trajetória. Esses aspectos não são finalísticos, mas indicadores de uma conjuntura sociocultural, dentro da qual, segundo Fernando Pessoa, “navegar é preciso”.

Nesse percurso se constata que a sociedade contemporânea não está definida, mas se encontra numa travessia. Ela não mudou na passagem do milênio, mas está em constante mutação. Isso coloca a história atual sob o prisma da mudança, fato que contribui para que a humanidade esteja em constante movimento, possibilitando, por um lado, avançar para tempos, espaços e movimentos mais civilizados, mas corre-se também, o risco de aprofundar a exclusão social e a barbárie humana.

Isso revela uma situação que supera a marca da ordem, da certeza e do determinado, características que predominaram os processos epistemológicos dos últimos séculos, e manifesta-se, agora, por meio de um seqüenciamento entre a desordem, a incerteza, e a probabilidade. Assim, as respostas aos diferentes problemas não são unívocas, mas ambíguas, e as abordagens científicas não são analíticas, mas probabilísticas. Passa-se, então de uma visão estática para uma dinâmica, de uma compreensão disciplinar para uma interdisciplinar, e de uma abordagem que fragmenta os conhecimentos para uma interatividade entre os mesmos.

Inaugura-se, assim, um tempo de desequilíbrios que levam a um estado de flutuação. Nesse contexto, constata-se que as certezas são impotentes para fazer avançar a história



e sugere-se que, mais do que a imposição de contratos seja acolhida a proposta de Stengers, que conclama: “chegou o tempo de novas alianças” (*apud*, PRIGOGINE, 2002, p. 47). Passa-se, então, de um acordo pré-fixado para uma aliança em construção, de contratos pré-definidos para relações inter-humanas.

Essa aliança é um projeto de reconciliação com todas as possibilidades civilizacionais, mas, as que mais têm necessidade de um re-encantamento, são o ambiente natural, social, e pessoal. O homem, no modelo globalizado, foi transformado num autômato, exigindo que seja restabelecida a sua autonomia como um grande projeto de liberdade e fortalecida a sua condição de cidadão emancipado. São esses fatores que evocam, prioritariamente, um empenho por solidariedade e justiça.

Tal proposta se encontra, portanto, num cenário marcado, por um lado, pelas teorias da relatividade (Einstein), da mecânica quântica (Planck), do princípio da indeterminação (Heisenberg), da complementaridade (Bohr), dos sistemas de auto-organização e autopoiese (Maturana e Varela), e do pensamento complexo (Morin) e, por outro, por uma cartografia de tendências indicadas por Aguiar (2000), como a rapidez, a tecnologia, a estrutura dramática do universo, as conexões necessárias, os limites da consciência, a convivência com o mistério. Essas características sugerem, portanto, que a história da civilização atual está num constante processo de mutação.

A partir dessas constatações se está indicando, ao menos de maneira germinal, o limite de um modelo dualista, hierárquico e monárquico das relações, e inaugurando um novo modo relacional, fortalecendo afinidades pessoais,



sociais e ambientais, e recuperando uma rede energética de experiências místicas que animam uma nova dinâmica histórica. Nessa conjuntura de organização e desorganização, identidade e complexidade, construção e reconstrução, indeterminação e complementaridade, perplexidade e caoticidade, encontra-se a universidade.

Para que essa instituição possa contribuir com o atual sistema civilizatório é preciso mergulhar, com urgência, na dinâmica histórica, propondo uma nova concepção de conhecimento, não mais marcado pela razão tecnicista, mas pelo pensamento complexo. Com a finalidade de corresponder, portanto, às expectativas contemporâneas, a universidade é convocada a superar o modelo disciplinar e inovar por meio do paradigma inter/transdisciplinar.

A partir desse paradigma, a característica essencial de uma universidade comprometida com a realidade contemporânea está no fato dela, segundo depoimento de Cantanhede (2003)²⁴, estabelecer uma relação entre sociedade e universidade, porém, sem a prepotência de dizer como ela vai interferir na sociedade, mas questionando a forma pela qual ela pode ser significativa para a comunidade. Daí a relevância em problematizar a realidade social, o que se revela pelo ato de filosofar, apontar soluções para esses desafios a partir da geração de um conhecimento criativo e crítico, e contribuir com o encaminhamento dessas soluções, potencializando uma sociedade sustentável por meio de um empenho por justiça.

Essas são algumas condições que podem ajudar a universidade a se transformar numa instituição significativa para a sociedade contemporânea, seja pela produção do

²⁴ Eliane Cantanhede, entrevistada em fevereiro de 2003.



conhecimento e sua sistematização, seja pelo seu compromisso com a realidade atual. Por isso, muitas são as possibilidades para que ela se constitua numa instância que tenha uma profunda relação com a história, a exemplo das experiências utópicas, mas pode-se ter a ousadia em propor uma compreensão triádica, indicando algumas diretrizes do compromisso social, destacando-se o processo de aprendizagem, e pontuando a justiça como a sua atualização na conjuntura brasileira.

3.1 Diretrizes de uma universidade comprometida com a sociedade

A realidade atual, como foi visto acima, está marcada por transformações históricas, culturais e sociais, que assumem velocidade e fluidez cada vez maior e esse cenário, temporalizado pelo fim e início de um século, tem se revelado pela irrupção de movimentos que apontam para uma tendência do passado, por meio da qual a humanidade deseja voltar àquelas situações que foram dando segurança no decorrer da história, mas ao mesmo tempo, impulsionam a civilização humana para projetos futuristas, descolando-se, portanto, da situação atual.

Para superar, tanto a tendência nostálgica, quanto a futurista, a instituição de educação superior precisa se identificar com a sociedade na qual está inserida no presente. Essa inserção se faz por meio de uma definição de projetos político-pedagógicos, pelos quais se queira estar inserido na sociedade. Ainda mais, considerando a universidade uma instância do conhecimento, ela tem uma função muito



importante a desempenhar na avaliação desses projetos e no direcionamento dessas ações, visando alcançar os objetivos pelos quais ela faz a sua opção.

Compreender a importância do momento presente, a partir da herança do passado e da utopia do futuro se torna, nesta encruzilhada histórica, um desafio para a qual a universidade está sendo re-convocada, no sentido de contemplar essa realidade com um olhar filosófico, bem como, inaugurar políticas que apontem para um caminho de justiça, por meio de um saber que seja significativo para a realidade brasileira.

a. Um saber saboroso

A representação que se faz da sociedade contemporânea revela uma diversidade de facetas, destacando-se o saber, que muitas vezes pode ser compreendido como legitimador do sistema ou como emancipador da vida social. A universidade, pela sua vocação universalista, portanto, crítica e criativa, é convocada a superar as fronteiras de um saber que manipula os sujeitos sociais, propondo uma sabedoria que contribui com a construção de um projeto realizador da condição humana. Essa foi, sem dúvida, uma iniciativa dos educadores clássicos e das experiências utópicas, no sentido de romper com um pensamento vinculado aos interesses da elite, e inaugurar um projeto institucional que tivesse por objetivo substituir um conhecimento hegemônico proporcionado pela influência da escolástica e do iluminismo.



O saber, para inaugurar um novo vínculo social, não pode se esgotar num sistema social, porque a sua função é ultrapassar as fronteiras da totalidade. Na medida em que a sabedoria se limita a um sistema único, ele se transforma num instrumento legitimador daquela sociedade. O saber não se reduz, simplesmente, à ciência e ao conhecimento, mas se reproduz como uma energia transformadora da sociedade.

Nesse sentido, o saber está vinculado à construção da história e à formação do ser humano. Dentro desse contexto se encontra a proposta de Lyotard, que compreende o saber como um conjunto de enunciados, ao qual se misturam idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar. Trata-se, então, segundo o autor,

de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual) (1998, p. 36).

Há, no entanto, um conjunto de fatores que compõem o substrato da sabedoria, no qual o conhecimento racional é apenas um desses fatores e nasce, segundo Roca, “outro conceito de sabedoria, que une o conhecimento à ética, a ética à felicidade, a felicidade à solidariedade” (1999, p. 37). A partir desses enunciados a sabedoria, mais do que a explicitação de um conceito é um projeto de vida, é uma construção histórica.

Considerando, portanto, que o conhecimento científico é apenas uma maneira desse projeto sapiencial, constata-se que ele se tornou preponderante em relação aos demais saberes. Isso



se percebe, também, na era da informação, quando o saber foi vinculado ao poder e, por isso, quem sabe tem poder, e quem pode imagina-se sabedor. A sabedoria foi transformada, assim, num aspecto do conhecimento e o mesmo instrumentalizado, de modo geral, para gerar as desigualdades sociais. Houve, portanto, no contexto atual uma redução do significado do saber para uma instrumentalidade técnico-científico.

A superação desse paradigma, segundo Morin, não se instaura pela acumulação de mais saberes, mas pela disposição, “ao mesmo tempo de uma aptidão para colocar e tratar os problemas e lançar mão de princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido” (2000b, p. 21). Essa dimensão dialógica que caracteriza a relação entre os saberes é confirmada por meio de um diálogo entre os saberes. A sabedoria, nesse caso, exige uma ruptura com o modelo disciplinar, inaugurando o paradigma transdisciplinar, objetivando criar uma grande comunhão entre os saberes.

Diante desse procedimento, a função da universidade, como espaço privilegiado de encontro e desencontro de saberes, não reside, conforme Sousa Santos, “no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite, para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona” (1999, p. 224). Considerando, portanto, a importância da sabedoria em detrimento da acumulação de conhecimentos, é oportuno estabelecer uma diferença que os alemães fazem entre a terminologia *Sachant*, entendido como conhecimento ou ciência, e *Bildungen* como sabedoria ou formação. O conhecimento é a acumulação de informações, enquanto a sabedoria consiste na aquisição de saberes pelos indivíduos para a sua educação. Esse conceito é entendido, ainda, como o desenvolvimento (*Ausbildung*) das relações



pessoais, ambientais e sociais, bem como, pela formação de um sujeito plenamente legitimado para ser um criador de saberes.

O ideal seria a articulação entre ambos, mas a realidade contemporânea está demonstrando que existe a primazia do conhecimento sobre a sabedoria, do *Sachant* sobre o *Bildung*, e da informação sobre a formação. Esse movimento se fortaleceu, nos últimos séculos, quando houve um deslocamento, principalmente, na área do saber, dos seus fins para os seus meios. Nesse sentido o relato especulativo, característico da pesquisa reflexiva, perdeu sua credibilidade e entrou em cena a valorização dos bens e serviços. Com isso, a ciência perdeu a sua legitimidade, razão pela qual se distanciou da vida sapiencial e se transformou num instrumento de poder. Nesse contexto, a universidade perdeu a sua legitimidade reflexiva e se apossou da instrumentalidade técnico-científica.

Além da predominância da tecno-ciência, a mesma continua atrelada ao poder econômico, razão pela qual os investimentos técnicos, a capacitação dos cientistas e a montagem de laboratórios são feitos, não para potencializar os saberes, mas para garantir o domínio da dimensão técnica. Isso confirma a tese de Lyotard, ao sustentar que, “não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder” (1998, p. 83). O crescimento desse poder e sua autolegitimização passam, portanto, pelo fortalecimento da técnica em relação à ética, e do desempenho da instrumentação em relação à reflexão.

A universidade, na medida em que se tornou uma organização conivente com esse reducionismo, transformou-se numa franquia do sistema econômico e político dominante, porque “a partir do momento em que o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da idéia ou



como emancipação dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos mestres e dos estudantes” (LYOTARD, 1998, p. 91). Por isso, o saber se transformou, em muitas instituições de educação superior, numa mercadoria, e ela é tanto mais importante quanto mais for rentável, e mais valorizado quanto mais for eficiente.

Mas a universidade, como uma instituição crítica e ética não pode reduzir a sua missão apenas a esses imperativos, mas possibilitar, também, uma educação humanizadora e transformadora, porque a finalidade da educação, segundo Roca,

é a educação que cria significados, oferece motivos para viver, torna o indivíduo consciente de suas raízes, possibilita habitar no mundo como em seu lar e ativa processos de integração social. A escola, que possibilita a permuta de conhecimentos e institucionaliza o ensino, é um simples meio. [...] A tarefa fundamental hoje consiste em estabelecer nexos entre o meio da escola e o fim da educação (1999, p. 20).

Para mergulhar no significado profundo desse desígnio educativo, a experiência acadêmica não pode se esgotar, apenas, numa mediação, mas segundo Síveres, “que a mesma seja uma força mobilizadora capaz de gerar pessoas felizes, cidadãos conscientes e profissionais realizados” (2001, p. 85). Com isso se retoma a dimensão original da *universitas*, no sentido de romper com a particularidade e apontar para a universalidade, superar a racionalidade cientificista e indicar para a sabedoria humana.

É recomendável, por fim, instituir na universidade um saber significativo e uma sabedoria com respaldo ético, como



uma das possibilidades para revelar o seu compromisso com a sociedade. A finalidade da educação superior é, assim, dialogar com os diversos saberes, sejam eles locais ou universais, tribais ou globais, narrativos ou metanarrativos, populares ou científicos, religiosos ou agnósticos, técnicos ou éticos, para que os mesmos introduzam um novo sabor à ciência e ao conhecimento, aspectos essenciais de uma instituição de educação superior que se propõe ser expressiva para a sociedade contemporânea.

b. O pensar entrelaçado

Diante da diversidade de saberes, que têm um sabor próprio, porque são temperados com os condimentos tropicais, situa-se a sociedade brasileira, conectada por sua vez, com tantas outras formas de organização social. Essa capilaridade torna a sociedade complexa, para a qual é indicado um pensamento entrelaçado. Cabe à universidade, portanto, ajudar na superação de um modelo de conhecimento que se revelou, de modo geral, pela manifestação enciclopédica, e inaugurar um paradigma que leva em consideração os diversos saberes da cultura humana.

Frente a esse desafio, a universidade precisa se ajustar às exigências de mutação, principalmente, diante da alteração de valores, de atitudes, e de comportamentos. As mudanças mais significativas não são possíveis a partir do modelo newtoniano-cartesiano, por meio do qual se buscava a certeza e a previsibilidade, mas é oportuno que se fortaleça um paradigma que seja capaz de proporcionar um constante



entrelaçamento e interligação de saberes, pensamentos e conhecimentos.

Essa configuração, como um pressuposto do pensamento, é resultado das grandes e profundas transformações no campo científico, tecnológico e filosófico. Como forma de entender essa nova cosmovisão é preciso, de acordo com Morin, um pensamento complexo que “conduz ao modo de pensar complexo, e esse modo de pensar complexo, ele mesmo, tem prolongamentos éticos e existenciais, e talvez até políticos” (2002b, p. 18). É uma nova leitura, uma nova interpretação ou, segundo o autor, uma nova “ética da solidariedade”. A autonomia, ou a dimensão transdisciplinar contribuíram com a mudança desse paradigma, rompendo com o modelo cosmocêntrico, teocêntrico e antropocêntrico, propondo o paradigma da complexidade.

Tal paradigma, de acordo com Morin, “não é somente o fato de que tudo está ligado, de que não se podem separar os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno [...], mas é além do mais, a idéia de que conceitos que se opõem não devem ser expulsos um pelo outro quando se chega a eles, por meios racionais” (2002a, p. 58). Com base nesse argumento, o pensamento precisa ser uma energia que potencializa a diversidade de conhecimentos dentro de um projeto sistêmico.

A exigência desse paradigma é ainda mais categórica num país que pela sua constituição sócio-cultural é complexa e plural. Diante dessa constatação, Buarque (2003b) afirma que o Brasil é um retrato do planeta e da civilização contemporânea, e também o melhor indicador do rumo tomado pelo mundo e do rumo que o mundo pode vir a tomar. É diante de uma objetividade complexa, na qual afloram as potencialidades



e aparecem as dificuldades, que o pensamento deve ser compreendido na sua complexidade para responder aos desafios dessa realidade.

O pensamento complexo possibilitou a construção do paradigma da complexidade, viabilizando, conforme proposta de Morin & Moigne, uma “maneira de ver o mundo, de pensá-lo, de se repensar a si próprio” (2000, p. 192). Num horizonte mais filosófico “é uma caminhada preparatória à evolução em direção a uma civilização de idéias, a uma era noológica” (*ibid.* p. 188). Assim, a educação, e em especial a universidade, diante do pensamento complexo, tem na atualização dos princípios político-filosóficos o seu novo *ethos* institucional.

A possibilidade para inaugurar esse novo modelo exige da universidade uma transformação, no sentido de se constituir num tempo e num espaço de pensamento complexo, que se manifesta, conforme Morin, como “o pensamento que pratica o abraço” (2002b, p. 7). Para poder abraçar é preciso, porém, ter proximidade e cumplicidade. Sob essa alegoria, se a universidade é um corpo, o seu “modo de ser social” se manifesta no abraço. A partir dessa inspiração, Almeida afirma que

saber praticar o abraço é promover a dialógica entre universalidade e singularidade; é exercitar ações universitárias abertas ao acolhimento e a hospitalidade, mas também ao ruído e a desordem. É saber decidir, optar, privilegiar o que queremos abraçar (2002, p. 34).

Nesse sentido, a universidade, na medida em que deseja estar referenciada com o pensamento complexo precisa praticar o abraço com outros pensamentos, com outros conhecimentos e outras situações sociais. O abraço rompe



com o autismo e com o fechamento, e promove a integração e a solidariedade, isto é, assume a universalidade como um dos seus elementos constitutivos.

Para além da relação do abraço, segundo depoimento de Luciano de Almeida (2002b)²⁵, a universidade pode ser comparada a uma grande orquestra, na qual os conhecimentos se integram, e essa integração é indispensável para o próprio tipo de resposta que deve ser dada aos desafios atuais, pois eles também são múltiplos. Para fortalecer esse movimento ela é convidada a ser uma fluidez de saberes que irrigam os múltiplos espaços, os distintos tempos, e as diferentes relações pessoais, sociais e ambientais.

O pensamento complexo, por meio do paradigma da transdisciplinaridade é, assim, uma nova maneira de construir conhecimentos, porque está baseada numa compreensão de processos e numa ampliação de visão de mundo. A complexidade não é, assim, uma receita para solucionar os problemas, mas uma palavra problema que interpela para um novo conhecimento. Por isso, é importante resgatar o ato de filosofar, levando, conseqüentemente, a um novo posicionamento diante dos problemas da humanidade, e a um novo equacionamento da problemática existencial.

A complexidade entra, assim, no patamar da filosofia porque se posiciona diante de perguntas e não de respostas, de questionamentos e não de encaminhamentos, de desafios e não de quadros estabelecidos. Por isso é importante, a partir do pensamento complexo, dialogar com a perplexidade do mundo e com a complexidade das ciências. O papel da universidade é, justamente, desencadear esse diálogo,

²⁵ Luciano Mendes de Almeida, entrevistado em outubro de 2002.



porque o “erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado” (GRAMSCI, 1991, p. 139). Há, nessa consideração, uma aposta na possibilidade de integrar o pensamento teórico e prático, de articular a compreensão à paixão, e de associar a ciência à política.

Enfim, cabe à universidade a função de motivar um pensamento que seja, ao mesmo tempo, filosófico, científico e tecnológico, desenvolvendo um conhecimento que pratica o abraço por meio da transdisciplinaridade, e contribuindo com uma educação que tenha como pressuposto de sua inspiração, o contexto histórico brasileiro.

c. A matriz tropical

A universidade nasce no seio da história, mas ela tem como objetivo, também, o aperfeiçoamento da própria sociedade por meio da contribuição peculiar que presta a ela. A função específica dessa construção social se dá por meio da integração dos diversos níveis do saber e dos distintos pensamentos, e ela contribui fazendo a integração de conhecimentos, refletindo cientificamente, abrindo-se para a interpretação dos sinais dos tempos, e buscando a solução dos desafios da atualidade. Com o objetivo de materializar esse serviço à sociedade brasileira, a educação superior precisa ser, de fato e de direito, um projeto educativo a partir do *ethos* nacional.

Embora a ciência tenha uma abrangência universal, constituindo o patrimônio de aquisições comuns a todos os



cientistas do mundo, é oportuno passar de uma ação reflexa para uma ação proativa, de uma ação transplantada para uma criação própria. Isto não quer dizer que deva haver um isolamento, mas que a matriz científica seja a realidade nacional, e que a produção científica estrangeira tenha um papel subsidiário. É preciso, portanto, criar um conhecimento local a partir da cultura tropical, e a interface com outros modos de produção de conhecimento é aconselhável, nesse caso, como um aspecto complementar.

Isso leva a considerar, não a preponderância de uma cultura específica, mas a participação de todas na construção do patrimônio cultural da humanidade. Por isso, na declaração sobre a ciência e o uso do conhecimento científico, a Unesco afirma que

todas as culturas podem contribuir com conhecimento científico de valor universal. As ciências deveriam estar a serviço da humanidade como um todo, e deveriam contribuir para fazer com que todos tivessem um entendimento mais profundo da natureza e da sociedade, uma melhor qualidade de vida e um meio ambiente saudável e sustentável para a geração presente e a futura (2000, p. 11).

Mas, apesar da contribuição dos saberes das outras culturas é relevante educar a partir do contexto local, aspecto que pode revelar uma sintonia maior do pensamento tropical ao conjunto dos fatores sociais e, dessa maneira, contribuir com um conhecimento que seja, também, patrimônio da brasilidade e, em consequência, da humanidade.

A universidade, para dar cumprimento a essa missão, não pode ser uma simples organização reflexa do progresso



econômico, mas uma instituição potencializadora de um processo capaz de contribuir com a construção de uma sociedade sustentável. Ela não pode ser um instrumento de reprodução do sistema economicista, mas de renovação da sociedade e do seu desenvolvimento. Tais princípios devem estar relacionados com a natureza da própria universidade por meio da explicitação do seu projeto pedagógico, compreendido este, pela produção do conhecimento e a sua disponibilização para a sociedade.

Apesar desse ideário estar se fortalecendo, a universidade brasileira, de modo geral, estava vinculada aos interesses hegemônicos, e agora está, fortemente, atrelado ao mercado. Assim, ela pouco tem contribuído com o desenvolvimento da sociedade e pouco tem se comprometido com a transformação social. Por isso, a universidade, de forma mais significativa, aparece no cenário nacional a partir das experiências utópicas, que propunham, justamente, serem instituições que pensavam o Brasil como problema e para ele buscavam as soluções.

A proposição de um projeto de universidade que pudesse refletir a realidade social e para ela se direcionar não se dá, porém, por meio de leis e decretos, mas muito mais pela emergência das necessidades culturais e pela sensibilidade intelectual, com o objetivo de responder aos desafios da população por meio de um conhecimento que tenha como pressuposto a legitimidade científica, e por objetivo um comprometimento com aquela realidade social.

Mas o que se percebe, na verdade, é um descompasso entre um projeto educativo e as exigências do setor econômico, diluindo a função mais crítica e, portanto, filosófica da universidade, e inserindo-a como uma peça na engrenagem do sistema social. Nesse sentido, a universidade, em vez de



ser uma luz para iluminar a sociedade, se acomodou como uma brasa para aquecer o aspecto economicista do mercado global.

O acoplamento dessa proposta aos projetos universitários, de maneira geral, segundo Ribeiro, “somente atestam o imediato, não o explicam, não permitem compreendê-lo. Não agregam, não somam, não articulam uma idéia com outra, um sentimento e outro, apontam árvores, mas não divisam a floresta” (2003, p. 59). Com o objetivo de compreender a complexidade real e instaurar um conhecimento compatível com essa realidade, é oportuno que a universidade se transforme, não numa organização qualificadora de mão-de-obra, mas numa instituição promotora do conhecimento a partir da realidade local e com ela se possa comprometer.

É importante, porém, que a universidade recupere o seu *ethos* público, no sentido de ser uma instituição que permeia todas as instâncias sociais, convocando os diversos atores sociais para se unirem em torno de um projeto educativo nacional. É instigante, portanto, romper com os modelos fechados e quebrar os projetos acabados para colocar a instituição de educação superior num constante processo de aprendizagem, bem como, diluir o paradigma profissionalizante para recuperar a sua dimensão reflexiva.

Diante desse desafio a universidade está criando e recriando, continuamente, a sua identidade. Esse procedimento se fortalece por meio dos talentos que estão no interior da instituição, bem como, com as potencialidades que estão fora dela. Essa sinergia, entre interno e externo, é proporcionada pelo modo de ser social da instituição que,



segundo depoimento de Ximenes (2003)²⁶, constrói-se, tanto pela articulação com o processo de aprendizagem, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quanto, pela definição de agendas de estudo em torno dessas atividades fim, que dialogam com as demandas sociais e com o papel estratégico da universidade para com o desenvolvimento do país.

Esse caráter social da universidade, além de revelar a matriz tropical, “será o lugar da política social do conhecimento” (DEMO, 1999, p. 153). Nesse sentido, mais do que uma simples prática social é fazer com que o conhecimento produzido e difundido, considerado o elemento específico da universidade, tenha um caráter social. Na sequência ao imperativo exposto, o autor afirma, categoricamente, que

a universidade precisa, por constituição e vocação histórica, de estar inserida na problemática social, porque faz parte da usina do futuro de qualquer sociedade. A falta de compromisso social seria um escárnio. Mas precisa saber colocar o compromisso social dentro de mandatos essenciais, que são reconstruir conhecimentos e educar novas gerações (*ibid.* p. 155).

A universidade, no entanto, para ser fiel ao seu modo de ser social, deveria restaurar, constantemente, a sua identidade educativa e fortalecer a sua finalidade científica dentro do contexto histórico-social.

Para ser fiel a esse projeto, a instituição de educação superior tem uma função importante a desempenhar por meio da afirmação da sua identidade e da confirmação da

²⁶ Daniel Ximenes, entrevistado em fevereiro de 2003.



sua finalidade educacional. Inspirada por essa orientação, a contribuição da universidade, com o objetivo de possibilitar um compromisso com a sociedade, pode percorrer o caminho para fora, no sentido de contribuir com a formação do educando e o desenvolvimento da sociedade, mas ao mesmo tempo, mergulhar no seu interior, para se converter numa instituição de conhecimentos filosóficos, científicos e tecnológicos.

Enfim, essa maneira de ir e vir, de nascer do *ethos* tropical e para ele se voltar, tem sempre como pressuposto um saber saboroso e um pensamento complexo, objetivando atender as necessidades concretas que a sociedade contemporânea apresenta, e indicar para objetivos que garantam um sentido para essa civilização tropical. Nesse panorama estão contempladas as atividades-fim da universidade, compreendidas pelo processo de aprendizagem por meio do ensino, da pesquisa, e da extensão. Na proposta deste texto será privilegiada, porém, a extensão universitária, garantindo que o conjunto da academia tenha um *ethos* extensionista e que essa função possa contribuir junto com o ensino e a pesquisa, com o desenvolvimento social por meio de um empenho por justiça.

3.2 A extensão universitária como um compromisso social

O termo “extensão” vem da etimologia latina do verbo *extendere*. É um tender para fora, é um extravasar, é um derramar. Para possibilitar esse transbordamento é preciso,



porém, que algo esteja cheio. No caso da universidade, a política científica (pesquisa) e educativa (ensino) precisam estar com sua capacidade plenificada para se transformar numa política social (extensão), que se reverte, por sua vez, numa prática educacional e num processo perquiridor. Há, portanto, uma retroalimentação constante entre a academia e a sociedade.

Na retomada das funções anteriores é importante ressaltar que todas contribuam para desenvolver o encargo mais importante das universidades, que é a criação, apropriação e difusão do conhecimento. Essa proposição não deseja afirmar que a universidade deva ser a única casa do conhecimento, mas permitir que a sociedade e a universidade, de forma conjunta, participem desse processo educacional.

Numa tentativa por compreender o desempenho da extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, é preciso acolher tais funções, não a partir das suas especificidades, mas a partir da finalidade educativa da universidade. Nesse procedimento a extensão torna-se um processo de aprendizagem, caracterizado por um projeto pedagógico que engloba a informação de conhecimentos e tecnologias, a formação do educando e da comunidade, e a transformação pessoal e social.

Além dessa compreensão, a extensão universitária foi identificada por meio de outras concepções. Dentre elas, pode-se destacar as seguintes: segundo Gonçalves (1972), como um sentimento de compromisso social que emana do próprio espírito universitário; conforme Rocha (1986) como um princípio de vida universitária, uma filosofia, um posicionamento de valor; segundo Freire (1977) como um processo educativo horizontal e dialético; consoante a Reis (1996), a extensão lhe dá o status de função e a caracteriza



como metodologia de ensino; segundo Buarque (1988), a extensão, um dia, será apenas um método, aplicado tanto ao ensino quanto à pesquisa, mas no momento, ainda deve ser vista como função; ou ainda, de acordo com Sampaio,²⁷ a extensão é aquela que consegue fazer a pergunta pela ética do conhecimento.

Não é intenção do trabalho construir um novo conceito e nem apontar uma nova atividade para essa função acadêmica. O objetivo principal é compreender a extensão sob três olhares: como uma política institucional, como um processo de aprendizagem, e como um “modo de ser social”, sem esgotar, porém, outras formas de relacionamento entre universidade e sociedade.

a. A Extensão como uma política institucional

O primeiro registro legal sobre a “Extensão” no Brasil, encontra-se no Estatuto da Universidade Brasileira, proclamado em 1931. Nele a extensão foi considerada uma ação da classe dirigente para implementar as finalidades da universidade, principalmente, naquilo que dizia respeito ao progresso da ciência e da transmissão do conhecimento. Essa ação recebeu uma forte influência européia por meio da elevação cultural da população, e da norte-americana por intermédio da prestação de serviços à comunidade.

A extensão, a partir desse enunciado, foi considerada uma ação supletiva, com o objetivo de encaminhar a burguesia

²⁷ Jorge Hamilton Sampaio, entrevistado em novembro de 2002.



urbana para o acesso aos resultados do ensino superior. Apesar desse ato legislativo, continuou prevalecendo a função de prestação de serviços à comunidade. Pouco depois, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, a extensão foi concebida como uma intervenção na organização da sociedade brasileira, passando-se, então, para um projeto de participação social.

A partir do Estatuto e do Manifesto, elementos desencadeadores de um processo extensionista mais sistematizado, vários atores sociais participaram da concepção e implementação da extensão universitária. Dentre esses, pode-se destacar a iniciativa dos discentes, o esforço das próprias instituições, bem como, o apelo do próprio Estado. Embora esses atores estiveram presentes na construção da extensão, cada um deles se manifestou com mais evidência em algum momento histórico e compreendeu essa atividade a partir do seu campo de ação e reflexão.

Essa compreensão confluiu com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, ao anunciar que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Apesar dessas três funções estarem presentes nas instituições de educação superior e serem contempladas na lei, as mesmas se ressentem de um significado mais acadêmico. A desorientação dessas funções provocou em parte, uma fragmentação entre o ensino, pesquisa e extensão, uma dicotomia entre o saber teórico e prático, uma disfunção entre a ciência como processo educativo e a técnica como produto do mercado, uma distorção entre a universidade como instituição do conhecimento e organismo prestador de serviços. A tendência, dentro de uma instituição burocratizada é, justamente, o acirramento



dessas fragmentações, justificando-se com isso, a retomada da identidade e finalidade do projeto político-pedagógico da universidade.

Nesse caso, a extensão como um elemento constitutivo dessa política institucional é defendido por alguns teóricos como uma função mais acadêmica, articulando o ensino e a pesquisa para gerar conhecimentos. Mas existe, também, a disposição em compreender a prática extensionista como uma função social, consolidada por influência do modelo da multiversidade, que prestava serviços multifacetados à sociedade. Porém, se compreendermos a universidade como uma instituição de conhecimentos filosóficos, científicos e tecnológicos, a extensão deve revelar tanto a função acadêmica quanto a opção social, fazendo de ambas uma política institucional.

A partir dessa proposta se pode desenvolver, portanto, a função da extensão como expressão do seu status acadêmico, por meio da geração, sistematização e difusão do conhecimento, bem como, uma manifestação do seu status social, por meio do compromisso social. Articula-se, assim, o processo de formação pessoal e de transformação social como aspectos indicadores do princípio educativo.

A extensão estabelece, assim, uma integração entre as atividades acadêmicas e as necessidades da comunidade, contribuindo para que o conhecimento possa estar, sempre mais, comprometido com a realidade social, influenciando o processo de aprendizagem. Para provocar esse novo direcionamento, é preciso romper com um saber que privilegia uma categoria hegemônica e atender, de forma democrática, as necessidades da população, instaurando uma mudança na reflexão e na ação de todos aqueles que compõem o conjunto da comunidade acadêmica.



Essa mudança de paradigma exige a passagem de uma universidade que se pautou, nos últimos séculos, pela prática do oferecimento de respostas técnicas às demandas do mercado, para uma universidade que apresenta questionamentos éticos ao conjunto da convivência social. Não é a instrumentalização de um grupo social que deseja continuar dominando os diversos segmentos sociais por meio do conhecimento, mas uma socialização dos conhecimentos para melhorar as condições de vida da população.

Para que esse processo se torne aderente à realidade, na qual a universidade está inserida, é preciso construir um novo *ethos* institucional, que não esteja mais baseado na unidirecionalidade, mas na dialogicidade. Aqui se apresenta, de modo evidente, o papel da extensão, no sentido de ser uma instância de diálogo entre os diversos modos de conhecimento, entre a comunidade acadêmica e social, e entre as necessidades e possibilidades de solução dos problemas sociais. Dentro desse princípio dialógico, não é recomendável a manifestação de cada uma das funções da universidade de forma individualizada, mas que todas contribuam com o processo de aprendizagem e com o projeto de desenvolvimento da sociedade.

Essa modalidade de extensão manifesta, portanto, o seu estatuto acadêmico e social, tornando-se, assim, no primeiro passo do ensino e da pesquisa, e continua a articulação entre teoria e prática, fazendo acontecer a interação entre universidade e sociedade. Com base nesse pressuposto, a extensão é considerada uma ação acadêmica, que se transforma num processo orgânico e contínuo que perpassa a produção e sistematização do conhecimento, bem como, com o seu acesso, contribuindo com a sociedade por meio da função social e potencializando a sua transformação.



Para que a extensão universitária se confirme como uma política institucional, caracterizada pelo projeto acadêmico e social é necessário, de acordo com Degasperi e Síveres, que a extensão seja “entendida como uma estratégia ou política institucional, que baliza todas e cada uma das ações institucionais”. Nesse sentido, pode se afirmar que “a universidade é dotada de uma característica muito peculiar, a ‘extensionalidade’, que a faz, por natureza, extensionista” (2002, p. 103). Essa característica da extensionalidade se torna visível, por meio de todos os programas e projetos institucionais, e se institucionaliza pelo conhecimento como um ato acadêmico de pesquisar e ensinar.

A partir dessa suposição, pode-se auferir a importância da ação educativa que acontece por meio do ensino, pesquisa e extensão, passando de uma ação pragmática de prestação de serviços, para uma ação programática de aprendizagem e compromisso. A extensão, como uma dinâmica dialógica e processual, a partir da criticidade e da criatividade, contribui com a afirmação da identidade institucional e com a sua finalidade educativa. Por isso, segundo depoimento de Faleiros (2003)²⁸, a universidade tem por missão a produção e a transmissão do conhecimento, cientificamente legitimado, mas precisa estar em um processo de troca de saberes com a população para ouvir as necessidades dos grupos sociais e integrá-los no processo de geração de saber científico e responder a essas expectativas.

Nesse sentido, as atividades acadêmicas objetivam articular a relação entre a universidade e a sociedade, daí a razão da sua função ser, essencialmente, uma política institucional,

²⁸ Vicente Faleiros, entrevistado em fevereiro de 2003.



contribuindo com o encaminhamento dos grandes problemas da sociedade por meio de conhecimentos significativos. A universidade é, por isso, legitimada pela sociedade como uma instância socializadora de conhecimentos, tornando-se uma instituição educadora e conscientizadora de valores éticos, bem como, uma instituição que é pública e, portanto, promove o bem público, que é o conhecimento. Por isso, segundo depoimento de Fabri (2002)²⁹, a universidade, enquanto pública, deve ter o compromisso com a sociedade e sua política principal deve ser entendida como universidade pública, não aquela que pertence ao Estado, mas sim, pertencente à sociedade.

Enfim, a extensão como uma política institucional é formada pela integração de um processo acadêmico na medida em que desenvolve um pensamento e uma prática articulada com o ensino e a pesquisa, bem como, um projeto social enquanto comprometida com princípios democrático-participativos da sociedade. A universidade é, dessa forma, a articulação entre o conhecimento acadêmico e o envolvimento social, e o *continuum* entre teoria e prática, entre produção e divulgação, entre compreensão (status acadêmico) e compromisso (status social).

b. O comprometimento social como um processo de aprendizagem

Uma das características essenciais da extensão como uma política institucional, além da função acadêmica, é o

²⁹ Sérgio Mauri Fabri, entrevistado em novembro de 2002.



fortalecimento do compromisso com a sociedade, que pode estar relacionado ao processo de aprendizagem, bem como, ao encaminhamento de projetos de transformação social. Nesse sentido, a extensão é a articulação da universidade com a sociedade, inserindo o educador e o educando na realidade social com o objetivo de construir conhecimentos significativos e disponibilizando-os para o desenvolvimento da sociedade.

Para que isso se viabilize, é importante que o “conhecimento seja algo a ser permanentemente construído, criado, descoberto, e a realidade tenha um papel fundamental no sentido de inspirar a construção deste conhecimento e de remeter a ele um sentido de transformação” (SILVA, 2000, p. 7). Por essa razão, a estratégia de uma política de extensão não parte de sua organização burocrática, mas da compreensão da realidade, da definição de um projeto de sociedade, e da efetivação do compromisso social. É no interior desse processo que a extensão se torna um processo de aprendizagem.

O compromisso não é, portanto, uma ação diretiva, mas um processo de envolvimento pessoal e institucional em torno de um projeto de sociedade no qual estão articulados, dentre outras possibilidades, o processo dialógico, a proposição conversacional, e a manifestação diaconal. Essas três características podem contribuir para que a função da extensão, entendida como um processo de aprendizagem, entendido este como uma ação acadêmica e uma atitude social, transforme-se na afirmação da identidade institucional, confirmando a sua finalidade científica, educativa e social, e revelando a aplicação de uma prática comunitária.

O primeiro aspecto do compromisso como um projeto de aprendizagem se realiza, portanto, por meio de um processo



dialogico. Esse procedimento pode ser compreendido, conforme Ribeiro, como “o modo como uma universidade pensa o seu entorno, como pensa a sociedade que a criou e mantém” (2003, p. 71). É a maneira de contemplar e compreender a realidade e o modo de contribuir com a mesma, estabelecendo uma relação, não de simples prestação de serviços, mas de inclusão de sujeitos externos, ampliando, assim, a própria comunidade acadêmica.

A extensão, como possibilidade de interação da universidade com a sociedade, define-se, segundo Ribeiro (2003), pela necessidade do mundo acadêmico se abrir para fora, constituindo-se não em direcionamento geográfico, mas num modo de conhecer e entender o outro e o mundo. A extensão permite, portanto, ser a instância crítica da própria instituição, para aquilo que revela a fidelidade à sua identidade e para a finalidade do seu projeto educativo.

Apesar da extensão ser pautada pela implementação do ensino e da pesquisa, é necessário que a mesma não seja transformada apenas, segundo Botomé (1996), numa ação redentora da pesquisa alienada e do ensino alienante. Ela não é uma terceira função para suprir as mazelas das outras duas funções da universidade, mas para garantir que as mesmas afirmem a identidade institucional e cooperem para o cumprimento de sua missão. É necessário, portanto, uma redefinição das estratégias institucionais e fazer com que cada unidade contribua, dentro da sua condição e competência, para uma nova compreensão de extensão.

Nessa redefinição, a extensão é um microcosmo da universidade e, esta, por sua vez, um microcosmo da sociedade, devendo ter um ouvido atento à proclamação de conhecimentos da academia e o outro, aos rumores da



realidade. Segundo depoimento de Soares (2002)³⁰, ela precisa se aproximar do entorno, contemplar o outro, ouvir seu pedido e acolher a sua proposta. Nesse sentido, a extensão é importante para a universidade e indispensável para a sociedade, porque consegue inaugurar um processo dialógico entre ambas. Em suma, a universidade, como uma instituição social, compromete-se com a sociedade por meio de uma relação dialógica.

O segundo aspecto do compromisso como um processo de aprendizagem é a conversação entre os saberes. A extensão é, assim, a promotora do diálogo institucional e social, potencializando uma conversa entre a reorganização da ciência, bem como, entre a proposição de políticas sociais. O seu papel específico, na sua manifestação acadêmica, é exercer a função transdisciplinar, fazendo com que as ciências dialoguem entre si, bem como, uma ação transformadora da sociedade. Sob este aspecto, a extensão assegura um trânsito na direção da comunidade acadêmica e da sociedade, favorecendo a elaboração de um conhecimento conscientizador e transformador.

No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, terá como consequência a produção de uma ciência que é resultante do confronto com a realidade local. Em suma, a extensão como um sistema institucional, tem a função de provocar, constantemente, o encontro entre os saberes, bem como a proposição de projetos para a sociedade em vista de sua transformação.

³⁰ Vera Lúcia Pena Carneiro Soares, entrevistada em novembro de 2002.



O terceiro aspecto do compromisso como um processo de aprendizagem é definido como diaconia, isto é, como um serviço. Essa atividade pode ser percebida desde a institucionalização das universidades até o momento atual. Retomando, porém, a diversidade de manifestações diaconais, por meio do compromisso da universidade com a sociedade, seja em nível global ou regional, depreende-se que a extensão tinha, inicialmente um caráter, quase missionário, porque pela influência da Igreja os alunos andavam nos entornos do *Studium* com o objetivo de divulgar os conhecimentos apreendidos na *Universitas*. No contexto da modernidade, a extensão assumiu, a partir da Universidade de Berlim, o papel de pesquisadora e irradiadora de conhecimentos. Logo em seguida, embora numa realidade diferente, a extensão assumiu um papel, quase utilitarista, por meio dos *Land Grant Colleges*, que prestavam serviços à comunidade e ao Estado.

No contexto latino-americano, a extensão assumiu uma conotação com características mais sociais, seja pelo aspecto assistencial, ou pela responsabilidade social. Mas na linha do comprometimento, entendido como uma missão social, Darcy Ribeiro defendia uma concepção de extensão como um *ethos* social. Para concretizar essa proposta, um aspecto importante da universidade é voltar-se para o país, para a compreensão dos seus problemas, porque em sociedades marcadas por profundas lacunas, “nada é mais conscientizador e, inclusive, revolucionário, que o estudo da realidade, o diagnóstico dos grandes problemas nacionais, a sondagem das aspirações populares para encontrar soluções viáveis e efetivas dentro de prazos previsíveis” (*apud* BERNHEIM, 2001, p. 45). Diante dessa proposta, a extensão tem por função estabelecer uma parceria entre universidade e sociedade por meio do exercício diaconal.



No cumprimento dessa missão, a universidade precisa, enfim, partir das necessidades sociais e desempenhar a função de preservar (ensino) e descobrir (pesquisa) conhecimentos, comprometendo-se (extensão) por meio da relação dialógica, da conversação entre os saberes, e da diaconia com a construção de uma sociedade sustentável.

c. O compromisso com uma sociedade sustentável

Além da extensão universitária se constituir numa política institucional, caracterizada por um processo de aprendizagem e por um projeto de responsabilidade social, ela é convidada a se comprometer, dentre outras possibilidades, com a construção de uma sociedade sustentável. Isso se viabiliza por meio do desenvolvimento sustentável, que não é um termo unívoco e universal, mas para além dessa concepção interagir, de modo particular com a economia e ecologia, propõe-se compreendê-la a partir de uma dimensão integrativa, ou segundo Pena-Vega (2003), a partir de uma relação “eco-antropo-social”. Assim, ela entra muito mais no aspecto filosófico do que tecnológico, porque problematiza as diversas realidades da civilização e se distancia do papel fragmentado das ciências que fazem do desenvolvimento sustentável, apenas, um método para chegar ao progresso. Na superação desse modelo, segundo Leff,

o princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano (2002, p. 31).



Esse princípio indica que a ciência fraturada não é capaz de responder aos desafios complexos da relação pessoal, social e ambiental, e a sustentabilidade não é, simplesmente, o aperfeiçoamento de um grau de desenvolvimento local e global. Por isso o desenvolvimento é sustentável, não na medida em que responde às demandas de uma parcela da sociedade, mas quando é capaz de fazer uma nova leitura da realidade a partir de princípios filosóficos, de diretrizes técnicas e de critérios éticos, dando encaminhamento à construção de uma sociedade sustentável.

Para introduzir essa nova compreensão, a educação superior tem, como uma de suas finalidades, contribuir com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Para isso, segundo depoimento de Franco (2003)³¹, a universidade, para cumprir algum papel relevante no desenvolvimento humano e social sustentável, precisa renunciar à sua herança sacerdotal e hierárquica, deixar de ser um quisto intelectual separado do mundo real, interagir com os novos movimentos sociais, modificar seus currículos, e abrir suas portas. Enfim, ela deve fazer de tudo para que a sua seiva, que é o conhecimento, possa ajudar no enraizamento e na floração de uma sociedade sustentável.

Diante desse desafio, segundo depoimento de Quintas (2003)³², a universidade deveria estar a serviço da sociedade brasileira e isso significa que, além de formar quadros para trabalhar para a sociedade, deveria formar pessoas críticas do mundo, da sociedade e do próprio conhecimento. A universidade seria, assim, algo instituinte e não instituído.

³¹ Augusto de Franco, entrevistado em março de 2003.

³² José Silva Quintas, entrevistado em maio de 2003.



Essa formação estaria articulada com o processo de produção do conhecimento e não apenas da sua razão utilitária, ligando-a, assim, a uma razão substantiva e significativa. Mas, hoje, ela não busca adequar os meios aos fins, ela discute os próprios fins, porque ela não sabe que tipo de sociedade se está edificando e nem desvenda o futuro provável que este país pode construir.

A universidade está, portanto, numa encruzilhada, manifestada pela ruptura entre o progresso e o desenvolvimento, entre os altos índices de produção e rendimento conquistados por meio dos recursos naturais, do capital, e do trabalho, e a capacidade de transformar a vida social e conferir-lhe um sentido ao alcance da experiência humana. A crise é evidente, porque o progresso sem o desenvolvimento é uma barbárie e o desenvolvimento sem o progresso é fantasia. Essa exigência de transformação se torna ainda mais necessária, porque

o modelo de desenvolvimento vigente produz exatamente desigualdade social extrema, degradação ambiental acelerada, sistemas de representação política que desprezam a participação e economias divorciadas das realidades social e ambiental que formam as grandes crises contemporâneas (LIMA, 1999, p. 149).

Na tentativa de superação desse modelo desencadeou-se, nas últimas décadas, uma proposta de desenvolvimento com características mais humanas e sustentáveis. Essa compreensão entrou na agenda das grandes cúpulas mundiais, no ideário das organizações sociais e na reflexão dos teóricos comprometidos com a causa da humanidade, justamente, para superar a dicotomia apontada, ou purificar o conceito de desenvolvimento como simples progresso econômico.



A idéia do desenvolvimento, com base no princípio da sustentabilidade, foi assumida de forma conceitual e de maneira predominante, no contexto da sociedade contemporânea, com o objetivo de superar o modelo de progresso vivenciado nos últimos três séculos. Foi então, a partir de meados do século passado, que se iniciou uma nova compreensão de desenvolvimento, não mais articulada ao progresso, mas a um crescimento auto-sustentável (*self-sustaining growth*), com o objetivo de construir uma sociedade sustentável.

Diante dessa nova formatação, a sustentabilidade não é compreendida, apenas, como um fator econômico, mas um elemento cultural de uma sociedade sustentável. Nesse esforço, a discussão sobre o meio ambiente foi importante porque o tema conquistou notoriedade internacional na Eco-92, no Rio de Janeiro. A partir desse evento, o tema sobre o meio ambiente e desenvolvimento sustentável foi tratado sob as mais diversas formas, e cada indivíduo ou instituição buscou adequar para si ou para a sua instituição, uma definição que melhor pudesse condizer com o seu projeto pessoal ou social. O importante, portanto, não é fixar um conceito restritivo sobre esta temática, mas compreendê-lo, a partir de uma nova ótica, sendo possível, atualmente, falar de sustentabilidade social, política, e cultural.

A concepção de desenvolvimento que se pretende acolher, para referendar o projeto de uma sociedade sustentável, baseia-se na sugestão de Bartholo e Bursztyn, que indicam para

uma proposta que tem em seu horizonte uma modernidade ética, não apenas uma modernidade técnica. Pois o princípio 'sustentabilidade' implica incorporar ao horizonte da intervenção transformadora do 'mundo da necessidade' o compromisso com a perenização da vida (2001, p. 167).



Uma sociedade sustentável se constrói, portanto, por meio de um desenvolvimento que tem como referencial de orientação um princípio ético, e aponta para a finalidade de perpetuação da vida. O desenvolvimento é desencadeado, portanto, por meio de uma potencialidade ética e de uma finalidade que tem como meta de sua atuação a vida.

Dessa forma, o desenvolvimento é entendido, não como a elevação da renda per capita, mas, segundo Rivero, como “o aumento na quantidade e qualidade das oportunidades para o ser humano” (2000, p. 47). O conceito de desenvolvimento extrapola, assim, o campo econômico, que o concebe como crescimento e entra no ambiente da ética, que sugere a superação do progresso e do desenvolvimentismo, para se conquistar o desenvolvimento em vista de uma sociedade sustentável. Essa compreensão interage com um projeto de vida a partir de uma outra ótica, isto é, de uma nova inspiração ética e de um renovado compromisso com a vida em todas as suas manifestações.

Nesse sentido, o tema do desenvolvimento foi sendo, aos poucos, vinculado ao processo educacional. Nessa direção, Hobsbawn (1995) aponta para uma articulação entre desenvolvimento e educação, constatando que não se constrói uma nação próspera sem uma população educada, bem como, pela afirmação de Bartholo e Bursztyn, de que “nenhum país do mundo conseguiu se desenvolver sem antes ter empreendido um esforço notável em matéria de educação” (2001, p. 164). A partir dessas manifestações, a educação é indicada como um fator importante para contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

Considerando, portanto, que o desenvolvimento não é apenas expressão do progresso econômico, mas dinamizador



da sustentabilidade em todos os níveis, compete à educação se transformar na “chave do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 1999a, p. 355). Nesse processo, o tema da educação possibilitou a abertura para a construção de um novo paradigma de desenvolvimento em vista da construção de uma sociedade sustentável.

No esforço de construção do conceito de desenvolvimento, articulado com a educação, o mesmo foi concebido, conforme a proposta da Agenda 21,³³ como um programa de ação que busca “reorientar o processo educacional para o desenvolvimento sustentável”. A sustentabilidade faz parte do conceito de desenvolvimento, porque o qualifica para construir uma modernidade ética, em contraposição a uma modernidade técnica. Para isso, é preciso superar, conforme Buarque (2002), o século XX que foi da técnica e entrar no século XXI, com a predominância da ética, subordinando a ela, inclusive os avanços técnicos.

Com o objetivo do desenvolvimento sustentável se constituir numa expressão dinâmica que permeia as universidades, e para que o mesmo tenha uma aderência na realidade, torna-se de fundamental importância a proposição da educação compreendida como “a melhor esperança e o meio mais eficaz que a humanidade tem para alcançar o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 1999b, p. 35). Esse modelo incorpora o crescimento no campo da economia, o desenvolvimento no âmbito da política, e chega ao aspecto cultural como desenvolvimento sustentável.

³³ AGENDA 21 Brasileira. Bases para discussão. Brasília: MMA/PNUD, 2000. O capítulo 36 da Agenda, intitulado (Fomento da educação, da capacitação e da tomada de consciência) oferece um contexto para todas as medidas vinculadas à educação para o desenvolvimento sustentável.



O projeto de desenvolvimento como um princípio sustentável se enquadra, nesse sentido, não pela via competitiva, mas cooperativa, não pelo processo de acumulação, mas de solidariedade, não pelo caminho da exploração, mas da justiça, possibilitando uma integração saudável entre as diversas esferas sociais por meio de uma consciência educativa.

Com base nessa proposta, a grande contribuição que as universidades podem dar à construção de uma sociedade sustentável, por meio do desenvolvimento sustentável é, segundo Freire, “quando tomam partido do desenvolvimento e difusão dos conhecimentos que permitem às pessoas tomarem consciência de sua situação social a atuarem consciente e autonomamente para o autodesenvolvimento” (2001, p. 24). Esse era, em parte, o projeto dos educadores clássicos, que insistiam, não na efetivação direta de programas de desenvolvimento social, mas na formação de cientistas, líderes e profissionais que pudessem atuar nas suas respectivas áreas, contribuindo, assim, com o desenvolvimento do país.

Por isso, a universidade não pode andar a reboque de um modelo de desenvolvimento, compreendido como progresso, mas criar e divulgar saberes, que contribuam com um desenvolvimento que seja sustentável. Nessa perspectiva, Saint-Pierre aponta, de maneira magistral, para a função de uma universidade comprometida com o desenvolvimento da nação. Para ela, a missão central da educação superior é

pensar o projeto de formação e de educação numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e de preparação dos indivíduos para contribuir para o desenvolvimento social e econômico, através da educação para a cidadania e a formação ao longo de toda a vida (*apud* UNESCO, 1999a, p. 80).



Nesse mesmo direcionamento, o depoimento de Lessa (2002)³⁴ define que, a universidade não é um simples agente do desenvolvimento, mas sim, uma formadora dos jovens e dos agentes sociais que possam se comprometer com o desenvolvimento. Tal proposta constitui-se numa energia capaz de desabrochar todas as capacidades e potencialidades pessoais, sociais e ambientais, englobando o que Sachs chama de “ecodesenvolvimento”, com o objetivo de, segundo o autor, “buscar novas estratégias de desenvolvimento, socialmente mais desejáveis, economicamente viáveis e ecologicamente prudentes” (1986, p. 39).

O desenvolvimento, definido como um ideal ético, precisa, dessa forma, “resgatar a lógica do ser, superando a moldagem que a lógica do ter ao longo do século XX imprimiu tanto à educação quanto ao desenvolvimento da pesquisa e da ciência e tecnologia” (BARTHOLO e BURSZTYN, 2001, p. 185). É indicativo, portanto, realizar a inversão no paradigma educativo, consolidado como um instrumento utilitarista, para ser um processo de desenvolvimento em vista de uma sociedade sustentável.

A postura ética contrapõe-se, nesse contexto, à posição majoritária da técnica. Para acontecer uma inversão significativa, Buarque afirma que “a modernidade ética deve ver a educação e o enriquecimento cultural como um objetivo em si”. Para além desta inspiração ética, o autor indica que “nenhuma prioridade é mais dinamizadora das mudanças do que o setor educacional” (1994b, p. 129). Assim, colocar a educação como um projeto de mudança, exige que a mesma esteja sintonizada com o horizonte da sua intervenção, isto é, comprometida com o desenvolvimento da sociedade.

³⁴ Carlos Lessa, entrevistado em dezembro de 2002.



A universidade contemporânea é convocada, enfim, a transformar-se numa instituição educadora por meio da geração e do acesso aos conhecimentos, com o objetivo de contribuir com a construção de uma sociedade sustentável por meio de um desenvolvimento que integra a dimensão “eco-antropo-social”, considerando, para isso, a perenização da vida por meio do empenho por justiça.

3.3 O compromisso da universidade como um empenho por justiça

O compromisso com uma sociedade sustentável, por meio de um empenho por justiça, pode ser uma das contribuições mais significativas da universidade no contexto atual. Essa proposta está pautada, não no sentido de responder às necessidades imediatas das pessoas e comunidades, mas em despertar o desejo, por meio da geração e difusão de conhecimentos que sinalizam para alternativas mais sustentáveis e mais justas. É um movimento para desencadear, não somente por meio de soluções técnicas, mas de questionamentos éticos, um desenvolvimento justo, isto é, um compromisso como um desejo de justiça.

Partindo do enunciado aristotélico de que “ética é justiça”, pretende-se compreender o compromisso da universidade como um empenho de justiça, integrado a um projeto ético, e no direcionamento dessas opções, finalizar com uma aspiração pela utopia.



a. O pressuposto da ética

O termo ética vem de *ethos*, que significava a manifestação cultural da humanidade. Na cultura Grega significava o modo de ser ou maneira de conviver, denotando o caráter ou o costume, respectivamente. Assim, no início da civilização ocidental, com Heráclito e Demócrito o *ethos* tinha o significado de **ἦθος** (*êthos*): lugar habitual, casa familiar, morada do homem. Nesse sentido o *êthos* evocava “a subjetividade e a unicidade da experiência humana, a saber, o lugar em que a liberdade do indivíduo e a própria autoconsciência encontram o meio natural e original para desabrochar” (ANTONI, 2002, p. 55). Pouco depois, com Aristóteles o *ethos* significava **ἦθος** (*êthos*), costume, hábito, usança. A partir dessa compreensão o *êthos* revelava mais “as normas da casa, os princípios, as regras que, numa situação histórico-cultural específica, norteavam a existência e a convivência humana” (*ibid.* p. 56). Assim, as duas concepções da ética: **ἦθος** (*êthos*) e **ἦθος** (*êthos*), eram compreendidas de forma integrada e designavam tanto a morada do homem quanto as condições da moradia humana, manifestavam tanto o perfil pessoal quanto a realidade social, definiam tanto a subjetividade quanto a intersubjetividade.

Também no sentido filológico originário, o termo *ethos* significava o cuidado com a morada individual e com a habitação comum, isto é, o cultivo da cultura humana. Essa terminologia foi utilizada para significar a morada do homem, não como espaço físico, mas como um projeto de vida, não como casa, mas como um processo relacional. Essa morada era o lugar de acolhida do indivíduo, mas também o lugar da convivência coletiva, o espaço da responsabilidade social, aspectos que se efetivavam no destino da *polis* (cidade). Nessa



morada individual o homem se relacionava com base nas virtudes, e na habitação coletiva por meio dos costumes, que aos poucos foram transformados em leis, com o objetivo de garantir a segurança pessoal e coletiva na ambiência social.

Posteriormente, a terminologia dos *ethos* se inseriu na cultura latina, correspondendo à palavra *mos(mores)*, que significava a moral. Sob o ponto de vista etimológico os dois termos são sinônimos, porém sob a ótica da significância, a ética é o modo de ser-fazer-conviver, enquanto que a moral é um objeto dessa modalidade. Tanto a terminologia da moral (*mores*), quanto da ética (*ethos*), tem como significado a morada humana e suas condições de moradia, embora com acentuações diferenciadas.

O *ethos* revela, portanto, a identidade pessoal e social, manifestada pelo rosto de uma cultura, pela maneira de ser de uma comunidade e o *modus vivendi* da organização em sociedade. A ética, nesse contexto, aponta para a identidade da cultura humana, com o objetivo de preservar valores e discernir sobre os novos.

Assim, o *ethos* é o modo de ser e viver, o jeito de sobreviver e conviver, bem como a arte de organizar a vida pessoal e estabelecer relações em sociedade. O *ethos* é o rosto, a fisionomia, a identidade de uma cultura. Ele pode expressar, tanto o modo de ser, quanto a morada do ser e por isso, se caracteriza pela herança recebida, quanto pela disposição em construir novas identidades culturais. Esses dois aspectos podem ser identificados pela terminologia do *êthos* (caráter), quanto pelo *éthos* (costume), configurando uma integração cultural.

O *êthos* como caráter aponta, assim, para a finalidade das manifestações culturais, revelando a importância de



princípios político-filosóficos na conduta da humanidade. Dessa forma, segundo Agostini, a ética “faz com que os valores e as normas fiquem sempre em dia com a época em que vivemos, sem perder seu enraizamento no *ethos*, e ao mesmo tempo, ela faz com que tais valores e normas continuem a inspirar da melhor forma possível a vida humana, tendo em vista a sua realização plena” (1997, p. 46). Assim, o papel da ética é de discernimento e de crítica, com o objetivo de purificar as condições estabelecidas, bem como, aperfeiçoar as circunstâncias atuais, buscando construir a manifestação radical da experiência humana.

Por outro lado, o *ethos* como costume, comportamento e regra, aspectos que regem a vida social, tem o papel de estabelecer as normas e princípios que orientam a vida humana. A ética, nesse sentido, “será sempre a busca e/ou a indicação de um caminho possível e/ou necessário para a realização humana tanto pessoal, quanto comunitária e social” (AGOSTINI, 1997, p. 39). Enfim, a ética como *ethos* manifesta a “identidade” de um povo, a ética como caráter se refere à “finalidade” das relações humanas, e a ética como costume se demonstra pela “funcionalidade” do sistema social. Essas três esferas relacionais: a identidade, a finalidade e a funcionalidade, são compreendidas de forma articulada para revelar a cultura, o caráter e o costume de uma civilização.

Na articulação desses propósitos, compreende-se a ética sob o aspecto da individualidade (subjetividade), e da coletividade (objetividade). É nessa relação que nasce a prática da justiça, que é o respeito às leis da *polis*, naquilo que se refere à autonomia e à heteronomia. A boa conduta nessas relações pode determinar o grau de justiça que se concretiza nas diversas formas relacionais, seja com a natureza, com a



humanidade, ou com o transcendente. Para definir, porém, o compromisso da universidade como um empenho por justiça, o pressuposto da ética pode ser compreendido por três olhares: como alteridade, como reciprocidade, e como responsabilidade antropológica, ecológica e planetária.

Assim, sob o argumento da ética como alteridade, Lévinas entende o impulso moral como a microética e o desejo de justiça como macroética. É nesse direcionamento da macroética que se pretende entender o desenvolvimento, não como progresso, mas como um empenho por justiça. Não é um desenvolvimento, segundo Drubscky (2002), baseado no argumento com justiça social, mas um desenvolvimento para a justiça. Essa escolha se faz porque a dimensão com tem uma manifestação simétrica, enquanto o para tem uma opção ética.

Essa opção se realiza nos espaços, tempos e relações sociais. Não se pode, porém, restringir essas manifestações ao aspecto cognitivo, mas que os mesmos estejam presentes em todas as variantes relacionais. Por isso, o espaço reconhecido, apenas, como racional, busca “arrumar a casa”, enquanto que o ético acolhe toda a manifestação do conhecimento, gerando inúmeras possibilidades de convivência na morada humana. Conforme Drubscky, “enquanto a ética, desejo insaciável de justiça, permanecer entregue aos cuidados da razão, estará jamais em boas mãos, a despeito das promessas de seus porta-vozes” (2002, p. 62).

A opção ética elimina, dessa forma, a preponderância racionalista, incorporando as diversas formas de pensamento e as mais variadas maneiras de viver. A ética é a morada do homem, e nela cabem todas as possibilidades de conhecimento, inclusive, o racional. Nesse sentido, Pena-Vega afirma que, “a ética é inseparável do conhecimento da complexidade e esta



conduz à compreensão. Reflexão que, finalmente, nos conduz à ética da solidariedade, condição necessária para uma nova noção de fraternidade” (2003, p. 99). Cabe, portanto, à universidade purificar, a partir da opção ética, o conhecimento para que o mesmo possa proporcionar um desenvolvimento para a justiça.

O pressuposto para a justiça, no horizonte da alteridade, indica que “a relação interpessoal que estabeleço com outrem, também a devo estabelecer com os outros homens; logo, há necessidade de moderar este privilégio de outrem; daí a justiça” (LÉVINAS, 1982, p. 81). É nessa sensação de incerteza, precariedade e provisoriedade que se organiza o núcleo da ética. Por isso, mais do que satisfazer uma necessidade, ela se coloca no patamar do desejo, porque a necessidade parte de mim, enquanto o desejo parte do outro e em relação a ele que se pode estabelecer uma relação de face-a-face.

Enquanto grande parte das correntes filosóficas ocidentais aponta para uma relação de “estar com” (simétrica), a filosofia levinasiana indica para uma relação de “ser para” (assimétrica). A partir desse pressuposto, a justiça difere da beneficência porque esta permite a intervenção de alguma forma de igualdade e metrificação, aspectos que confirmam a intenção simétrica, enquanto que o relacionamento entre Mim e o Outro deve acontecer por meio de relações assimétricas, porque a relação não está na linha utilitária-individualista, mas no horizonte da gratuidade-fraternidade.

No contexto da realidade contemporânea, porém, os sujeitos foram individualizados e as relações privatizadas. É preciso, pois, romper este círculo vicioso e propor um círculo virtuoso, que garanta a subjetividade e objetividade dos indivíduos, e que suas relações sejam geradoras de



sociabilidade. Isso só é viável por meio de uma proposta ético-política, na qual a sociedade seja capaz, de acordo com Drubsky, “guiar-se pela busca incansável de justiça, da macro ética iluminada pelo impulso moral, pela responsabilidade infinita pelo Outro, pelo modo de viver para, distinto do viver com os outros” (2002, p. 47). Nesse sentido, não sou Eu, nem Nós que determinamos aquilo que é bom e significativo para o Outro, mas ao estabelecer a alteridade, se reconhece a identidade e primazia do Outro. A partir do reconhecimento do Outro existe um processo de solidariedade que exige um compromisso conjunto em torno de um novo projeto de humanização.

Esse postulado, no conjunto das áreas temáticas, propicia uma leitura integral e integradora a partir de uma conjugação orgânica entre a verdade, a liberdade e a justiça social. A educação, como espaço dessa leitura, precisa superar o modelo pedagógico da moral, que exige ordem e disciplina, e insistir mais no paradigma da ética, que parte do questionamento e do engajamento. Assim, a ética como uma palavra fundante do compromisso se torna, por meio da educação, uma energia capaz de realizar o bem, efetivando uma ordem pública que tem por objetivo incrementar novas relações pessoais, e desencadear novas inter-relações sociais e ambientais. Os relacionamentos na linha da alteridade, não se afirmam, portanto, por meio da tecnologia, mas pelos encontros de face-a-face; não se demonstram pela instrumentalidade, mas pela convivencialidade; e, não se aperfeiçoam pelo monólogo, mas pelo diálogo.

O segundo enfoque da ética, entendido como reciprocidade, insere-se na proposta de que todos devem viver com justiça e dignidade. A reciprocidade revela a importância



da dignidade humana a partir de um estado de justiça. Nesse direcionamento, segundo Rosito, “a ética é a consciência do respeito à dignidade humana. A atitude ética nutre-se de sentimentos, valores, virtudes de ousadia, liberdade, respeito, diálogo, solidariedade, cidadania, democracia, humildade, compaixão, respeito, desenvolvimento das potencialidades humanas (vida)” (2002, p. 421). Esses atributos manifestam a primazia da vida sobre todas as formas que minimizam um projeto de vida em plenitude.

Mas a ética, sob a ótica da reciprocidade, além de constituir-se num elemento essencial das relações pessoais perpassa, também, as dimensões relacionais. Essa proposta é defendida por Mauss (1974), que propõe a noção de aliança, propiciando uma vida digna e feliz. A dádiva produz aliança, seja ela matrimonial, política, religiosa, econômica ou jurídica. A dádiva é um constante “dar-e-receber”, aspecto que manifesta, sempre, uma expectativa de retribuição, de semelhança e de aproximação, superando, assim, a noção de contrato social. A reciprocidade potencializa uma comunicação e uma sociabilidade entre os homens, revelando trocas voluntárias e obrigatórias, interessadas e desinteressadas, úteis e simbólicas. A dádiva é, assim, uma circulação de valores, pelos quais se estabelece uma aliança. De acordo com Cortina (1996) a aliança resulta mais de um dom do que de uma prescrição.

Com o objetivo de compreender a reciprocidade dentro de uma perspectiva mais universal, é necessário instaurar uma ética para toda a humanidade e que a mesma seja um conhecimento orientador do desenvolvimento mundial. A ruptura do projeto ético projeta a sociedade contemporânea para o recanto do privado, deixando sem sustentação a



hipótese de um governo mundial. Por isso, segundo Roca, “educar para tempos de globalização econômica exige criar redes de solidariedade internacional que ativem a sociedade mundial e seja o suporte civil da mundialização” (1999, p. 90). A ética da reciprocidade se estabelece, portanto, ao nível do indivíduo, da coletividade e da globalidade.

Após a compreensão da ética como alteridade e reciprocidade é oportuno entendê-la, ainda, como responsabilidade. Assim, na linha da ética da responsabilidade, o filósofo Hans Jonas (1992) propõe um novo imperativo ético, no sentido de garantir que as ações humanas, no presente, não comprometam a permanência da vida humana sobre a terra.

Corroborando com a vertente da responsabilidade ética, pode-se argumentar que essa manifestação é um elemento essencial de um sujeito que se pretende ser ético. Para que essa proposta se viabilize no futuro, Küng (1993) sugere que é preciso superar a ética do sucesso e implementar a eticidade da responsabilidade para com o meio ambiente, com a pessoa humana e com o bem público, dentro do princípio de uma ética mundial.

Na confirmação desse pressuposto se encontra, ainda, a proposta de Zancanaro, para quem a ética da responsabilidade se constitui “numa das reflexões mais promissoras e necessárias no seio da reflexão filosófica. Enquadra-se numa investigação não só antropocêntrica, mas também antropocósmica” (2002, p. 441). Essa proposta ética entra no mérito da dignidade humana, compreendida como um valor que não pode sequer ameaçar a vida futura. Assim, segundo o autor, “a ética da responsabilidade com o futuro está na esfera do nosso poder porque os atos e os efeitos de nossas ações podem comprometer essa possibilidade” (*ibid.* p. 448). A responsabilidade se refere,



assim, tanto ao homem como indivíduo, quanto ao ser humano como construtor de sua história.

Pelo exposto sobre a ética da alteridade, reciprocidade e responsabilidade, pode-se afirmar que ela tem uma abrangência universal e insere-se em todos os espaços sociais e relacionais. Ela é, assim, um imperativo de todos os segmentos humanos, no sentido de questionar o atual projeto civilizatório e pautar uma agenda comprometida com uma nova dimensão ética.

A educação e a ética estão, assim, na raiz das relações humanas e se estendem por todas as suas manifestações. O processo educativo, articulado à ética, forma uma aliança que representa a união da identidade individual e o compromisso coletivo, a integração da autonomia pessoal e da cooperação social. A função da educação extrapola, dessa forma, o aspecto regulador, para se inserir num projeto criativo e emancipador para responder aos grandes desafios da sociedade contemporânea.

Ática se torna, assim, uma “estrela guia” da universidade, que num contexto de contradições e de perda de referenciais, cumpre em escala de comunidade local e sociedade planetária, um papel orientador e emancipador. Essa diretriz não é algo outorgado pela instância local ou global, mas deve ser um elemento apropriado pela explicitação da sua missão institucional, por meio de um conhecimento, eticamente, reconhecido. Para ser sinalizadora dessa eticidade ela precisa romper, segundo Imbert (2001), com a circularidade repetitiva e se configurar numa instituição que indica para horizontes significativos para a humanidade.

Enfim, o que dá fecundidade a esse projeto ético é, em primeiro lugar, um processo de proximidade com as



peçoas, grupos sociais, fenômenos naturais, experiências transcendentais, evitando um fechamento em torno de si mesmo e do seu projeto institucional. Posteriormente, estabelecer um diálogo de reciprocidade que inicia com uma atitude de escuta, pela qual se abre um espaço e um tempo para o outro se revelar. Por fim, inaugurar um compromisso, isto é, instaurar uma aliança para construir uma nova relação pessoal, social e ambiental, por meio da qual se estabelecem novas proximidades, que por sua vez, geram novas alianças e irrompem com novos compromissos. Inaugura-se, assim, uma ética relacional a partir de um empenho por justiça.

b. O axioma da justiça

A realidade atual, comandada pelas grandes redes sistêmicas, extrapolou a configuração da unanimidade e uniformidade, propondo situações pluralistas e cheias de perplexidade. Com isso, aniquilou-se a base comum de valores que sustentavam as sociedades e se projeta para cada contexto, a construção de um tipo de valor, que de modo geral expressa um desejo de subjetividade e uma expectativa utilitarista.

No direcionamento da dimensão utilitária, ou do paradigma imediatista, o Outro é um empecilho à realização do Eu, tornando-se um obstáculo à busca da realização individual. Por isso, as diferentes formas de relacionamento com o Outro foram restringidas à coação, e em vez de gerar proximidade promoveram um maior distanciamento e uma maior dissemelhança.



Diante dessa constatação, segundo Fraser (2001), existem dois tipos de injustiça: a socioeconômica, enraizada na estrutura político-econômica da sociedade, e a cultural ou simbólica, arraigada em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. O caminho de superação dessas injustiças é, por um lado, a redistribuição e, por outro, o reconhecimento como forma alternativa de construir a justiça para todos.

Para fortalecer esse enunciado é oportuno retomar a proposta de Pegoraro (2002), na qual se compreende a ética como um posicionamento diante das grandes encruzilhadas históricas, para as quais é necessária uma atitude filosófica com o objetivo de direcionar o caminhante para os passos da justiça. Esses cruzamentos podem ser encontrados em toda a história humana e já foram assinalados por Aristóteles na relação entre paixão e razão, na cristandade pelo pecado e a graça, por Kant entre a finitude e a metafísica, e por Rawls entre o utilitarismo e a equidade. São esses momentos de ruptura e de mudança que exigem uma opção ética que sinaliza para um empenho por justiça.

No contexto atual, dentre tantas encruzilhadas, é recomendável compreender a realidade latino-americana dentro de um processo de injustiça estrutural que exige um renovado empenho por justiça. Com o objetivo de efetivar esse projeto, propõe-se levar em consideração três enfoques de justiça: como virtude (igualdade), como princípio (equidade), e como compromisso (responsabilidade), assinalando para a interação dos mesmos e para a opção prioritária da justiça como um comprometimento social.

Partindo do pressuposto de que “viver eticamente é viver conforme a justiça” (PEGORARO, 2002, p. 9), pode-se



depreender que a justiça é entendida, por um lado como uma virtude e, por outro, como um princípio. Através do enunciado da virtude, o autor retoma a compreensão de justiça ensaiada por Aristóteles, que propunha a justiça como uma virtude subjetiva. Para confirmar essa declaração é assumida, ainda, a contribuição de São Tomás de Aquino, que considerava a justiça a virtude animadora das demais virtudes. Por outro lado, o pressuposto da justiça, entendido como um princípio, é retomado por Kant e confirmado por Rawls (1981), para o qual a justiça é um princípio da cidadania e da ordem.

Esses dois elementos, da virtude e do princípio, são compreendidos por meio de uma dinâmica circular, entre a subjetividade humana como virtude da justiça, e a ordem jurídico-social como princípio ordenador da sociedade. Tanto os comportamentos pessoais, quanto as ações coletivas interagem, eticamente, por meio da virtude e do princípio da justiça. Além de compreender, portanto, a justiça, como uma virtude pessoal e um princípio social, propõe-se destacar um terceiro elemento, que é a justiça como um compromisso relacional.

Esse aspecto inclui, tanto o conceito de justiça como virtude pessoal num direcionamento altruísta e se manifesta pela igualdade, quanto o princípio como reciprocidade entre os atores sociais e se explicita pela equidade. Partindo desses dois aspectos, deseja-se priorizar a justiça como compromisso a partir da responsabilidade.

A justiça é entendida, assim, a partir de um compromisso ético, pelo qual se estabelecem relações de harmonia pessoal, social e relacional, bem como, um postulado simétrico, no qual estão contidas as normas e procedimentos para a convivência humana, principalmente no ordenamento dos bens comuns de



uma sociedade. Diante desse pressuposto, a justiça abrange a inteireza da vida humana e a integralidade das relações sociais por meio desses três enfoques da justiça. A inserção desse elemento vem revelar a importância em compreender a justiça num contexto de profundas injustiças sociais, vivenciadas de modo especial, na realidade latino-americana.

Nesse panorama insere-se a sociedade brasileira, que está marcada por traços culturais onde transparecem, ainda, as marcas da sociedade colonial, revelando assim, uma predominância do privado sobre o público, do messianismo sobre o religioso, do partidário sobre o político, do estado sobre a nação, e do privilégio de poucos sobre o direito de todos. Com isso, se estabeleceu uma relação desigual entre os diversos sujeitos sociais e, segundo Chauí, “o outro jamais é reconhecido como sujeito e nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade” (2001, p. 13). Na medida, portanto, em que o outro não é reconhecido na sua autonomia coletiva, fortaleceu-se um autoritarismo social.

Para reverter essa dinâmica, propõe-se o compromisso como uma atitude relacional com o outro. Mas, no caso do injustiçado, a relação deve partir do Outro, ou na linguagem levinasiana, para o Outro, porque ele é o referencial do compromisso para instaurar um empenho por justiça. A preocupação com a responsabilidade é uma ocupação ética, aspecto confirmado por Lévinas, em entrevista a Poiré, quando afirma:

sair de si é ocupar-se com o outro, com o sofrimento e com a morte dele, em vez de ocupar-se com sua própria morte. [...] Penso que é o descobrimento do fundo de nossa humanidade, o



próprio descobrimento do bem no encontro com o outro [...]; a responsabilidade pelo outro é o bem (1992, p. 80).

Essa proposta recebeu um aporte do *ethos* cultural judaico, que foi o substrato originário do pensamento filosófico levinasiano. Mas, além do aspecto cultural, esse pressuposto teve uma conotação religiosa, por meio da qual retomou as origens bíblicas para compreender o fracasso da cristianização européia, bem como, uma postura filosófica que partia da experiência ontológica do ser, aspectos que provocaram um certo vazio relacional na humanidade.

Com o objetivo de superar esse descaminho, não basta aumentar a aquisição de bens utilitários, mas inaugurar uma nova maneira relacional com os outros, com a natureza e com o transcendente. A relação proposta não é algo esporádico, fortuito, ou passageiro, mas um processo vinculante, pelo qual se estabelece uma conexão de gratuidade e de responsabilidade. Para fortalecer esse vínculo, é importante a singularidade (ser único e distinto), e a subjetividade (ser relacional). Dessa forma, a responsabilidade não se efetiva a partir da compreensão do ser humano como indivíduo, mas na relação com o Outro como sujeito pessoal e social.

Desenvolver a responsabilidade numa cultura dominada com características totalitárias, é um empreendimento que exige uma nova opção, que não parte do meu interesse, mas na proposta levinasiana, do desinteresse. Segundo o autor, “a justiça só tem sentido se conservar o espírito do des-inter-esse que anima a idéia da responsabilidade pelo outro homem” (1982, p. 91). É preciso compreender, portanto, o outro numa relação de face-a-face, no qual o Outro não é um diferente, mas um ser que experimenta a abertura e, assim, exige uma atitude ética.



Tal realidade se concretiza no contexto atual, que é marcado pelo racionalismo ocidental, pelo individualismo iluminista, e pela globalização intimista, dentro do qual é urgente resgatar a relação com o Outro. Esse Outro não é um objeto que está do outro lado, mas ele se torna Outro quando ele é reconhecido como sujeito de si mesmo e identificado por Mim. Por isso, não basta admitir que ele exista, mas reconhecê-lo como sujeito e portador de um projeto pessoal e social. É na condição de Outro que se legitima a sua objetividade e se reconhece a sua subjetividade.

A ética, nesse sentido, não pode estar dissociada da responsabilidade e falar de ética é falar de justiça. Essa ética parte do princípio de que a originalidade do ser humano não se esgota nas relações históricas, mas existe uma experiência mais profunda que se caracteriza pelo fato do homem ser original. Isso leva a um direcionamento de profundidade e de horizontalidade, isto é, relação de identidade e alteridade, pensamento e ação, aspectos capazes de forjar uma sociedade na qual todos têm sua subjetividade e objetividade reconhecida.

Nessa sociedade, o essencial não é o resgate da necessidade, mas em superando a injustiça, estabelecer um processo de aliança. Porém, num mundo dominado pela injustiça, é oportuno pensar num projeto educativo que contribua com a construção de um mundo mais justo. Por isso, segundo depoimento de Luciano de Almeida (2002), a universidade não está dirigida somente ao saber individual e nem está, somente, voltada para o aprimoramento da ciência e da própria sabedoria, mas está, também, integrada na convivência cotidiana daqueles que partilham, no dia-a-dia, a busca de condições dignas de vida. A instituição educacional não é apenas um elemento que faz parte da sinfonia para o



exercício da cidadania, mas pela qualidade que lhe é própria, tem a missão de promover a justiça social.

Nesse mesmo direcionamento, segundo depoimento de Lestienne (2002)³⁵, as universidades têm um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa. Para isso, mais do que uma simples qualificação técnica e profissional, deve-se buscar uma formação ética e cidadã. Para efetivar essa recomendação, a instituição educativa deveria ter como objetivo transformar-se numa dinâmica capaz de criar conhecimentos críticos e criativos a partir da sua matriz social, formar o educando como sujeito do seu processo de aprendizagem, e fazer com que a sociedade seja, em todos os seus movimentos, uma explicitação de justiça.

Considerando, enfim, que todos têm direito a uma vida digna, o empenho por justiça se torna um imperativo das instituições sociais. Assim, a universidade, segundo Ribeiro (2003), antes de ser uma instância de ascensão social, deveria ser uma instituição de resgate da dívida social. Não cabe, porém, à universidade propor um modelo alternativo de sociedade, mas participar, por meio da geração e difusão dos conhecimentos, da construção de uma sociedade justa. A missão da universidade é, assim, abrir caminhos para uma vida ética, na qual o empenho por justiça é uma adesão e um envolvimento com a realização do prometido, por isso é um compromisso, criando uma aliança com a realidade social e uma relação vinculante com os outros, instituindo-os como sujeitos históricos e, portanto, desejosos de utopia.

³⁵ Bernard Lestienne, entrevistado em dezembro de 2002.



c. O desejo da utopia

A leitura histórica do último século aponta, segundo Vaz, para três momentos: o primeiro compreendido pelos 30 anos (1914-1945) que foram intercalados pelas duas guerras mundiais, sendo caracterizados por um tempo de decadência (*Untergang*) da civilização humana; o segundo, os trinta anos seguintes, nos quais a humanidade faz a experiência do extraordinário crescimento econômico, progresso científico e tecnológico; e os trinta anos finais, já entrando no século XXI, nos quais a humanidade mergulhou numa crise civilizatória, que, segundo o autor, “não será uma crise do ter, mas uma crise do ser. Será um conflito dramático, não apenas nas consciências individuais, mas igualmente na consciência social entre sentido e não-sentido” (1999, p. 58). Constata-se, portanto, que no momento atual, o não-sentido está pautando a agenda das relações subjetivas e manifestações objetivas, dificultando a promoção da pessoa humana e a edificação da vida social. De forma semelhante, Hobsbawn afirma que

Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão (1995, p. 562).

Diante da ameaça do não-sentido, do fracasso e da escuridão é imprescindível uma reação que indica para o desejo da utopia, isto é, uma utopia que carrega em seu seio o germe do novo em vista de irromper para uma sociedade justa. Por isso, de acordo com Bastos Filho, é necessário “manter acesa a chama da utopia, pois a função desta não é a sua plena



realização – se assim fosse, não seria utopia -, mas sim prover condições de espírito para trabalharmos incessantemente, com ânimo sempre novo, por um mundo menos pior” (2001, p. 82). No horizonte, portanto, de um mundo melhor, a humanidade é convocada para, no momento presente, inaugurar experiências que indicam para essa realização.

Dentre as inúmeras possibilidades que despertam para o desejo da utopia e que superam, assim, as necessidades utilitaristas e imediatistas, está a dimensão social da democracia, o processo relacional do diálogo, e a concepção escatológica da história. Esses três aspectos possibilitam compreender o desejo da utopia, e que constituem os elementos instituintes de uma universidade que se identifica com esse projeto.

A dimensão social da democracia foi inaugurada no contexto da sistematização da filosofia clássica, quando Aristóteles já indicava três formas de governo: monarquia, autocracia e democracia, entendida essa última como o regime no qual todos os poderes emanam da vontade de todos os cidadãos. No transcurso da civilização ocidental, esse regime foi marcado por diversos matizes e chega-se ao momento atual e, de modo particular no contexto brasileiro, como uma conquista de direitos e como uma manifestação da cidadania plena.

Assim, na realidade brasileira, é oportuno retomar, também, o Preâmbulo da Constituição Federal, de 1988, que estabeleceu que os fundamentos do Estado democrático de Direito, tais como o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça são essenciais para a construção de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Esse enunciado aponta, não para o privilégio de algumas categorias



sociais, mas para a possibilidade de todos participarem da construção de um regime democrático.

Numa tentativa de atualização desse pressuposto legislativo, segundo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB),

a democracia consiste na simultânea realização e valorização da liberdade da pessoa humana e da participação de todos nas decisões econômicas, políticas, sociais e culturais que dizem respeito a toda sociedade. Assim, a democracia é a afirmação da responsável liberdade pessoal do cidadão e da liberdade social de participação (1989, p. 22).

Esse argumento possibilita inferir que a verdadeira ordem democrática contribui com a diminuição das desigualdades sociais e regionais e pode garantir uma igualdade de direitos e deveres. A visualização dessa igualdade pode ser percebida pela qualidade de vida da população, tornando-se o parâmetro de efetividade da democracia. Na medida em que o acesso aos serviços, bens, e produtos é privilégio de minorias, a maioria da população, quando excluída desses benefícios, anuncia a fragilidade do sistema democrático.

Para superar essa realidade de desigualdade existencial e institucional, provocada por uma situação de injustiça social, a solidariedade é a dinâmica que pode proporcionar uma vida com qualidade a partir dos parâmetros de justiça. Nesse sentido, “o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e a atuação da solidariedade são, hoje, universalmente considerados como exigências éticas fundamentais, mesmo que muitas vezes não sejam efetivamente praticados” (CNBB, 1989, p. 29). Revela-se, novamente, a importância em aproximar o ideário constitucional da realidade social, para



que a democracia seja, de fato, o regime que possa inaugurar um novo processo de participação e fruição dos bens sociais e culturais, bem como, o espaço de representação e realização da cidadania.

Com o objetivo de garantir essa forma democrática, aponta-se para a relevância da democracia participativa, que já desencadeou profundas mudanças em vários países. No caso específico brasileiro, para viabilizar esse sistema, é necessário “elevantar nossa auto-estima, perceber que temos uma oportunidade histórica de dar uma guinada no nosso destino e que somos competentes e capazes de levar o Brasil a integrar o grupo de países campeões do desenvolvimento sustentável e da justiça social”.³⁶

O desejo da utopia passa, portanto, pela afirmação do regime democrático, que é concebido como um sistema que, de maneira mais significativa, permite inaugurar uma sociedade legitimada por parâmetros de justiça através dos quais se propicia uma vida digna para todos. A manifestação de direitos e deveres, a liberdade e dignidade, a participação e representação são, assim, os indicadores de uma sociedade democrática, dentro da qual se pode vislumbrar a utopia.

A partir dessa iniciativa nuclear, a universidade é convocada a democratizar o conhecimento para promover a inclusão social e potencializar o exercício da cidadania. Ela pode, portanto, transformar-se num laboratório da democracia na medida em que socializa os conhecimentos sistematizados, bem como, pela formação de cidadãos que

³⁶ Oded Grajew. Um pacto pelo Brasil. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 5, 13 dez. 2002.



pela sua qualificação profissional se empenham por construir uma nova ordem democrática.

Uma segunda característica da utopia é o diálogo. Nesse sentido, o processo dialogal rompe com a primazia do individualismo e inaugura uma nova relação com o outro, que é detentor de uma identidade e de uma história. Esse procedimento não pode constituir-se num monólogo de dois, mas de forma relacional, buscar ideais e valores comuns, construindo projetos solidários. O diálogo propicia, assim, uma relação de fraternidade pessoal e de solidariedade social.

Tanto o diálogo como a democracia, são elementos constitutivos da cultura humana, manifestados no decorrer da história por meio de uma série de movimentos. O diálogo, numa primeira aproximação, pode ser compreendido por um retorno às fontes, nas quais a civilização ocidental instaurou uma ruptura com o pensamento, que tinha por base de sustentação o mito, para a construção de um conhecimento que tinha sua argumentação na razão, isto é, no *logos*. Esse termo tem na sua raiz semântica uma declaração, um discurso e uma razão, tornando-se explícita a verbalização de um sentido para o *logos*. É o significado da razão que se dá a essa palavra e é uma presença que se manifesta por meio da palavra, daí a terminologia “diálogos”. Dessa forma, a filosofia, na sua origem, foi explicitada por meio do diálogo como uma forma reflexiva para compreender os problemas da humanidade.

Uma segunda aproximação desse processo se direciona para o contexto das ciências modernas, dentro do qual aparece a pedagogia do diálogo. Essa pedagogia é desenvolvida por diversos autores, mas para contribuir com a compreensão dessa proposta é suficiente destacar o aporte de alguns autores



vinculados ao processo filosófico-educacional, tais como Martin Buber e Paulo Freire.

A pedagogia do diálogo tem, assim, uma inspiração na filosofia da existência, explicitada por meio do princípio dialógico de Buber (2001). Para o autor o diálogo é uma dimensão antropológica do inter-humano para significar aquilo que, de essencial, acontece entre os seres humanos e entre o homem, a natureza e Deus. O diálogo é uma relação que se experimenta por meio de uma palavra reveladora. Essa palavra revela o homem como um ser dia-logic, que se relaciona através de duas palavras fundantes (*grundwort*): Eu-Tu e Eu-Isso, instituindo os dois modos essenciais pelos quais o homem pode inaugurar um relacionamento.

Segundo o autor, a palavra-fundante do Eu-Tu se manifesta pela sua inteireza “e só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade”, enquanto que o Eu-Isso “não pode jamais ser proferida pelo ser em sua totalidade” (2001, p. 3). Essas duas maneiras de estabelecer uma relação dialogal se configuram por meio da palavra-fundante do Eu-Tu como um desejo, que se manifesta num acontecimento revelador da alteridade. Segundo Buber, “quem diz Tu não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece em relação” (*ibid*, 2001, p. 5). Essa permanência é uma relação vinculante (*beziehung*), propiciada pela reciprocidade e gratuidade. Por outro lado, a palavra-fundante Eu-Isso se explicita por meio da necessidade, que se realiza através da experiência parcial e unidirecional. É uma relação de experiência (*erfahrung*), garantida pela individualidade e pelo interesse.

Conforme a filosofia buberiana “a relação é reciprocidade”, confirmando, assim, que o homem, mais que um ser político, econômico ou cultural, é um ser relacional ou um sujeito



dialogal. Esta relação revela a identidade humana, objetivando inaugurar a compreensão de diálogo como uma atitude existencial de face-a-face, ou como uma relação de Eu-Tu.

Ampliando essa compreensão, encontra-se a proposta sócio-política de transformação social de Freire, que considera o diálogo um fenômeno humano, manifestado por meio da palavra, que é ação e reflexão. Daí, segundo o autor, “dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (1983, p. 91). Essa transformação não acontece pela ação antidialógica, caracterizada pela conquista, divisão, manipulação, invasão cultural, arrogância e desesperança. O diálogo, por sua vez, se concretizada pela ação dialógica da colaboração, união, organização e síntese cultural. Nesse sentido, a palavra viva é diálogo existencial, que tem uma energia para potencializar um processo de conscientização em vista da libertação do povo. O diálogo abre um espaço para que os oprimidos dialoguem a partir de uma consciência crítica e apontem para a superação dos conflitos sociais. Por isso, o diálogo faz parte de um projeto sócio-político, que está inserido no coração das relações sociais.

O diálogo é diferente da conquista de pessoas que pensam e agem em favor do educador. O diálogo é uma disponibilidade para respeitar o processo de cada educando. Nesse sentido, o diálogo é, segundo Freire, “a razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica” (1998, p. 153). A abertura ao outro como um evento dialógico jamais está acabado, mas se transforma num permanente movimento histórico em prol de um mundo mais justo e, portanto, sinalizador da utopia.

A manifestação do diálogo não pode ser dada apenas na esfera do conhecimento. É preciso levar em consideração outras



linguagens, outros procedimentos, outros posicionamentos. A identidade e diferença, a universalidade e especificidade, a unidade e pluralidade, não são pólos contraditórios, mas parte de um mesmo processo dialógico, pelo qual os humanos entram em relação. Esse processo não é algo estático, mas em constante movimento que vai evoluindo, ou envolvendo conforme avançam ou retrocedem as relações.

O diálogo, na retomada da contribuição desses autores é, inicialmente, um escutar. É um escutar com o coração. É escutar o grito, o clamor, a angústia, a inquietação, bem como, a manifestação de esperança e a verbalização da utopia. É um escutar com sentimento. Dialogar é, portanto, um escutar com consentimento.

Em seguida, o diálogo é falar. É um falar com a razão. É comunicar o conhecimento gerado e sistematizado. É divulgar uma ciência que se constrói por meio da geração e divulgação de conhecimentos. É falar com os diversos sujeitos sociais e diferentes segmentos culturais. É um falar com ciência. Dialogar é, portanto, falar com consciência.

E, por fim, dialogar é atuar. Dialogar é comprometer-se com um processo histórico. Dialogar é atuar na proximidade daqueles que estão próximos, bem como, com aqueles que foram distanciados do direito de estarem próximos das pessoas, dos bens e serviços públicos. É uma ação transformadora em favor daqueles que foram destituídos da dignidade humana. Dialogar é, portanto, atuar com-paixão.

A partir da inspiração original do diálogo como *logos*, da pedagogia do diálogo, e do projeto dialógico como uma política social, é oportuno responsabilizar a universidade para que ela seja um espaço do diálogo e que o mesmo possa



influenciar uma prática social, dinamizando um compromisso comunitário, alimentando uma relação dialogante, e potencializando, dessa forma, uma universidade em diálogo.

Por isso, o diálogo contribui para romper com a primazia do conhecimento racional e permite inserir as diversas formas de pensamento e os distintos saberes. O diálogo no ambiente educativo, de modo particular na universidade, pode potencializar a integração das diversas formas de conhecimento, bem como, retomar a dimensão axiológica da educação, por meio da relação dialogal, aspectos sinalizadores do caminho para a utopia.

A relação democrática e dialógica, como elementos do desejo utópico, constitui-se num processo inacabado, que aponta sempre para uma nova possibilidade, para uma nova relação. Assim, a última dimensão da utopia se coloca no horizonte da escatologia histórica. O *éscaton*, na terminologia grega, significa o extremo, isto é, a finalidade última do ser humano. A utopia, a partir dessa dimensão, é a manifestação da esperança num mundo melhor e mais belo. Segundo Illich (1973), a esperança se diferencia da expectativa porque a esperança significa a fé na bondade do outro, enquanto a expectativa nos resultados planejados e controlados pelo homem. Para conquistar essa nova dimensão utópica é necessário mergulhar na história presente, em vista de transformá-la num futuro esperançoso.

O mundo atual está, porém, segundo Morin, numa época agônica, isto é, num tempo de “luta interior da qual não se sabe se é o nascimento ou a morte que virá” (2002a, p. 65). É um tempo de convulsões que, agora, têm dimensões planetárias, incorporando a ela a crise dos sistemas democráticos, dos modelos institucionais, e dos paradigmas científicos.



Confirmando essa situação agônica, segundo depoimento de Chico Alencar (2003)³⁷, um dos pilares do neo-liberalismo é retirar do sujeito a capacidade de ser um indivíduo transformador e considerado apenas uma peça dessa máquina gigantesca e imutável. Esse sistema, em vez de estar imbricado na história concreta, coloca-se acima de todos os sistemas e os mantém reféns dos seus interesses. Nesse sentido, ele é um sistema a-histórico e, portanto, impossibilitado de apontar para a escatologia histórica ou para a finalidade utópica.

Por isso, a ideologia dominante do liberalismo utilitarista tem por objetivo amaciar a realidade social, proclamando que os sonhos morreram, as utopias atrofiaram, e as esperanças definharam. O que importa é o pragmatismo imediato, o treino técnico-científico, e a construção de cenários que se produzem e reproduzem por meio do espetáculo. Nesse sentido, Freire afirma que “o discurso ideológico nos ameaça de anestesiarmos a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (1998, p. 149). O futuro, dentro desse pressuposto é, mais ameaça do que confiança, mais medo do que esperança, mais frustração do que utopia.

Apesar desse sistema se revelar de forma preponderante pelos seus limites, há sinais de que alguma semente esteja germinando. Por isso, segundo Pegoraro,

no interior do processo histórico atua uma força, uma espécie de lei ética imanente, que age na história pessoal e coletiva de modo confuso e obscuro. Cabe à reflexão filosófica descobrir esta lei imanente, que vem vindo no bojo da história, e projetar para o futuro as linhas de conduta que, livremente, queremos construir (2002, p. 90).

³⁷ Chico Alencar, entrevistado em março de 2003.



Esse enunciado vem reforçar a possibilidade de irromper com a novidade por meio da esperança, apesar da agonização desse sistema envelhecido.

A escatologia histórica não é, portanto, um distanciamento da realidade, nem tampouco, uma fuga das contradições do presente, mas segundo Boff, as utopias “pertencem à própria realidade do homem que é um ser que continuamente projeta, desenha o futuro, vive de promessas e se alimenta de esperanças. São as utopias que impedem o absurdo de tomar conta da história” (1991, p. 50). Para que a história não seja um equívoco existencial, a utopia deve ser, cada vez mais, um projeto tópico, presente e histórico, mas que não se esgota nessa realidade, colocando-se sempre numa atitude de passagem, ou na linguagem poética de Guimarães Rosa, o real “não está nem na saída nem na chegada, mas se dispõe para a gente no meio da travessia”.

Para contribuir com essa passagem é importante que o projeto educativo possa se identificar, de acordo com Freire, com esse movimento “de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos” (1998, p. 124). Despertar o desejo da utopia, por meio da energia educativa, torna-se o desafio maior numa realidade anti-utópica, e a universidade, por meio da formulação de pensamentos, tem a incumbência de dar um sentido a essas utopias.

Nessa proposição, a função da universidade se explicita, segundo Almeida, na medida em que for capaz de “ultrapassar o antagonismo entre a utopia e o pragmatismo, daí a necessidade de optar por uma utopia realista, alimentar sonhos e projetos coletivos a partir do que dispõe de projetivo, de criativo, emancipador” (2002, p. 32). Ela desempenha o papel da construção tópica no horizonte de uma história



utópica. Nesse sentido, a sua missão consiste em ser uma instituição de esperança, de muita esperança.

Diante desse desafio, a universidade é uma das instituições melhor preparada para contribuir com o futuro da humanidade. Mas, segundo Buarque, “para que ela seja o instrumento da esperança, é preciso recuperar a esperança nela própria” (2003a, p. 4). Por isso, a universidade, para contribuir com o processo histórico, tem necessidade de um projeto institucional que ajude na formação das gerações atuais com vistas a construir um futuro melhor para a civilização humana. Por meio dessa formação, os jovens estarão contribuindo para o desenvolvimento no horizonte da utopia, porém, com uma forte presença na realidade atual. Nesse sentido, a universidade é uma instituição privilegiada, porque é uma das poucas instituições que faz a memória do passado, aponta para o futuro, em vista da realização do presente.

Com o objetivo de sinalizar para a utopia, que tenha como referencial uma vida com qualidade para todos, além de atender às necessidades essenciais, é preciso introduzir aspectos transcendentais desse estado de sobrevivência, tais como a gratuidade nas relações pessoais, a esperança de uma sociedade melhor, e a possibilidade real de atingir algumas metas utópicas. É na realização concreta da utopia, mas que ainda não é plena, que a universidade está sendo convidada para continuar lutando por uma sociedade mais justa, como sinal visível de uma esperança utópica.

Para que a educação e, portanto, a universidade, tenha uma posição comprometida na sociedade atual, ela necessita encarar os novos desafios, estabelecendo novas finalidades, implementando novos paradigmas, e promovendo práticas educativas significativas. Para isso, segundo depoimento



de Cunha (2003)³⁸, a função da universidade é ajudar a dar um sentido à vida. A universidade, apesar de todas as suas contradições, ainda é uma das instituições mais éticas na história da humanidade, porque de uma maneira ou outra, todas as demais estão comprometidas com a situação dominante. Ainda, segundo o depoente, precisamos, hoje, de pessoas que possam fazer uma síntese desse processo no qual vivemos, e uma das ciências mais úteis, para isso, é a filosofia.

Esse enfoque filosófico se dá, porém, num contexto de exclusão social, no qual é necessário um empenho por justiça. Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos, e se abriu a possibilidade de instaurar um projeto educativo que esteja enraizado na história e, portanto, inserido na sociedade e convertido em cultura.

Para reforçar esse espírito acadêmico, que supera a concepção mercadológica da organização, a universidade precisa restabelecer uma sintonia com o sujeito educando por meio da articulação entre a formação e trans-formação, aspecto que envolve o cidadão com os destinos da sociedade. Essa sociedade, para ser considerada educativa, precisa gozar de autonomia e se dedicar para que o desenvolvimento seja resultado de um empenho por justiça.

A universidade articulada com o sujeito educando e com a sociedade educativa pode se constituir, portanto, numa instituição educadora. Na medida em que gera e socializa um conhecimento criativo e crítico, orienta o processo formativo para um horizonte transformador, e promove uma sociedade

³⁸ Célio Cunha, entrevistado em março de 2003.



sustentável por meio de um empenho por justiça, pode ser considerada uma instituição comprometida com a sociedade contemporânea.

Concluindo esse capítulo sobre o compromisso da universidade com a sociedade é oportuno, portanto, retomar a importância das diretrizes que podem orientar para esse posicionamento, com destaque para um pensamento que brota da inspiração cultural e anima essa realidade por meio de um saber saboroso. Mas num cardápio pluricultural, característica da brasilidade tropical, o conhecimento filosófico, científico e tecnológico precisa ser configurado pelo paradigma da complexidade, objetivando constituir-se num referencial do comprometimento social.

Tal compromisso pode ser feito de diversas maneiras, mas a opção recaiu sobre um princípio educativo que pode ser efetivado por meio da extensão universitária, compreendida como uma política institucional, um processo de aprendizagem, e ao mesmo tempo, um procedimento de inserção social por meio da construção de uma sociedade sustentável. Assim, a formação pessoal e a transformação social são elementos integrados e inerentes a um processo educacional que se propõe estar comprometido socialmente.

Essa sociedade, para a qual a universidade está sendo convocada a se comprometer, está marcada por uma fisionomia de injustiça social. Diante desse desafio é necessário que a instituição de educação superior construa o seu ideário a partir de um pressuposto ético, considerando a realidade atual e apontando para uma esperança utópica por meio de um empenho por justiça. É nesse horizonte que a universidade pode ser considerada uma instituição comprometida com a sociedade.



Conclusão

Neste momento de encruzilhada, a esperança está na universidade. É necessário que ela se transforme e reinvente a si própria, pra servir num projeto alternativo de civilização. Quase oito séculos e meio se passaram desde a criação da universidade e, hoje, ela se encontra bem no meio da encruzilhada civilizatória que irá definir os rumos do futuro.

Cristovam Buarque

A instituição universitária que surgiu como um projeto de liberdade, foi se fortalecendo e chegou ao seu apogeu na Idade Média, tornando-se a grande unificadora da cultura e do conhecimento ocidental. Em torno desse projeto, ela se petrificou, desconsiderando, inclusive, os grandes movimentos do Renascimento e da Reforma. Ela não conseguiu acompanhar as grandes transformações sociais, de modo particular, as profundas mudanças científicas.

Somente com a criação da Universidade de Berlim, no Século XIX, houve um *aggiornamento* mais significativo da universidade, voltando a ser um centro de pesquisa e investigação. Esse modelo do “renascimento científico” se transformou num referencial de inspiração para as demais iniciativas institucionais, a partir das quais, buscava-se desenvolver um projeto menos diretivo baseado no ensino, e mais criativo com base na pesquisa.



Com a aceleração do processo industrial, as universidades começaram a colocar o seu potencial criativo na direção de um aperfeiçoamento tecnológico, buscando responder às demandas do mercado. A partir de então, não só a pesquisa científica se voltou para esse segmento da sociedade, mas o ensino assumiu uma característica de especialização. Além do ensino profissionalizante e da pesquisa tecnológica, a universidade começou a interagir com a sociedade por meio da prestação de serviços, definindo-se de forma bastante limitada as funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

Também na história das universidades brasileiras, pode-se constatar uma grande influência, por um lado, do modelo europeu, caracterizado pelo estudo das humanidades e pela capacitação profissional e, por outro, do projeto americano caracterizado pela formatação de uma instituição que pudesse responder, de forma imediata e utilitária, às demandas sociais. De modo geral, a experiência de educação superior aqui implementada, deu-se pela somatória das escolas isoladas em torno de uma personalidade jurídica, constituindo uma federação de organismos educacionais com o objetivo de responder, inicialmente, às expectativas da elite dominante e, atualmente, às necessidades da sociedade globalizada.

Diante do novo cenário mundial, polarizado em torno da figura de grupos hegemônicos e da emergência das manifestações culturais mais localizadas, da fragmentação das ciências e da busca por uma compreensão mais transdisciplinar do conhecimento, do rompimento de algumas fronteiras pela inovação tecnológica e do olhar mais ético sobre o progresso e o desenvolvimento, encontra-se a instituição universitária, que permanece apegada à rigidez de alguns pensamentos sedimentados, mas é instigada constantemente, a se manifestar



nessa realidade de mutação histórica, de transformação social, e de mudança cultural.

Essa leitura panorâmica da instituição universitária remete, novamente, à analogia da Torre e do Sino. Certamente, nesse percurso, houve momentos em que o som do sino e a voz da autoridade se fizeram ouvir, mas de modo preponderante, a construção da torre e o exercício do poder foram mais expressivos, contribuindo dessa maneira, com o abrandamento da sua identidade e com o enfraquecimento da sua missão. Nesse sentido ela foi, segundo Sousa Santos (1999), muito mais uma “idéia de universidade” transplantada, do que uma “universidade de idéias” emancipada.

Tal modelo, segundo Sousa Santos, apresenta as leis da ciência moderna como “um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas” (2001, p. 16). O problema emergente é que a ciência se colocou a serviço dos seus próprios fins, e não como um meio para atingir fins mais elevados e mais humanos. Há, no entanto, uma separação entre a ciência e a filosofia, quando na realidade deveria haver uma articulação entre ambas, isto é, um *continuum* entre a ciência conectada à filosofia e a filosofia acoplada à ciência.

Nesse mesmo direcionamento encontra-se a proposta de Prigogine, que afirma que a ciência e a filosofia devem andar juntas, porque “a ciência é um diálogo com a natureza, mas ao mesmo tempo nos informa sobre a posição do homem na natureza, o que é um problema filosófico” (2002, p. 76). Para viabilizar, portanto, uma instituição universitária, que seja o *continuum* entre a Torre e o Sino, entre a ciência e a filosofia, entre a idéia de universidade e universidade de idéias, é importante retomar alguns aspectos do livro que



podem contribuir com a inovação de um modelo alternativo, propondo ser emancipador de uma universidade para o mundo contemporâneo, de modo especial, pela afirmação de alguns princípios político-filosóficos e pela confirmação de algumas finalidades institucionais.

Um aspecto essencial desse paradigma universitário é a retomada da inspiração filosófica, que pode ser uma energia que mobiliza toda a instituição de educação superior. O ato de filosofar pode contribuir, assim, com a definição da identidade institucional e confirmar a sua finalidade na inserção social. Ela deixa, assim, de ser um aglomerado de conhecimentos que vão sendo ajustados para construir a torre e vai se tornando, de modo preferencial, uma instituição convocadora em torno de uma causa ética e provocadora de um projeto de justiça, aspectos anunciadores da vibração do sino. A universidade seria, assim, a grande síntese da cultura, aquela que daria um sentido às ciências e um significado à história humana.

No entanto, segundo Zea, a filosofia no contexto ocidental se fortaleceu por meio da manifestação de “uma racionalidade do poder, de um poder que se apóia na suposta universalidade de sua expressão, frente ao qual o resto dos homens e povos permanecem marginalizados, formando parte da barbárie que não possui o logos por excelência” (1990, p. 244). Para superar esse modelo filosófico, caracterizado pelo poder ou pela simbologia da torre, o autor sugere uma filosofia nômade que se realiza no cotidiano, e no interior de uma realidade em constante processo de mudança, bem como, na subversão dos códigos estabelecidos, na superação dos procedimentos imitativos, e na afirmação do princípio filosófico dentro da própria instituição. Retoma-se, assim, uma filosofia libertada do dogma, e propõe-se o ato de filosofar como um projeto



peregrino, sendo manifestado pela simbologia do movimento do sino. Existe, portanto, a possibilidade de superação de uma filosofia instrucional, conceitual e de poder, e o fortalecimento de uma filosofia nômade, com pegadas na realidade, e que tenha a autoridade para anunciar um novo projeto civilizatório.

Além do princípio filosófico é oportuno assinalar para um pensamento que seja criativo e crítico. A partir desse núcleo do conhecimento, que esteve presente na experiência inaugural das universidades, bem como, no ensaio das universidades utópicas, desencadeou-se um processo afirmador da identidade institucional, criador da cultura e, dentro dela, o componente educativo.

Se não houver a possibilidade para desencadear um projeto mais crítico e criativo, a universidade, conforme Chauí (2001), vai se configurar como uma empresa, produzindo incompetentes sociais e presas fáceis da engrenagem mercantil. É necessário, portanto, passar de um conhecimento que responda, apenas, aos desafios da produção, para um pensamento que tenha como eixo inspirador a reflexão, passando da fragmentação das ciências para a complexidade do pensamento.

Enfim, articulado ao princípio filosófico e ao conhecimento científico, está o compromisso que a universidade deve fortalecer com a sociedade. De modo geral, a universidade brasileira sempre esteve distante do processo histórico nacional. Ela se tornou, com raras exceções, uma “torre” ou um “poder” paralelo aos grandes desafios enfrentados pelos movimentos sociais, atrelando-se demasiadamente, às instâncias mantenedoras, quando deveria ter uma aderência na realidade cultural e ser uma instituição muito mais voltada para o conjunto da sociedade brasileira.



Esse enraizamento social pode ser revitalizado na medida em que a universidade se compreender e se constituir num segmento do tecido social. Dentro dessa rede de intersecções ela tem o papel de avaliar a estrutura social, por meio de uma leitura crítica e inaugurar, por meio do conhecimento disponibilizado, projetos criativos que garantam uma sociedade sustentável. Essa sociedade tem diversos atributos, mas seria importante que ela viabilizasse uma experiência democrático-participativa, diminuísse as desigualdades sociais por meio da ampliação de oportunidades, e fomentasse a auto-estima e autoconfiança num projeto de brasilidade.

Com o desejo de inaugurar, justamente, um modelo de universidade, que pudesse ser mais compatível com a dinâmica do sino, foram retomados os clássicos da educação brasileira: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Essas abordagens não podem ser, porém, transplantadas para a realidade contemporânea, mas constitui elementos inspiradores para um novo projeto institucional, tais como despertar a dimensão social da individualidade, compreender a educação como um bem público, e que ela tenha um referencial de igualdade e responsabilidade.

Agregado à contribuição dos educadores clássicos estão as experiências utópicas: USP, UDF e UnB, que sinalizaram para propósitos de integração educacional e, portanto, inseridas nos projetos de desenvolvimento social. O componente essencial do seu ideário estava delineado pela inspiração filosófica, pelo processo formativo dos educandos e dos educadores, por meio dos quais se poderia interagir com a cultura brasileira, e constituindo-se num segmento comprometido com o desenvolvimento da sociedade.



As três experiências tinham, no contexto do princípio filosófico, uma determinação em constituir-se num processo educacional, por meio da construção de um espaço de saber e um centro de pesquisa, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento da cultura brasileira. Essas características faziam parte de um projeto político-educacional implementado, respectivamente, pelos ensaios utópicos que indicavam para a compreensão de uma instituição que tinha como finalidade o ato de filosofar e como funcionalidade o ato de educar.

Para viabilizar essa proposta é oportuno apontar para alguns princípios que podem contribuir com a identidade e finalidade da universidade, no transcurso do Século XXI. Sob essa inspiração se pode concordar com Buarque (2003b), que afirma que o Brasil só vai, de fato, dar o salto na educação, quando todo o país entender que a educação é um instrumento de construção de um futuro solidário e sustentável, ético e justo. É para esse futuro que a universidade deve olhar sem, contudo, esquecer o passado e se ausentar do presente.

Com o objetivo de sinalizar para o futuro, é necessário despertar os talentos humanos e potencializar os recursos materiais, considerados suficientes para desenvolver um novo projeto civilizacional. Para isso, é indispensável contemplar a realidade, não somente a partir da racionalidade técnica, mas partindo de uma reflexão filosófica, estimular uma consciência crítico-criativa, e demonstrar uma competência humana, tecnológica e científica, que possa contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

A educação superior, diante dessa proposta, não pode ficar indiferente aos grandes desafios da humanidade. A resposta aos mesmos não pode, porém, ser dada de forma utilitarista, mas qualificar as perguntas existenciais que contribuam com



um indicativo de solução por meio de um procedimento cooperativo e solidário. Para isso, é recomendável dar uma certa relevância à produção e divulgação do conhecimento, demonstrar uma inserção na realidade histórica, e garantir a auto-sustentação econômica, científica e pedagógica.

A universidade brasileira, para ser uma instituição inovadora, a partir desses princípios, tem que sair do seu anonimato e se transformar num centro irradiador do conhecimento, abandonar a sua timidez e inaugurar estudos avançados que apontem para um sentido para a história, bem como, deixar de ser um organismo prestador de serviços para se transformar numa instituição comprometida com a sociedade.

Esse compromisso se estabelece, por meio do “modo de ser social” da universidade. Essa identificação pode ser feita de diversas maneiras, mas com o objetivo de superar uma situação de injustiça estrutural, a instituição de educação superior deveria assumir um compromisso com a sociedade por meio de um empenho por justiça. Ela vai se constituindo, assim, numa instância ética, da qual emerge um projeto de justiça com o desejo de promover a vida.

A vida, segundo Arendt, é o critério supremo ao qual tudo o mais se subordina, “e os interesses do indivíduo, bem como os interesses da humanidade, são sempre equacionados com a vida individual ou a vida da espécie, como se fosse lógico e natural considerar a vida como o mais alto bem” (1999, p. 325). A vida, diante do contexto histórico e dentro da sua dimensão relacional pode ser objeto, tanto de afirmação ou de destruição do programa das instituições sociais. Essa proposta, porém, para confirmar a vida, não se restringe à satisfação das necessidades básicas, mas atua com o objetivo de dar um sentido, ou melhor, criar um novo



sentido para a humanidade. Criar e socializar esse sentido, por meio do conhecimento filosófico, científico e tecnológico, são finalidades da instituição universitária.

Assim, com base nos princípios analisados e como procedimento conclusivo deste trabalho, pode-se recomendar algumas iniciativas, que possibilitam recuperar e atualizar a missão da universidade contemporânea, que inspirada por princípios político-filosóficos, tais como filosofar a partir da realidade cultural, criar conhecimentos crítico-criativos, e projetar a instituição para um enraizamento concreto, podem contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade sustentável por meio de um empenho por justiça.

A primeira recomendação é compreender a universidade, não como uma organização de totalidade, detentora de poder que legitima um paradigma dominante, mas ser uma instituição emancipadora de uma sociedade alternativa porque, segundo Sousa Santos, “não há um princípio único de transformação social” (2000, p. 27). Para constituir-se em mais uma instância transformadora do sistema hegemônico ela é convocada para se posicionar nesse movimento transitório e voltar-se para as coisas simples, ou segundo o autor, ter a “capacidade de formular perguntas simples” (*ibid*, p. 59). Essa atitude vai revelar o seu perfil filosófico, dentro de uma sociedade complexa. Essa aderência à história do povo brasileiro e o seu posicionamento problematizador na realidade social, contribuem para dar uma nova identidade ao seu projeto institucional. Cabe, portanto, à universidade, numa sociedade complexa, inaugurar perguntas simples como uma manifestação do seu projeto político-filosófico.

A segunda recomendação é organizar a universidade como uma *oikos* (casa), integrando tanto o aspecto do



acolhimento (feminino), quanto do projetivo (masculino). É o espaço social no qual o saber, o pensamento e o conhecimento podem se encontrar como resultado do patrimônio cultural da humanidade, bem como, plataforma de lançamento para as gerações presentes e futuras. Essa morada tem necessidade, porém, de abrir a porta e a janela para dialogar com os diversos atores sociais e os distintos saberes culturais.

Para além da racionalidade moderna ocidental, caracterizada pelo aspecto disciplinar, é oportuno indicar para a inter-relação da subjetividade, ambientalidade e sociabilidade, características do paradigma transdisciplinar, constituindo-se, assim, no espaço social e científico, no qual são formados os profissionais, os cidadãos e os cientistas. Por isso, é um espaço educativo, no qual se vivencia um processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de formar para o pleno desenvolvimento humano, capacitar para o trabalho e qualificar para o exercício da cidadania.

A universidade é autorizada, assim, a ser a casa como espaço da convivência humana e como a condição do agir da humanidade. Segundo Lévinas, “o papel privilegiado da casa não consiste em ser o fim da atividade humana, mas em ser a sua condição e, nesse sentido, o seu começo” (1980, p. 135). Nessa morada aponta-se, portanto, para a importância do movimento filosófico e da opção ética, e por meio dessa articulação, entre o ato de filosofar e a ação ética, é que se pode esculpir uma nova identidade à *oikos* universitária no contexto contemporâneo.

A terceira recomendação é projetar a universidade para ser uma instituição convocadora de uma causa ética, chamando para um sentido humanizante e para um significado histórico, bem como, instituir-se para ser, por meio de um empenho



por justiça, uma experiência inovadora para construir uma sociedade sustentável. Para fomentar a simbologia do sino como um *continuum* entre a convocação e provocação, entre o chamamento e o anúncio, entre a causa ética e o empenho por justiça, é necessária uma mística. Diante de tantas possibilidades de vivência mística, a dialogal e relacional são as mais apropriadas para os pensadores e gestores da experiência universitária.

A mística universitária do diálogo e da relação é uma energia que brota dos princípios político-filosóficos para dinamizar toda a instituição, com o objetivo de fortalecer o seu compromisso com a sociedade, dando um novo sentido à vida e à história. Essa mística é compreendida como uma *anima* acolhedora e potencializadora de saberes e conhecimentos, bem como, uma motivação emancipadora de uma universidade comprometida socialmente, aspectos que podem inspirar uma relação dialógica, ou um diálogo relacional para fortalecer uma sociedade ética por meio de um empenho por justiça.

Tais recomendações conclusivas, como iniciar com perguntas simples, constituir a universidade como uma *oikos*, isto é, como um espaço social, científico e educativo, bem como, fomentar uma mística relacional e dialogal, são convites para superar a simples compreensão espacial como território, e possibilitar um espaço no qual se pode aprofundar o superficial, na tentativa de revelar que o pensamento tem uma conotação mais radical do que a simples transitoriedade; também, de ultrapassar o tempo cronológico e entender a instituição do conhecimento como um tempo para superar o imediato, ampliando o simples entendimento da educação para a instantaneidade; e enfim, transpor o contexto de



justaposição de conhecimentos, implantando um processo que possibilita organizar o fragmentado, buscando suplantar a descontinuidade do pensamento e do conhecimento. Essa proposta procura, portanto, na linha vertical aprofundar o superficial, na linha do horizonte superar o imediato, e na linha processual organizar o fragmentado, tentando construir um conhecimento mais profundo, mais utópico e mais complexo, enfim, mais universal.

Essas recomendações podem ser inseridas, para uma melhor compreensão, como partes da simbologia proposta. O sino é de bronze e foi construído pela fusão do cobre e do estanho. Essa integração permite ecoar um som complexo que tem sempre uma nota fundamental e é acompanhado de sons harmônicos. Com essa imagem se deseja superar as dicotomias epistemológicas e os fragmentos disciplinares, inaugurando-se uma instituição que integra a complexidade do pensamento e a multidimensionalidade do conhecimento.

A função do sino é, ainda, anunciar a vida e convocar para um empenho por justiça. Para que a universidade possa ser fiel a essa simbologia, o seu projeto político-educacional precisa considerar as três partes constitutivas do sino: o eixo, o contorno e o badalo. Esses elementos são representados pela dimensão axiológica que é o ato de filosofar, como inspiração do pensamento; pela dimensão da curvatura sonora, manifestada pelo conhecimento crítico-criativo, e pelo movimento histórico-badalar, que em cada contexto histórico-social tem uma dinâmica própria e exige um compromisso ético específico.

Enfim, a universidade para se transformar numa instituição significativa para o mundo contemporâneo, é oportuno retomar a dinâmica do sino que chama para uma



causa ética e anuncia para um tempo de justiça e de paz. Para tanto, ela precisa ser o ambiente para a preservação do conhecimento gerado como patrimônio da humanidade e o laboratório da construção de um pensamento crítico-criativo; o tempo para germinar saberes desinteressados e conhecimentos relevantes para confirmar as esperanças humanas; e, um movimento que compreenda os problemas da realidade atual e sinalize para possibilidades utópicas, elementos que confirmam os princípios político-filosóficos de uma universidade comprometida com a sociedade.

Universidade: Torre ou Sino?

O que dá um sentido à Torre é a ressonância do Sino e o que dá um sentido ao Sino é a significância da Torre.

Por isso, a universidade é torre e sino.





Referências Bibliográficas

AGOSTINI, Nilo. **Teologia moral**: o que você precisa viver e saber. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Os filhos da flecha do tempo**: pertinência e rupturas. Brasília: Letraviva, 2000.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Reforma do pensamento e extensão universitária. In: LIBERALINO, Francisa Nazaré (org.). Reforma do pensamento, extensão universitária e cidadania. **Anais do XXVI Fórum Regional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras** - Regional Nordeste. Natal: EDUFRN, 2002.

ANTONI, Giorgio de. Physis e Ethos na antiguidade. In: **Ética Hoje**. Brasília: Universa, 2002.

ANTUNHA, Heladio Cesar Gonçalves. **USP**: Fundação e reforma. São Paulo: USP, 1971. Tese (Livre-docência).

APARECIDA, Geralda Dias. A UnB em dois tempos. In: A invenção da Universidade de Brasília (1961-1995) - **Carta**: falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

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



_____. **A educação pública em São Paulo:** Problemas e discussões. São Paulo: Nacional, 1937.

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

_____. **Sociologia educacional.** 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

_____. **A educação entre dois mundos:** problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos, 1958a.

_____. **A educação e seus problemas.** 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958b.

BARTHOLO, Jr., Roberto. Solidão e liberdade: notas sobre a contemporaneidade de Wilhelm von Humboldt. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). **Ciência, Ética e Sustentabilidade.** São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2001.

BARTHOLO, Roberto e BURSZTYN, Marcel. Prudência e utopismo: Ciência e educação para a sustentabilidade. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

BASTOS FILHO, Jenner Barreto. A ciência normal e a educação são tendências opostas? In: BURSZTYN, Marcel (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. El nuevo concepto de la extensión universitária. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UnB, 2001.

BOFF, Leonardo. **Seleção de textos militantes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.



BORNHEIM, Gerd Alberto. **Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais**. 10. ed. São Paulo: Globo, 2001.

BOTOMÉ, Paulo Silvio. **Pesquisa alienada e ensino alienante o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos: Edufscar; Caxias do Sul: EDUCS, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BUARQUE, Cristovam. Universidade e sociedade: o desafio da extensão nesse contexto. **Revista de Divulgação e Cultura/UFPR**, Curitiba, ano 7, jul. 1988.

_____. **A aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.

_____. **A revolução das prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética**. São Paulo: Paz e Terra, 1994b.

_____. **Os instrangeiros: a aventura da opinião na fronteira dos séculos**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

_____. **A universidade numa encruzilhada**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2003a.

_____. **Educacionismo: a segunda abolição**. Brasília: Ministério da Educação, 2003b.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CAMPOS, Arminda. **Identidade e diferença no nascimento da Universidade**. Rio de Janeiro: E-papers, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. v. 3.



CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1980.

_____. A universidade hoje. In: Praga: **Estudos marxistas**. São Paulo: Editora HUCITEC, n. 6, 1998.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CNBB. **Exigências éticas da ordem democrática**. São Paulo: Paulinas, 1989.

COELHO, Ildeu Moreira. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

CORTINA, Adela. **Ética civil e religião**. São Paulo: Paulinas, 1996.

COSTA, Márcio Luis. **Lévinas, uma introdução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DEGASPERI, José Romualdo; SÍVERES, Luiz. Universidade em extensão. **A gestão da extensão e da Ação Comunitária**. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2002.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEWEY, John. **La reconstrucción de la filosofía**. 3. ed. Buenos Aires: Aguilar, 1959.



DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, Hêlgio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DRUBSCKY, Adilson Tostes. **A hora e a vez da ética do desenvolvimento**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Engenharia de Produção, COPPE-UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. **A divisão do trabalho social**. Lisboa: Presença, 1977.

DUSSEL, Henrique. **Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade & poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/Inep, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: Reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

_____. **Memória viva da educação brasileira**. Brasília: Ministério da Educação/Inep, 1991.

FERREIRA, Geraldo de Souza. **Diálogo e formação: uma abordagem antropológico-filosófica sobre saber e compromisso na universidade**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Engenharia de Produção, COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.



FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? In: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje: novos desafios** para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Roberto de Barros. Extensão universitária: do discurso à prática. In: **Participação.** Revista do Decanato de Extensão da UnB, ano 5, n. 10, p. 22 – 24, nov. 2001.

GONÇALVES, Newton. **A extensão universitária como uma das funções básicas da universidade.** Fortaleza: CRUB, 1972.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HERKENHOFF, João Baptista. **Ética, educação e cidadania.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.



JONAS, Hans. **Le principe responsabilité: une éthique por une civilisation technologique.** Paris: Cerf, 1992.

KERR, Clark. **Os usos da universidade.** Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana.** São Paulo: Paulinas, 1993.

LAUAND, Luiz Jean. **O que é uma universidade?** São Paulo: Perspectiva, 1987.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito.** Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Ética e infinito.** Lisboa: Edições 70, 1982.

LEYENDECKER, Ernesto. **Universidad y dependencia.** Buenos Aires: Guadalupe, 1974.

LIMA, Gustavo da Costa. Questão ambiental e educação: Contribuições para o Debate. In: **Ambiente e sociedade.** Campinas, SP: UNICAMP, ano 2, n. 5, 2. Semestre de 1999.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna.** 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: EDUSP, 1974. v.2.



MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000a.

_____. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ninguém sabe o dia que nascerá**. São Paulo: INESP; Belém: EUEP, 2002a.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de. **Ensaio de complexidade**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

MORIN, Edgar & MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2000.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

PEGORARO, Olinto. **Ética é justiça**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PENA-VEGA, Alfredo. **O despertar ecológico**: Edgar Morin e a ecologia complexa. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

PIEPER, Josef. **Que é filosofar? Que é acadêmico?** São Paulo: Herder, 1968.

POIRÉ, François. **Emmanuel Lévinas**. Paris: Manufacture, 1992.



PRIGOGINE, Ilya. **Do ser ao devir**. São Paulo: UNESP; Belém: UEPA, 2002.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologia e proposições sobre a extensão universitária no Brasil. **Caderno Linhas Críticas** – Faculdade de Educação da UnB, Brasília, n. 2, p. 41 – 47, abr-jun. 1996.

RIBEIRO, Darcy. Anísio Teixeira, pensador e homem de ação. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

_____. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

_____. UnB: Invenção e descaminho. **Carta**: falas, reflexões, memórias - A Invenção da universidade de Brasília (1961-1995), Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991, p.121-166.

_____. Educação para a Modernidade. **Carta**: falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1992, p. 9-12.

_____. O estado da educação. In: **Carta**, falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1994-3, n. 12, p. 11-22.

_____. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.



RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIVERO, José. **Educação e exclusão na América Latina**: reformas em tempos de globalização. Brasília: Universa, 2000.

ROCA, Joaquín García. **A educação cristã no terceiro milênio**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez; Fortaleza: UFC, 1986.

ROSITO. M.M.B. Inclusão, carisma e cultura ética. Saúde e educação: caminhos para a inclusão social. In: **Revista o Mundo da Saúde**. São Paulo, ano 26 v. 26, n 3 jul./set. de 2002.

SACHS, Ignacy. **Espaços, tempos e estratégias do desenvolvimento**. São Paulo: Vértice, 1986.

SANTOS, Mário José. **Os pré-socráticos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A universidade e a problemática da educação e cultura. **Educação brasileira**, v. 1, n. 3, p. 35 - 58, maio/ago. 1979.

SILVA, M.G.M. Extensão universitária: um significado em construção. In **Participação**. Revista do Decanato de Extensão da UnB, Brasília, DF, ano 4, n. 8, Dezembro de 2000.

SÍVERES, Luiz. **A dimensão humana no processo educacional**. Brasília: Universa, 2001.

SMOLKA, A. L. B. e MENEZES, M. C. (Orgs.). Anísio Teixeira, 1900-2000. **Provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.



SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SOUZA, P.N.P e SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

_____. Discurso e inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, em 31.07.1935. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, jan./mar. 1962.

_____. **Pequena introdução á filosofia da educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

_____. **A Universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

UNESCO. **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999a.



_____. **Educação para um futuro sustentável:** uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada. Brasília: IBAMA, 1999b.

_____. **A ciência para o século XXI:** uma visão nova e uma base de ação. Brasília: UNESCO, 2000.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Religião e modernidade filosófica. **Síntese**, n. 18, p.147-165, 1991.

_____. **Escritos de Filosofia II:** ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. Ética e Razão Moderna. In: MARCÍLIO, M.L. e RAMOS, E.L (Coord.) **Ética na virada do milênio:** busca do sentido da vida. 2. ed. São Paulo: LTr, 1999.

ZANCANARO, Lourenço. Responsabilidade ética com a natureza na ótica de Hans Jonas. In: Saúde e Educação: caminhos para a inclusão social. **Revista o Mundo da Saúde**. São Paulo, ano 26 v. 26, n. 3 jul./set. de 2002.

ZEA, Leopoldo. **Discurso desde la marginación y la barbarie**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.



