

# A UNIVERSIDADE, O CURRÍCULO E O CONHECIMENTO:

DAS ORIGENS AOS TEMPOS ACTUAIS



Bartolomeu Lopes Varela

Edições  
**unio**

Colecção Aula Magna - Vol. 2



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Universidade em Rede

[www.unicv.edu.cv](http://www.unicv.edu.cv)

**Reitor:** Paulino Lima Fortes

**Vice-Reitora para Pós-Graduações e Investigação:** Maria Adriana Sousa Carvalho

**Vice-Reitor para Extensão Académica e Desenvolvimento Institucional:**  
Manuel Brito-Semedo

**Pró-Reitor para a Graduação, Desenvolvimento Curricular e Qualidade Académica:** Bartolomeu Lopes Varela

**Administradora-Geral:** Elizabeth Coutinho

**A UNIVERSIDADE, O CURRÍCULO E O CONHECIMENTO:  
DAS ORIGENS AOS TEMPOS ACTUAIS**

Bartolomeu Lopes Varela

Edições  
**uniz**

Praia, Cabo Verde - 2013

## **Ficha Técnica**

### **Título**

A Universidade, o Currículo e o Conhecimento: Das Origens aos Tempos Actuais

### **Copyright©**

Bartolomeu Lopes Varela / Universidade de Cabo Verde

### **Colecção Aula Magna**

Vol. 2

### **ISBN**

978-989-97833-3-1

### **Revisão**

Maria Leonete Sales

### **Coordenação Editorial**

Márcia Souto

### **Capa, Layout e Paginação**

Edson Carvalho

Web Design / Development

Email: joemidia@gmail.com

### **Edições Uni-CV**

Praça Dr. António Lerenó, s/n - Caixa Postal 379-C

Praia, Santiago, Cabo Verde

Tel (+238) 260 3851 - Fax (+238) 261 2660

Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv

**Praia, Maio de 2013**

## **Colecção Aula Magna**

A *Colecção Aula Magna* tem como objectivo criar, no âmbito das Edições Uni-CV, um segmento que reúna obras que discutam questões relacionadas à educação, ao processo ensino-aprendizagem e que veiculem estudos relevantes para a prática e a reflexão docente em todos os níveis: básico, secundário e superior.

Com a *Colecção Aula Magna*, a Universidade de Cabo Verde apresenta sua contribuição na difusão dos resultados de investigações científicas ao mesmo tempo em que promove e incentiva a realização de pesquisas na área educacional.

## Índice

Apresentação - A Ideia de Universidade, da sua Missão e Valores: uma perspectiva histórico-filosófica .....	8
1. Aproximação ao Conceito de Universidade .....	13
2. A Evolução da Ideia de Universidade.....	18
2.1 A Universidade Medieval .....	19
2.2 A Universidade Renascentista .....	26
2.3 A Universidade do Iluminismo .....	29
2.4 A Universidade Moderna .....	33
3. A Universidade Emergente.....	43
3.1 Missão e Funções da Universidade .....	45
3.2 A Crise Actual da Universidade.....	49
3.3 A Universidade Emergente e as Possíveis Saídas da Crise.....	57
3.4 Características do Conhecimento na Universidade Emergente .....	67
3.5 O Currículo e a Pedagogia na Universidade dos Tempos Actuais .....	74
4. Um Breve Olhar sobre a Universidade em África .....	81
Conclusão.....	93
Referências Bibliográficas .....	96
Nota sobre o autor .....	102



## APRESENTAÇÃO

### **A Ideia de Universidade, da sua Missão e Valores: uma perspectiva histórico-filosófica**

O estudo do Prof. Doutor Bartolomeu Varela sobre *A Universidade, o Currículo e o Conhecimento: das origens aos tempos actuais*, para o qual se elaborou esta introdução, desenvolve uma perspectiva *sistémica* sobre a ideia de Universidade - no seu desenvolvimento institucional, modelos de organização curricular, missão, funções e valores. Longe de representar uma forma de focalização no passado ou na tradição, a perspectiva histórica apresentada sobre esta problemática é fundamental e prospectiva: a ideia de Universidade não corresponde a qualquer essência que, à semelhança das formas, essências ou ideias platónicas, permaneça como uma definição eterna e imutável da Universidade, do conhecimento e dos valores que ela veicula, indiferente à agitação do mundo e da sua permanente transformação ou devir histórico. Inversamente, o espaço institucional, epistémico e axiológico da Universidade – ou seja, a sua estrutura, formas de organização do conhecimento e valores - altera-se e reconfigura-se, acompanhando as mutações culturais e sociais do seu tempo, ou antecipando as tendências do futuro.

Na sua relação com o tempo e a história, a Universidade assume uma função *adaptativa* – inserir-se na sua época, ou no que Hegel designava como *espírito do tempo (Zeitgeist)*. Também tem uma função de *memória* – manter viva a herança histórica das culturas local, nacional ou mundial – e outra de *prospectiva*, a de promover a inovação científica e tecnológica, assim como a criação cultural. A estas três vertentes no plano diacrónico junta-se outra tripla vocação no plano sincrónico – a da *investigação*, do *ensino*, e da *extensão*. Em função do seu modelo, objectivos e prática, no âmbito interno, e do contexto histórico, cultural e social em que se inserem, as Universidades podem incidir mais sobre uma destas vertentes, ou visar a sua articulação interactiva.

Ao longo do seu estudo, o autor incide na evolução histórica da Universidade, das suas finalidades e valores, no decurso das suas transformações no tempo, correspondendo a diversas *ideias de Universidade*, ligadas a diferentes concepções do mundo: *a Antiga - Clássica, Medieval, Renascentista - Humanista, Iluminista - Moderna e Contemporânea/ Pós-moderna*. Estes conceitos de Universidade podem ser compreendidos como *paradigmas*, modelos ou visões dominantes, que caracterizam estas civilizações, até à actualidade. Estamos hoje num tempo de *crise e transição paradigmática*, ou de emergência de novos modelos de Universidade com a passagem da *modernidade* para



a *pós-modernidade*.

A cada *ideia* ou *paradigma* histórico de Universidade corresponde um *meta-discurso* ou *meta-narrativa* estruturadora e legitimadora do saber, uma organização curricular do conhecimento, e uma visão sobre os valores em que assenta. Antes da criação das primeiras Universidades, no fim da Idade Média, a *Academia* platónica e o *Lyceu* aristotélico eram já instituições precursoras da Universidade, tendo como ideais educativos e formativos a *Paideia* – conceito que abrange *cultura, educação e formação* – e a *Enkyklios* – o saber geral, a sua universalidade, que confluem numa *Enkyklios paideia*, de cuja ligação resulta o conceito de *Enciclopédia*. A formação e o conhecimento deveriam ser *enciclopédicos*, sendo o melhor exemplo de um currículo organizando enciclopedicamente os saberes, a Filosofia de Aristóteles.

A *Universidade Medieval* era enformada pelos valores das religiões monoteístas – hebraica, cristã e islâmica, articulados com os da cultura antiga, greco-romana. A razão de matriz helénica deve passar a ser iluminada pela fé, e desta relação entre Filosofia Antiga e Teologia Medieval, racionalidade e espiritualidade, nascem as grandes correntes do pensamento medieval – a *Patrística* e a *Escolástica*. A primeira corrente, assim denominada porque resultou do esforço dos primeiros padres da Igreja cristã para reconciliar a sua crença com o pensamento filosófico helénico, teve como figura maior Santo Agostinho, nascido em Tagasto (na actual Argélia), mais tarde bispo de Hipona, e teólogo influenciado pelo neoplatonismo. A segunda, encimada por São Tomás de Aquino, ligou a teologia cristã à filosofia aristotélica, desenvolveu-se como método de investigação e ensino nas primeiras universidades, constituindo as *Sumas* (das quais a mais famosa seria a *Suma Teológica*) o equivalente medieval do enciclopedismo antigo.

O currículo medieval estava organizado no *trivium* – Gramática, Retórica e Dialéctica – e no *Quadrivium* – Aritmética, Geometria, Música e Astronomia. Esta organização é precursora da actual divisão em letras ou humanidades e ciências (a música estava ligada à matemática). A *lectio* e a *disputatio* – a aula expositiva e o debate – integravam o *método escolástico* de ensino. No mundo muçulmano, a reconciliação entre a fé islâmica e a filosofia aristotélica seria protagonizada por Avicena e Averróis. Religião, medicina, direito, filosofia e astronomia foram cultivados por estes pensadores, cuja universalidade rivalizava com a dos seus congéneres cristãos.

A educação *humanista* do Renascimento procurava retomar os ideais da cultura da Antiguidade Clássica, recuperar uma tradição que os humanistas julgavam perdida

durante a Idade Média e, por outro lado, renovar as concepções do Universo, do conhecimento, da cultura e da sociedade. Do *Homem como medida de todas as coisas*, do filósofo grego Protágoras, ao *Sou humano, e nada do que é humano me é estranho*, do poeta latino Terêncio, efectua-se um percurso entre a perspectiva antiga e renascentista do humanismo.

Galileu e Descartes, na ciência e na filosofia, e Comênio, na pedagogia, são expressões máximas da modernidade. Este último, com a sua *Didáctica Magna*, concebia um método e currículo que deveriam ter um alcance universal, ou seja, um *método universal para ensinar a todos todas as coisas* – nas palavras deste mestre. A Universidade iluminista assenta no reconhecimento do poder da razão para emancipar a sociedade e dominar a Natureza através da técnica, mas também se depara com os limites do conhecimento científico, dos quais decorre a passagem de uma *razão metafísica* a uma *razão experimental*. A chave do iluminismo é *autonomia* da razão humana, a capacidade para *pensar por si próprio*, sem tutelas exteriores: *Sapere aude! Tem a coragem de te servir o teu próprio entendimento. Eis o lema das luzes!* – como afirmava Kant. Ao ideal de *progresso* científico, técnico e social, correspondia, no âmbito da educação, o de *perfectibilidade* do ser humano, o seu aperfeiçoamento pessoal e social através da educação. A *Enciclopédia* corporizava o modelo da educação iluminista, difundindo o conhecimento das ciências, técnicas e humanidades para todos os cidadãos. Humboldt proporia um modelo de Universidade que articulava os ideais humanistas, iluministas, e o conceito de *Bildung*, ou da educação e formação como construção de si mesmo, num processo nunca acabado que alia as componentes intelectual, afectiva, ética e social da personalidade. No século XX, a Universidade deve tornar-se num microcosmos da *democracia* e dos seus ideais de livre pensamento, participação, debate e argumentação livre, conforme preconiza o filósofo John Dewey.

A Universidade enfrenta hoje novos desafios, face às transformações sociais, económicas, científicas e tecnológicas ocorridas num mundo que alguns pensadores designam como *pós-moderno*, diferenciando-o da modernidade. Trata-se de pensar o ensino e investigação universitária no contexto da emergência de uma *sociedade da informação, da economia do conhecimento, e da globalização*. Este novo contexto representa uma *oportunidade* para expandir a dinâmica universitária, tornando-a cada vez mais *universal* à medida que, recorrendo às novas tecnologias de informação e comunicação, se viabiliza uma *partilha do conhecimento* e um acesso generalizado à informação. O *tempo* e *espaço* contraíram-se: a comunicação tornou-se instantânea e o mundo converteu-se numa *aldeia global*. Com a emergência da sociedade pós-

industrial, a dinâmica económica já não depende tanto da matéria, da indústria, como do conhecimento e informação – recursos imateriais. Novas parcerias se abrem à Universidade, nomeadamente com o mundo empresarial, aproximando estudantes e investigadores do mundo laboral e do mercado, enquanto o mundo empresarial beneficia dos projectos universitários de inovação científica e desenvolvimento tecnológico. À quebra de fronteiras nacionais corresponde a superação de fronteiras entre saberes e disciplinas, favorecendo os currículos e práticas pluri, inter e transdisciplinares.

O reverso destas oportunidades são os riscos de a Universidade contemporânea perder a sua autonomia, vocação e valores. A pressão para colocar a investigação universitária ao serviço dos interesses do mercado, a sua avaliação em função de critérios quantitativos e de rentabilidade, a substituição do seu contributo para a cidadania e democracia -formando cidadãos críticos e participativos – por uma função limitada a contribuir para formar produtores e consumidores, ou ainda, não menos do que todos estes factores, o esvaziamento ou falta de investimento na área das ciências humanas, nas artes e cultura humanística, em nome de uma lógica economicista e redutora que privilegia as tecnociências, são riscos que comprometem os ideais humanistas e a *autonomia* universitária, tornando-a numa Universidade *heterónoma*, submetida a lógicas e interesses exteriores à sua missão e valores.

Atendendo à já ampla extensão desta introdução, fica aqui um desafio à reflexão do leitor: se a cada modelo/paradigma histórico de Universidade, do mundo antigo ao moderno, correspondeu sempre uma *narrativa* e um *fundamento* ou *legitimação* filosófica – apraz-nos registar a relevância que um investigador mais ligado às ciências jurídicas e da educação confere à Filosofia para reflectir sobre a Universidade, a sua missão e valores -, qual será a narrativa, filosofia e valores adequados à actualidade e, particularmente, ao contexto actual do Ensino Superior cabo-verdiano?

O trabalho do Prof. Bartolomeu Varela oferece pistas e sugestões para, em termos universais e no contexto de Cabo Verde, se encontrarem saídas para esta crise global da Universidade e propostas para o futuro da investigação científica. Estas propostas beneficiam não só da sua sólida formação científica e académica, como da sua larga

experiência na gestão do Ensino Superior cabo-verdiano. A leitura do trabalho para qual foi escrita a presente introdução será de grande utilidade para académicos – docentes e investigadores –, mas igualmente para os conceptores e decisores das políticas de investigação e ensino universitário.

Praia, 29 de Janeiro de 2013.

Prof. Doutor Carlos Bellino Sacadura

Professor da Universidade de Cabo Verde – Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Investigador do Gabinete de Filosofia da Educação (GFE)

Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Portugal

## 1. Aproximação ao Conceito de Universidade<sup>1</sup>

Quando se fala de Universidade, do que se trata efectivamente? A pertinência desta questão tem a ver com o facto de a Universidade não ser conceptualizada uniformemente, quer na actualidade, quer ao longo dos tempos, do mesmo modo que não é pacífica a própria gènesese da entidade que tem vindo a ser encarada sob tal designação.

O termo Universidade tem sido utilizado, frequentemente, como sinónimo de Academia, havendo, contudo, abordagens conceptuais que apontam no sentido da consideração de ambas como realidades diferentes ou que conceptualizam de modo diverso a própria Academia.

No entanto, de acordo com Malato (2009), em todas as definições sobre a Academia, e sempre que se procura fazer a história do conceito, tem-se considerado, invariavelmente, como matriz das academias modernas, a Academia de Platão, que terá sido fundada por este filósofo da Antiguidade, no ano 386 ou 387, a. C., num terreno adquirido no jardim de Akademos, nas proximidades de Atenas. Os escassos elementos disponíveis sobre a Academia platónica parecem caracterizá-la como uma escola distinta das demais, tal como assinala a autora, posto que: embora tivesse mestres e discípulos, não fazia distinção de idade entre eles; conciliava actividades didácticas com a especulação filosófica, encarando ambas como uma idêntica forma de maiêutica, isto é, de descoberta da verdade; não tinha intuítos lucrativos, ao contrário do que sucedia normalmente com as escolas dos sofistas, mais técnicas e comprometidas com a eficácia da argumentação política ou jurídica; a academia considerava-se uma associação de culto, dedicada a Apolo e às Musas. Além de Platão, em cuja Academia os estudantes aprendiam filosofia, matemática e ginástica, outros pensadores da Antiguidade Grega procuravam criar suas escolas, através das quais transmitiam os conhecimentos aos seus discípulos, não para debate, mas apenas para efeitos de reprodução e difusão do saber teórico que iam produzindo.

No entanto, não colhe consenso a consideração da Academia de Platão como uma

---

<sup>1</sup> Este trabalho, a que foram acrescentadas as respectivas referências bibliográficas, corresponde ao segundo capítulo da Tese de Doutoramento de Varela, B. (2011). Concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular no ensino superior público em Cabo Verde. Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho, pp 83-152.

Universidade, admitindo-se, no entanto, que possa ser considerada como precursora da ideia de Universidade que há-de emergir mais tarde, como veremos, e se mantém nos tempos actuais.

As próprias concepções de Universidade ou de Ensino Universitário apresentam diferenças assinaláveis, tanto nos enfoques que são dados ora à difusão do conhecimento, ora à investigação, ou ainda à cultura, à ligação com a sociedade e ao desenvolvimento, como no modo como se encara a ligação entre essas vertentes da sua actuação.

Cerqueira (2003) defende uma concepção de Universidade em que, por um lado, o conhecimento produzido é socializado, sem se reduzir à sua mera reprodução por parte do estudante, e, por outro, a investigação, enquanto acto de construir o conhecimento novo, tem em vista o seu benefício social, buscando e sugerindo caminhos de transformação para a sociedade.

Nesta concepção, em que se evidencia a centralidade do conhecimento, estão claramente delineadas as três funções nucleares da Universidade: a investigação, ou seja “o conhecimento produzido”; o ensino, isto é, a “socialização” do conhecimento no seio da academia; a extensão, que traduz o “benefício social” das universidades, através das diversas formas de interacção com a sociedade, designadamente a prestação de serviços diversificados. Entretanto, é essencial a interligação das três funções, pois que é o conhecimento o elemento a ser desenvolvido nos três segmentos.

Além da diversidade de conceptualização, nos tempos de hoje, da ideia de Universidade, constata-se que a entidade que, correntemente, toma a denominação de Ensino Superior, categoria em que se enquadra a Universidade, acaba por se apresentar, quer em obras de especialidade, quer em textos oficiais, como uma realidade complexa e heterogénea, bem patente, aliás, nas diversas designações que apresenta: universidade, instituto universitário, escola universitária, colégio universitário, centro universitário, escola superior, instituto politécnico, instituto de ensino superior, ensino terciário, entre outras.

No Brasil, por exemplo, o Decreto nº 3860, de 9 de Julho de 2001, distingue as seguintes formas de que se reveste a institucionalização do ensino superior: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos e Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica. De entre elas, apenas as Universidades devem obedecer ao princípio da “*indissociabilidade*” entre o ensino, a pesquisa e a extensão,

de acordo com o estabelecido pelo artigo 207º da Constituição Brasileira e retomado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Em Portugal, o ensino superior é de natureza binária ou de “estrutura dual, em que coexistem o ensino universitário e o ensino politécnico” (Simão, Santos & Costa, 2002, p.187), havendo no seio das duas categorias, especialmente da primeira, diversas tipologias institucionais. Assim, o ensino universitário tem lugar em universidades e em escolas universitárias não integradas, podendo as universidades ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por departamentos ou outras unidades, bem como integrar escolas superiores do ensino politécnico. O ensino politécnico é realizado em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros, podendo tais escolas associar-se em unidades mais amplas, com designações várias, segundo critérios de interesse regional e ou de natureza das escolas (art. 17º da Lei de Bases do Sistema Educativo).

O modelo cabo-verdiano segue, de perto, o português, com poucas nuances. Assim, além das tipologias consagradas na lei portuguesa, a cabo-verdiana refere a possibilidade de as universidades serem constituídas por “centros” e os institutos politécnicos por departamentos. Entretanto, não é concedida às escolas dos institutos politécnicos a faculdade de se associarem em unidades mais amplas (cf. art. 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano).

Diferentemente da legislação brasileira, nos casos de Portugal e Cabo Verde, as leis vigentes, especialmente, as leis de bases, incumbem a todos os estabelecimentos de ensino superior o desenvolvimento da investigação científica, a par do ensino, embora seja evidente a proeminência das universidades em matéria de investigação e da promoção da alta cultura, posto que só elas podem ministrar o doutoramento, grau de ensino que coloca mais ênfase na produção do conhecimento.

Sintetizando, tanto as universidades, como as demais entidades de ensino superior têm-se assumido como instituições voltadas para o conhecimento, mas a Universidade distingue-se por um conjunto de características a que se refere Pires (2007, pp. 30-31), designadamente, “pelo modo como nela se procura o saber”, implicando “uma acção cooperativa realizada pelos professores e pelos estudantes”, em cuja potencial produtividade deve fundar-se a própria organização da academia, e pelos objectivos que prossegue, como sejam: “ensinar os estudantes a pensarem criticamente”, não se limitando a memorizar mas a “reflectir sobre os temas e a levantar questões”; a

“desenvolverem a capacidade da imaginação narrativa” e a habilidade de decifrar significados usando essa mesma imaginação”; a construir um espaço “onde as mulheres, as minorias étnicas e outros grupos discriminados possam ser ouvidos”; a criarem uma comunidade que saiba “raciocinar em conjunto sobre os problemas, debatendo-os de forma socrática”; a não confundirem a formação universitária com a estrita preparação para o exercício de uma profissão ou de um ofício.

Como assinala Botomé (1996), a função da Universidade passa, necessariamente, pela produção de conhecimento de alto valor e por revelar e tornar esse conhecimento acessível a um maior número possível de pessoas. Deste modo, a centralidade do conhecimento não impede que a Universidade assuma, com maior ou menor ênfase, uma triplicidade de funções, em que se incluem, com maior ou menor grau de interligação, o Ensino, a Investigação e a Extensão, tanto mais que subjacente a estas funções está sempre o conhecimento (que é produzido, ensinado e posto à disposição da comunidade).

A percepção da existência de uma necessária separação entre as referidas funções no trabalho universitário é, assim, algo que releva dos modelos ou concepções sobre o que é a instituição Universidade (Cerqueira, 2003).

Em suma, numa primeira aproximação ao conceito de Universidade, podemos identificar alguns elementos-chave que o caracterizam: a Universidade não é um estabelecimento qualquer, mas uma entidade (em regra, uma instituição) que se posiciona no mais alto nível do subsistema de ensino superior e, por consequência, do sistema educativo; não é uma mera transmissora do saber ou da ciência mas é, também, e primordialmente, produtora do conhecimento científico; não se limita à transmissão do saber, isto é, ao ensino, mas este associa-se à investigação; as funções de ensino e de investigação não são funções estanques ou fins em si, mas, antes, devem propiciar a promoção da cultura, assim como o desenvolvimento de capacidades de análise crítica, inovação, desenvolvimento experimental e de inserção na vida activa. Deste modo, e voltando à questão da génese histórica, a natureza da *Academia* criada por Platão no século IV a.C., não pode enquadrar-se no conceito moderno e ainda actual de Universidade. Efectivamente, se se atentar no facto de que, na Antiguidade Grega, cada pensador procurava criar a sua escola, através da qual transmitia os seus conhecimentos, e que estes não eram difundidos para debate mas, em especial, para a retenção e a reprodução do saber teórico produzido pelo seu autor, dificilmente se pode encarar a *Academia* de Platão como uma verdadeira Universidade, no sentido em que o definimos atrás. Com



efeito, a consideração da Universidade como espaço de aprendizagem de determinados conhecimentos constitui uma definição demasiado abrangente, que abarca qualquer escola. Por outro lado, a transmissão do conhecimento, sendo função de qualquer escola, incluindo a Universidade, e estando presente em todas as etapas da evolução desta, não traduz, fiel e cabalmente, o papel da Universidade, enquanto entidade que, através da investigação, produz o conhecimento e, mediante a divulgação e o debate aprofundado do conhecimento produzido, contribui para disseminar o saber, alargando o campo do conhecimento, que se transforma, assim, num poderoso instrumento de promoção da alta cultura e de transformação da realidade. Acresce que a Universidade, não sendo, em regra, uma entidade ou organização de duração efémera e de natureza meramente pessoal, tende a institucionalizar-se, ganhando perenidade, ainda que adequando-se às exigências dos contextos da evolução das sociedades.

## 2. A Evolução da Ideia de Universidade

Desde a *Academia* da Antiga Grécia à Universidade dos tempos hodiernos, há um percurso longo de evolução da ideia de universidade. Com a ressalva de que, mesmo nos tempos actuais, e como acima assinalámos, não existe uma conceptualização uniforme de Universidade, façamos uma resenha da evolução desta instituição ao longo dos tempos, tomando como referência o mundo ocidental, mais precisamente o europeu, tendo em conta que é o modelo europeu que mais directamente tem influenciado o processo de concepção e de evolução do ensino superior em Cabo Verde, no âmbito do qual surge, em 2006, a primeira universidade pública.

Na tentativa de historiar a Universidade, existem outras opiniões acerca da sua origem, nomeadamente as que situam as primeiras universidades em África, mais precisamente, em Fez, Marrocos, no ano de 859, com a criação da Universidade de Karueein, e no Cairo, Egipto, em 988, com a fundação da Universidade de Al-Azhar. No entanto, parece ser mais consensual que a Universidade, no sentido que mais se aproxima da ideia que dela ainda se retêm, nos tempos actuais, nasce na Idade Média Europeia, mais precisamente em Bolonha, na Itália, no ano de 1088, e em Paris, França, em 1090, com a instituição das universidades de Bolonha e de Paris, respectivamente.

É esta a posição defendida, nomeadamente, por Pires (2007, p.34), para quem, “embora haja quem pense que começou em Bagdad ou Fez, a Universidade é a grande herança da época medieval”.

Indo no mesmo sentido, Trindade (1999, p. 6) reconhece quatro períodos na evolução da Universidade, situando a sua génese na Idade Média europeia:

a) O primeiro período é o da “invenção da Universidade” e tem lugar, na Europa, do século XII até ao Renascimento. É, assim, em plena Idade Média que se constitui o “modelo de universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, que se implanta por todo território europeu sob a protecção da Igreja romana”;

b) O segundo período tem início no século XV, época em que a Universidade Renascentista “recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico”, que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa central e setentrional, e “sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma”;

c) O terceiro período, que vai do século XVII ao século XVIII, é “marcado por descobertas científicas em vários campos do saber”, pela influência do Iluminismo do XVIII, “com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas”, e o início da Revolução Industrial na Inglaterra, em que “a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX”. Denominamos à universidade deste período *Universidade do Iluminismo ou de Transição para a Modernidade*, posto que nela se evidenciam algumas tendências que irão acentuar-se no período seguinte;

d) O quarto período é o que institui a Universidade Moderna. Tendo o seu início no século XIX, evolui até aos nossos dias, “introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem as principais variantes padrões das universidades actuais”.

Obviamente, esta periodização não é necessariamente coincidente com a de outras abordagens históricas acerca da Universidade, mas tomamo-la como referencial de estudo, por nos parecer susceptível de alargar o campo de análise e investigação sobre a evolução da *ideia* da Universidade no último milénio, sem a pretensão de fazer a *historiografia* desta instituição.

Assim, vamos abordar, seguidamente, e de modo sucinto, os aspectos que reputamos essenciais dessa evolução, com base na periodização apresentada por Trindade (1999), após o que procuraremos abordar as questões e tendências mais marcantes da Universidade do século XXI.

## **2.1 A Universidade Medieval**

### **a) A génese da universidade medieval**

Posicionando-se na mesma linha de Pires e Trindade, no tocante à génese da Universidade, Almeida (2008) situa as raízes históricas desta instituição na época medieval, assinalando que as primeiras universidades do mundo ocidental, fundadas em Itália e França, tinham uma natureza abertamente escolástica, absorvendo o papel que vinham desempenhando as instituições religiosas, através dos *monastérios* e, assumindo, desta arte, a função de

principal locus de conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos alvares do Renascimento, como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos, etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época (ibid., pp. 84, 85).

Uma vez inventada, a partir do século XII, a Universidade é institucionalizada, ancorando-se no trabalho dos copistas e tradutores, que preservaram grande parte do legado greco-cristão de formação de clérigos e magistrados e, na sua fase áurea, expressa-se, no plano organizativo, através do modelo corporativo (*Universitas scholarium et magistrorum*), em torno de uma catedral (*Alma Mater*) e do *studium*, que significava um estabelecimento de ensino superior (Trindade, 1999).

Tratando-se do primeiro tipo de universidade no mundo ocidental, vejamos, com mais detalhe, como Oliveira (2005) aborda a sua génese, suportando-se em estudiosos que se ocuparam do nascimento e dos primeiros passos das universidades na Idade Média, de entre os quais Savigny (1844), Verger (1973), Steenberghen (1980) e Nardi (1996).

Assim, a autora refere que Savigny, na sua obra monumental *Histoire du droit romain au moyen âge*, apesar da dificuldade em encontrar um facto que pudesse explicar essa génese, que tanto podia estar ligada à existência de um grande mestre, como a um privilégio imperial ou a uma concessão eclesiástica, acabou por seguir o critério da fonte legal para determinar a origem da Universidade Medieval, tendo encontrado na cidade de Bolonha o texto mais antigo que legisla sobre a criação da Universidade de Bolonha.

Este foi igualmente o critério seguido por Paul Nardi, o qual refere que a lei referida por Savigny (*a Authentica Habita*), promulgada por Frederico I, colocava sob protecção do poder monárquico o saber científico e todos aqueles que se dedicassem a ele, fossem habitantes naturais da Itália ou estrangeiros. Porque não foi cumprida cabalmente, Frederico II edita, no dia da sua coroação, uma nova lei para proteger as pessoas que se devotavam ao saber, especialmente as do Direito de Bolonha e de Nápoles, concedendo privilégios ao clero na Universidade de Bolonha e protegendo os alunos e os studia da Itália, medida que, entretanto, não podia ser dissociada da ambição política do monarca de expandir o seu império.

Já Steenberghen, sem ignorar a importância da lei no processo de criação da Universidade, sustenta, segundo Oliveira (2005), que as universidades medievais surgiram a partir das escolas dos séculos XII e XIII e organizaram-se sob a forma de corporações de ofício, do mesmo modo como o faziam as demais profissões da época,

ou seja, através da necessidade de os profissionais do saber se organizarem de acordo com as relações que se estabeleciam na sociedade, criando locais próprios do e para o conhecimento, que eram, entretanto, protegidos pelas disposições legais do feudalismo.

Por seu turno, Verger (1973, citado por Oliveira, 2005) sustenta a diversidade de origens da Universidade Medieval, que se prendem com as suas relações com o poder, as escolas anteriores e as lutas entre as gentes do saber e as demais pessoas do local onde se instalavam, destacando, nesse contexto, três origens distintas: *as universidades “espontâneas”*, nascidas do desenvolvimento “espontâneo” de algumas das mais importantes escolas pré-existentes, sendo disso exemplos típicos as universidades de Paris e de Bolonha, bem como a de Oxford; *as universidades nascidas por migração ou secessão* de professores e alunos, as quais funcionavam, muitas vezes, de facto, por longo período, antes de receberem uma bula de fundação e seus primeiros estatutos oficiais (a de Cambridge, que surge da secessão *oxfordiana* de 1208, só viria a ser reconhecida como universidade em 1306); *as universidades “criadas”*, ou seja, as que, devido às estreitas relações existentes entre os homens do saber e do poder, surgiram, de uma só vez, por acto do Papa ou do Imperador (bula ou carta de fundação) que definia, desde a sua origem, seus estatutos e privilégios. Conforme Verger (1973, citado por Oliveira, 2005), em comparação com as grandes universidades *espontâneas*, as universidades *nascidas por secessão* tiveram, inicialmente, resultados medíocres, só passando esta fórmula a conhecer verdadeiro sucesso nos séculos XIV e XV.

Após a criação das duas primeiras universidades (a de Bolonha, em Itália e a de Paris, em França), refere Trindade (1999), a expansão das universidades medievais ocorre rapidamente, ao longo dos séculos XII e XIII, registando-se a sua criação, nomeadamente, em Toulouse (França), Oxford e Cambridge (Inglaterra), Siena, Pávia e Nápoles (Itália), Salamanca, Valencia e Valladolid (Espanha) e Coimbra (Portugal).

Com a criação da Universidade de Valladolid, em 1241, o rei Afonso, o Sábio, estabelece a primeira legislação universitária elaborada por um Estado (D’Irsay, 1993, citado por Trindade, 1999).

## **b) Características da universidade medieval**

De acordo com Trindade (1999), constituíam a essência da nascente instituição universitária o corporativismo, a autonomia e a liberdade académica. A matriz organizativa inicial era constituída por corporações de professores (Paris) ou de

estudantes (Bolonha), que elegiam a figura de proa das universidades (o Reitor).

Assim, e tal como refere Magalhães (2004, pp. 46, 47), se “o *Studium generale*, fundado em Paris, no início do século XII, era uma corporação de mestres, em que o reitor era eleito entre os doutores e professores da Faculdade de Artes (onde se concentrava a maioria dos estudantes)”, a auto-proclamada “mãe das universidades europeias”, a Universidade de Bolonha, era inicialmente “governada por um reitor escolhido entre estudantes”, facto que a cidade e os professores, ainda que relutantemente, eram obrigados a aceitar, sendo ainda de salientar que, nos finais do século XIII, todos os membros da Universidade eram obrigados a jurar obediência a este “reitor-estudante”.

O corporativismo universitário expressava-se, ainda, segundo Trindade (1999, p. 7), na organização de “repúblicas” de estudantes estrangeiros, organizadas em função dos países de origem, sob a forma de “nações”. A mobilidade de estudantes e docentes era um facto assinalável, posto que, segundo esse autor, “havia uma significativa circulação de alunos (ingleses, alemães, franceses, italianos, espanhóis e portugueses) e de professores entre os diferentes centros”, fenómeno que chegou a expressar-se sob a forma de conflitos, que deram origem a novas universidades, tais como Orleans, Pádua e Cambridge, a partir de cisões ocorridas no seio das universidades de Paris, Bolonha e Oxford.

Além da via corporativa ou espontânea (*consuetudine*), Trindade (*ibid.*) menciona a outra forma pela qual é constituída a Universidade Medieval: a bula papal ou imperial, que põe termo à fase espontânea da criação das universidades, passando tal faculdade a depender de estratégias de papas ou imperadores. Assinala ainda esse autor que, com o intuito de preservar a autonomia das universidades, sucessivos papas ou imperadores começaram a atribuir privilégios às universidades, de modo a fazerem face aos conflitos com os poderes locais da Igreja ou do governo.

De notar, a propósito, que, segundo Pires (2007), nos séculos XII a XV, as universidades medievais (os *Studium Universitas*) tinham a prerrogativa de se regerem por estatutos próprios, sujeitando-se às leis internas da corporação. Em reforço dessa autonomia, beneficiam, segundo a autora, tanto do apoio da Igreja como do “mecenato régio, nobre ou municipal” (*ibid.*, p.35).

### **c) Organização epistemológica e curricular**

A estrutura curricular da Universidade Medieval era bastante simples e, em tese, articulava todo o saber legitimado dessa época, como refere Almeida (2008), do seguinte modo:

a) Um ciclo básico, que compreendia o ensino das sete artes liberais, distribuídas por dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Didáctica) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música);

b) O ensino especializado, que, inicialmente, se limitava à Teologia, a que veio a acrescentar-se o Direito (estudo das Leis), com o surgimento das primeiras universidades locais, particularmente no norte da Itália, como forma de responder à necessidade de regulação jurídica das relações mercantis, no contexto da afirmação do poderio económico da burguesia mercantil.

Numa abordagem similar, Pires (2007) assinala que as universidades medievais compreendiam duas estruturas, a saber: a faculdade de artes e as faculdades profissionais. Na faculdade de artes, a formação dos estudantes obedecia ao currículo das sete artes liberais, que constituíam os estudos preparatórios do ensino universitário, orientado para as profissões superiores (professor universitário, advogado, médico, sacerdote). Esses estudos compreendiam o *trivium*, ou seja, as três “artes discursivas”, atrás citadas, que permitiam ao homem “raciocinar e discutir”, e o *quadrivium*, isto é, as quatro “artes reais”, igualmente citadas atrás, que permitiam ao homem “aprender sobre as coisas”, todas elas subordinadas e instrumentais à Filosofia, a coroa e o símbolo das artes liberais.

As faculdades profissionais compreendiam a Teologia, o Direito e a Medicina. Neste campo, e tal como refere a autora, no século XII surgiu, em Paris, um centro (faculdade) de Teologia e Filosofia, que se tornaria o modelo das universidades posteriormente estabelecidas; o estudo do Direito tornou famosa a Universidade de Bolonha, inspirando as universidades espanholas e italianas; o estudo da Medicina teria o seu centro em Salerno.

Por seu turno, Trindade (1999) salienta que, em termos de campos de formação, marcaram a origem das universidades medievais, sucessivamente, a Teologia, em Paris, o Direito, em Bolonha, e a Medicina, em Montpellier (que sofre a influência de Salerno e

da cultura árabe), divergindo, assim, neste último caso, da abordagem de Pires (2007). Como refere Almeida (2008), as faculdades de Teologia, Direito e Medicina são consideradas faculdades superiores (daí a origem da expressão “educação superior” utilizada para classificar o ensino universitário), enquanto outros centros de formação científica, inicialmente disfarçados de faculdades de Filosofia, são chamados faculdades inferiores. Ainda segundo o mesmo autor, a formação profissional tecnológica permanece fora das universidades, no máximo, em escolas militares para as proto-engenharias e através de iniciativas isoladas de base estatal, como a mítica Escola de Sagres para as artes náuticas.

A este propósito, Readings (1996) elucida que as faculdades superiores são autorizadas de forma heterónima, derivando sua autoridade de uma instância que se mantém para elas inquestionável: a Teologia depende da Bíblia, o Direito do Código Civil e a Medicina dos Regulamentos da profissão médica. Estando assim dependentes, tais faculdades “situam-se do lado da superstição”, pois promovem a aceitação cega da tradição, que procura controlar as pessoas, levando-as a aceitar a autoridade estabelecida, e oferecem-lhes “soluções mágicas”, em vez de as induzirem a utilizar a razão (*ibid.*, p. 65). Já no que se refere à faculdade de Filosofia, tida como faculdade inferior, a sua autoridade é autónoma, posto que a filosofia “legitima-se a si própria, apenas por meio da razão e pelo seu próprio exercício”, não dependendo de nada que esteja fora de si mesma, e, mesmo quando reconhece uma autoridade externa, como a do Estado, a autonomia da filosofia é preservada, uma vez que o faz “em virtude de um juízo livre próprio, baseado na razão” (*ibid.*).

De acordo com Pires (2007), o método de ensino conhecido como lição (*lectio*) é o mais antigo e começou a ser utilizado nas primeiras universidades europeias medievais, durante os séculos XII e XIII. Na falta de livros impressos, o que só viria a acontecer a partir da criação da Imprensa, em 1450, eram os próprios estudantes que criavam os seus livros, ouvindo e tomando nota das lições (palavras) proferidas pelos professores.

Como assinala aquela autora (*ibid.*, p. 35), “a Escolástica era a ferramenta das sínteses do conhecimento” e o Latim era empregue como “o veículo de aproximação dos homens e do pensamento”, fortemente influenciado por ideais e crenças de matriz cristã e latina, que engendraram um espírito comunitário, tanto na religião quanto na cultura. Efectivamente, segundo a autora, na Universidade Medieval, tanto a política como a ética e a economia eram consideradas como “servas da teologia” e, como tal, “ciências subordinadas”, daí decorrendo a consideração dessa instituição como “Universidade de



Deus”, um local de instrução adjunto aos mosteiros, no início, e isolado da sociedade.

Almeida (2008, p.84) refere, igualmente, a forte presença, na educação universitária medieval, da “formação teológica avançada, com base na filosofia escolástica”, assinalando que “a universidade escolástica era geradora e guardiã da doxa, ou doutrina, aquela modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade”, tendo por base o modelo académico da “transmissão do saber mediante relações directas mestre-aprendiz”.

Segundo Steenberghen (1980, citado por Oliveira, 2005), a Universidade Medieval conheceu duas formas de ensino complementares: a *lectio* e a *disputatio*. A *lectio* era o curso propriamente dito, feito com texto “lido”, enquanto a *disputatio* era um exercício de discussão, que, por sua vez, apresentava duas modalidades: a *disputatio ordinária*, que se realizava, regularmente, semanal ou quinzenalmente; a *disputatio solemnis, generalis ou de quodlibet*, que ocorria duas vezes por ano, na presença do bispo, do chanceler e de toda a faculdade, devendo o mestre que aceitasse a presidência do acto académico responder a todas as questões que lhe fossem colocadas.

Estas grandes sessões académicas lançam uma viva luz sobre os ambientes teológicos do século XIII: testemunharam a virtuosidade dialéctica, o espírito combativo, a franqueza e, sobretudo, as preocupações doutrinárias dos teólogos da época” (Steenberghen, 1980, pp. 92-93, citado por Oliveira, 2005).

Por seu turno, referindo-se ao paradigma medieval, Magalhães (2004) afirma que a razão (ou seja, a ciência) era tida como instrumento da verdade, mas não era em si verdade, assim, no caso de conflito entre as verdades dimanadas da razão humana e as da fé, ensinava São Tomás de Aquino que estas últimas deveriam ser assumidas como critério, ou seja, a razão deveria conformar-se a partir da fé, enquanto forma superior de conhecimento, derivada, alegadamente, da vontade do intelecto de aceitar aquilo em que cria.

#### **d) O legado da universidade medieval**

Na linha do que defende Trindade (1999), pode-se resgatar do modelo medieval uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: a centralidade do conhecimento (ainda que este estivesse voltado para uma formação teológico-jurídica, que respondia às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão

católica); a organização corporativa; a autonomia face ao poder político e à Igreja local, com a ressalva de que esta autonomia se verificava na medida em que os ideais universitários não punham em causa as ideias, visões do mundo e interesses da alta hierarquia religiosa e monárquica.

Entendemos que as universidades medievais são o ponto de partida para o modelo actual de universidade. Com efeito, diz a História que as universidades da Idade Média, nutrindo-se embora do legado de épocas anteriores, nomeadamente da Antiguidade Grega e Romana, não eram apenas instituições de ensino, mas também locais de pesquisa e de produção do saber, onde se desenvolviam intensos debates e não poucas polémicas. Sendo certo que, bastas vezes, tais polémicas desembocaram em crises, levando a que se produzissem não poucas intervenções do poder monárquico ou eclesiástico, em defesa quer da integridade, autonomia e liberdade académica de universidades medievais, quer dos interesses do regime feudal; mesmo neste particular, podemos encontrar alguma semelhança nas motivações que levam o poder público a intervir nas universidades dos tempos actuais, ressaltando, obviamente, os diferentes contextos e âmbitos de intervenção estadual.

## **2.2 A Universidade Renascentista**

Como vimos acima, o segundo período de evolução da universidade, segundo Trindade (1999), ocorre a partir do início no século XV e corresponde à emergência da Universidade Renascentista.

### ***a) Princípios e características essenciais***

A Universidade Renascentista, de acordo com Trindade (1999), sofre a influência das transformações do capitalismo comercial e do humanismo literário e artístico, que, progressivamente, floresce na Europa central e setentrional, bem como das ideias da Reforma Protestante e da Contra-Reforma, da expansão do poder real e da afirmação progressiva do Estado nacional.

Por seu turno, Almeida (2008, pp. 112-113) destaca o facto de a Universidade do Renascimento se apresentar “como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos, etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época”.

Uma das principais características da Universidade da Renascença reside no facto de ser uma universidade de “tipo humanístico, influenciada pela divulgação da imprensa e pela expansão ultramarina” (Pires, 2007, p. 35).

Como esclarece Trindade (1999), o humanismo renascentista não atinge com a mesma força as diversas universidades: enquanto a Universidade de Paris se mantém fiel às suas origens, sendo o acontecimento mais marcante a fundação do Collège de France, por François I, em 1530, sob o signo dos novos tempos, a universidade que realiza a transição para o humanismo sem romper com a tradição medieval é a de Louvain (1415), que, situada no encontro entre a civilização francesa e a alemã, afirma-se como um importante centro do renascimento literário na Europa, que vai influir nas universidades inglesas, primeiro em Oxford e, depois, em Cambridge. De acordo com este autor (*ibid.*), o humanismo literário penetra, também, nas universidades alemãs e, apesar da resistência de Colónia, será importante em Viena e Basileia, mas, sobretudo, em Erfurt e Wittenberg.

Na explicitação das facetas marcantes da Universidade Renascentista, recorreremos novamente a Pires (2007, pp. 35-36), segundo a qual (i) “o Latim vai perdendo a sua força”, cedendo espaço às línguas vernáculas; (ii) assiste-se à redução da influência do legado da Antiguidade “como espelho da conduta humana”; (iii) “a política vai-se libertando da teologia e distanciando da ética (maquiavelismo) e do direito (Razão de Estado e Absolutismo)”.

Considerando a Itália como o epicentro da Renascença nos séculos XIV e XV, Trindade (1999, p.8) refere que o desenvolvimento das universidades italianas de Florença, Roma e Nápoles e da Academia Neo-Platónica foi crucial para o “fim da hegemonia teológica e o advento do humanismo antropocêntrico”, uma tendência que conduzirá, no início do século XVI, ao estabelecimento de um dos padrões da universidade europeia: esta é, doravante, uma instituição vinculada ao Estado, acentuando-se este processo com a reforma protestante.

Efectivamente, a reforma protestante luterana, com seus desdobramentos calvinistas e anglicanos, rompe com a hegemonia tradicional da Igreja. De acordo com Trindade (1999), a acção de Lutero, a partir de Wittenberg, no centro da Alemanha, espalha-se por todo o território, com a excepção de Baviera e Boémia, gerando as primeiras universidades, desde 1544 (Leipzig, Tübingen, Marburg, Königsberg e Jena).

No entanto, como refere Trindade (1999), a divisão dos protestantes favorece a reacção do catolicismo, conhecida por Contra-Reforma. Esta teve como referencial de renovação o Concílio de Trento, que encontrou na Espanha formas variadas de inovação: o barroco, a mística, a filosofia e a literatura nacional. A acção dos jesuítas amplia o campo universitário da contra-reforma na Alemanha, França, Países Baixos e Itália, especialmente com a criação da Universidade Gregoriana, em Roma (1533).

A vida intelectual do século XVI será marcada por esses dois vastos movimentos que, de acordo com Trindade (1999), introduzem um corte religioso radical entre universidades e determinam, em larga medida, o futuro da Europa.

### **b) *Orientação epistemológica e curricular***

Se a Universidade Medieval tinha as três faculdades superiores (Teologia, Direito, Medicina), como vimos acima, a Universidade do Renascimento trouxe, de acordo com Almeida (2008, p.118), “a novidade da ciência da natureza e do mundo físico, que se apresentava como campo de conhecimento ainda dentro da filosofia, no caso como filosofia natural”. Deste modo, assinala o autor, o ensino de disciplinas científicas começou a organizar-se dentro das universidades no âmbito da nova faculdade de Filosofia.

Além do humanismo artístico, literário e antropocêntrico, da redução da dependência da ciência em relação à teologia e da diminuição do peso do Latim, é de se destacar um novo elemento que caracteriza a relação da universidade com a ciência: adopta-se o método axiomático-dedutivo de Descartes, com a observância da “regra da evidência, da análise e da verificação, como fundamento do *esprit géométrique*” (Pires, 2007, p. 36).

Na sequência da descoberta da lei da inércia e da gravitação de Isaac Newton, com a consequente “matematização” do Universo, tudo o que não é deduzido dos fenómenos é uma hipótese, assinala Pires (2007, p. 36), ressaltando que “o poder e o conhecimento passam a ser sinónimos”, do mesmo passo que surge a ideia da ciência, tal como esta viria a ser encarada na Modernidade, bem como a ideia do homem como senhor da natureza e da sociedade. Dá-se, assim, a secularização da Universidade, começando-se a falar da “morte de Deus” e da solidão da razão individual (*ibid.*, p. 36).

Do mesmo modo, Trindade (1999) sustenta que, além do humanismo renascentista,

da Reforma e da Contra-Reforma, a nova relação entre a universidade e a ciência tem um impacto transformador na estruturação da vida académica. Com efeito, dá-se a transformação das universidades como instituições sociais e, mesmo as que alinham com a Contra-Reforma, abandonam o seu padrão tradicional, teológico e jurídico-filosófico, abrindo-se ao humanismo e às ciências, realizando a transição para os diferentes padrões de conhecimento que irão engendrar a Universidade Moderna (*ibid.*).

### **c) O legado da universidade renascentista**

A Universidade Renascentista, ao fazer surgir “a ideia moderna da ciência” (Pires, 2007, p. 36), pode considerar-se como o prenúncio da universidade dos tempos modernos. Os avanços ao nível da ciência permitiram ao homem iniciar-se na procura da Verdade e da Razão para além dos cânones da formação teológica predominante na Universidade Medieval. Assim, a procura do conhecimento científico impulsiona o ser humano a tomar consciência da sua existência e bem assim dos espaços do mundo em que se insere.

Um grande legado da Universidade Renascentista é, sem dúvida, o aprofundamento da educação humanista, de feição laica, que se desenvolve através dos conhecimentos literários e da procura das condições médicas, mecânicas, artesanais e artísticas, evidenciando-se na regeneração das crenças individuais e no culto da pessoa humana em geral e na utilização das artes para expressar a beleza do ser humano e da vida, tal como aspiravam os primeiros filósofos da antiguidade clássica.

Com efeito, ao propor aos homens um ideal de realização, em que cada homem é o artesão da sua vida, tirando partido dos recursos da sua vontade e do poder criador da sua inteligência, o humanismo, tanto a nível das ideias como das práticas pedagógicas, mantém-se de manifesta actualidade nos debates que se travam sobre a escola e a cultura (Simard, 2005).

## **2.3 A Universidade do Iluminismo**

Tal como referimos acima, o terceiro período de evolução da universidade, de acordo com Trindade (1999), tem lugar a partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, pelo Iluminismo do XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e pelo início da Revolução Industrial inglesa.

Estamos perante o que denominamos de Universidade do Iluminismo, que se apresenta como transição para a Modernidade, na linha, aliás, do entendimento de Kant (1784), para quem a modernidade é instaurada pelo Iluminismo, pela Razão.

### **a) *Princípios e características essenciais***

A Universidade que surge no contexto do Iluminismo é fortemente marcada pelo que Kant (1784, p. 7) considera ser o ponto central da época, a saber: “a saída do homem da sua menoridade culpada, sobretudo nas coisas de religião”, visto que “em relação às artes e às ciências os nossos governantes não têm interesse algum em exercer a tutela sobre os seus súbditos”. Este facto é de suma relevância, pois “a tutela religiosa, além de ser mais prejudicial, é também a mais desonrosa de todas” (*ibid.*, p. 7).

Conforme Pires (2007), entre os séculos XVII e XVIII, a Universidade, influenciada pelo triunfo das ideias iluministas, não só apoia os grandes movimentos científicos, o racionalismo filosófico e o empirismo de feição experimental de Francis Bacon como inicia os estudos antropológicos. Por outro lado, assinala a autora, as ideias da revolução francesa (iniciada em 1789) marcam a Universidade, que, também, se reforma.

No período em apreço, a Universidade começa a institucionalizar a ciência, conforme elucida Trindade (*ibid.*), segundo o qual, até ao século XVII, o cientista não tem um papel especializado na sociedade, mas, a partir daí, desencadeia-se uma mudança profunda no sistema de valores e normas universitárias, reconhecendo-se, não sem conflitos, a legitimidade de uma actividade relacionada com as ciências em geral.

Assim, refere o autor, o século XVII é marcado, sobretudo, pelas descobertas da física, astronomia e da matemática, enquanto, no século seguinte, o avanço é predominante nas áreas da química e das ciências naturais. Na transição entre os dois séculos, são fundadas as primeiras cátedras científicas e surgem os primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos.

Uma perspectiva diferente é apresentada por Gal (2000, p. 81), para quem, ao longo de todo o século XVII, a Universidade “atinha-se obstinadamente a Aristóteles e condenava as doutrinas cartesianas”, vegetando cada vez mais, enquanto os colégios jesuítas prosperavam. Com efeito, enquanto as Universidades tradicionais se fechavam ao movimento da história, criaram-se academias científicas em diversos países, como

Itália, Inglaterra, França e Alemanha, que pareciam abarcar toda a vida intelectual e científica do tempo.

No entanto, segundo Trindade (1999), a criação das academias científicas criou condições para se intensificar a profissionalização das ciências, facto que vai permitir a sua inserção nas universidades por meio da pesquisa. Ora,

a entrada das ciências nas universidades alterará irreversivelmente a estrutura da instituição, limitada anteriormente às ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de *filosofia natural* (ibid.,p.9).

Nesse processo, é sumamente importante a influência do Iluminismo. Com efeito, o século XVIII, ou século das luzes – assim denominado devido à influência do Iluminismo, cujas tendências ao nível do pensamento e da literatura se expandem pela Europa e América – inicia-se, segundo Trindade (1999), sob a influência de Newton, que assegurará às universidades inglesas um elevado avanço científico. Entretanto, segundo este autor, o movimento científico e experimental alarga-se por um grande número de universidades, desde a Universidade de Moscovo, fundada em 1755, à de Coimbra, renovada pela reforma pombalina de 1772, passando pela Universidade de Göttingen, na Alemanha, sob a influência de Leibniz, e pelas universidades de Upsala, na Suécia, Edimburgo, na Escócia, e Nápoles e Catânia, na Itália, encontrando, contudo, a resistência do racionalismo cartesiano, em França, especialmente na Universidade de Paris, ainda que as ciências experimentais se tenham desenvolvido em regiões francesas geograficamente periféricas, como Estrasburgo, Reims, Montpellier, Caen e Pau.

Por entre avanços e resistências, a Universidade beneficia da acção renovadora dos enciclopedistas, como refere Trindade (1999), que, de entre os factos marcantes da evolução dos paradigmas universitários desse período, destaca: (i) o contributo relevante do Plano de uma universidade russa, elaborado por Diderot para Catarina II, posto que, a partir de então, todas as reformas das universidades preconizam estudos mais aprofundados de ciências naturais e físicas; (ii) a existência de padrões diferenciados de relacionamento entre a Universidade e o Estado (enquanto universidades inglesas, ainda que com vínculos estreitos com o Parlamento, mantêm-se fora do âmbito estatal, em França, assiste-se, a partir de 1762, a um processo de estatização do ensino superior pela Revolução e o Império, na sequência da expulsão dos jesuítas; (iii) o modo diferenciado como é encarado o acesso às universidades (enquanto as universidades

inglesas, entre 1700-1750, duplicam as anuidades (propinas), tornando-se acessíveis apenas à nobreza e à alta burguesia, em França, os rendimentos das universidades e liceus permitem a introdução do ensino gratuito, autorizado em 1719, tendo por contrapartida a redução dos salários dos professores, contra a qual se opõem os enciclopedistas, temerosos da negligência dos mestres.

Assim, sublinha Trindade (1999), as universidades não seguem um modelo uniforme e a sua história, a partir do século XVII, confunde-se, em larga medida, com as vicissitudes que marcam as relações entre a ciência, a Universidade e o Estado. Segundo este autor, as novas tendências da Universidade orientam-se no sentido da sua nacionalização ou estatização (França e Alemanha) e da abolição do monopólio corporativo dos professores, iniciando-se o que se pode denominar de “papel social das universidades”, mediante “o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata” (*ibid.*, p. 10).

### **b) Organização epistemológica e curricular**

Mercê das tendências que acabamos de referir, a relação da Universidade deste período com as ciências é algo problemática, conhecendo, a par de inovações, uma acentuada postura conservadora.

Com efeito, segundo Almeida (2008, p. 85), numa abordagem que se refere, implicitamente, a este período, “um novo paradigma académico, com base no projecto político-ideológico do enciclopedismo, foi gerado para dotar a nova elite burguesa das habilidades literárias e artísticas características do Iluminismo”.

Nesta perspectiva, o autor refere que disciplinas como história natural, filosofia, literatura, matemática, direito e artes de governo integram o currículo das universidades, salientando, no entanto, que dessas universidades enciclopédicas não se exigia tanta responsabilidade pela criação científica quanto pela organização e sistematização do conhecimento humanístico, artístico e tecnológico.

Deste modo, argumenta Almeida (2008), as universidades acabariam por se tornar centros de resistência do conservadorismo e focos de valorização do saber doutrinário herdado da escolástica, lugares privilegiados de defesa das tradições, onde eram formados intelectuais da oligarquia segundo um humanismo ritualizado e anacrónico. É evidente que, nesse contexto, pouco se podia esperar da Universidade como possível



centro formador dos novos agentes da ciência e da tecnologia nascentes, para fazerem face às demandas da industrialização, que começa a transformar o mundo.

Para melhor compreensão desse contexto, Almeida (2008) assinala dois fenômenos históricos registados nessa época: a) a enorme exploração editorial, com a publicação, nos diversos países europeus, de milhões de livros, fazendo ressurgir, sob nova roupagem, a biblioteca (que era a instituição de conhecimento mais importante, antes das universidades), assim como os museus; b) um enorme avanço no conhecimento do mundo, graças ao trabalho de naturalistas, astrónomos, físicos, matemáticos, exploradores, novos tipos de produtores de conhecimento, distintos dos filósofos, que produziram uma massa de dados e um volume de amostras e espécimes tão grande que não se sabia como catalogá-los e armazená-los.

Segundo esse autor, no plano institucional, pensava-se que a Universidade poderia ser substituída, com vantagens, por um organismo especializado na produção, catalogação e armazenamento do conhecimento, em articulação com as inúmeras sociedades e academias científicas que abundavam nesse período. Enfim, conclui Almeida (2008, p.86), “na segunda metade do século XVIII, a Universidade parecia superada e dispensável”, corroborando, assim, a perspectiva de Gal (2000) sobre as tendências de conservadorismo e fechamento da instituição universitária já no século XVII.

### ***c) O legado da universidade do período do iluminismo***

Se o Iluminismo é, de acordo com Kant (1784), o caminho para o homem sair da “menoridade”, entendida esta como a incapacidade de o ser humano se servir do entendimento sem a orientação de outrem, a Universidade do Iluminismo mantém-se actual no legado da liberdade, enquanto capacidade do homem pensar e agir por si mesmo, em busca do conhecimento e da verdade e na livre expressão do seu pensamento e criação intelectual. Outro legado actual da Universidade do Iluminismo prende-se com o contributo específico da academia para a promoção do ideal de progresso humano e social. Se a emergência de várias entidades promotoras do “progresso” levou a que, em determinada etapa do Iluminismo, fosse questionada a necessidade da universidade, que parecia “superada” (Almeida, 2008, p.86), também na actualidade, como veremos, tem sido questionada a utilidade da universidade, que, alegadamente, poderia ser substituída por outras organizações submetidas às lógicas imediatistas do mercado e aos critérios de excelência definidos no exterior das universidades, o que não impedirá a academia de, como no passado, continuar a afirmar-se como instituição credível,

indispensável à promoção do conhecimento e da alta cultura e de traduzir, de forma autónoma e em diálogo com a sociedade, os desígnios de desenvolvimento das nações.

## **2.4 A Universidade Moderna**

Tal como já referimos, o quarto período de evolução, a que se refere Trindade (1999), é o que institui a Universidade Moderna, que começa no século XIX e se desdobra até aos nossos dias, introduzindo uma nova relação entre o Estado e a Universidade e permitindo que se configurem as principais variantes ou padrões das universidades actuais.

### **a) *Princípios e características essenciais***

O surgimento da Universidade Moderna é, segundo Trindade (1999), influenciado pelo forte impulso do desenvolvimento das ciências, do Iluminismo e do Enciclopedismo e, no plano político e social, encontrará a sua base referencial nos efeitos radicais da Revolução Francesa de 1789, dentro e fora da França.

A emergência da Universidade Moderna não se configura de modo uniforme, antes apresentando, a par das similitudes, assinaláveis diferenças, ainda que a maior parte dos autores destaque, como seus principais pilares ou marcos referenciais, as universidades francesa e alemã, de 1806 e 1809, respectivamente.

Assim, se Guy Neave e Frans Van Vught (1994) defendem que o advento da Universidade Moderna é marcado pelas reformas universitárias levadas a cabo durante o século XVII, nomeadamente, as reformas austríaca e sueca, não deixam de salientar, num período ulterior, a reorganização napoleónica e *humboldtiana*.

Na sua análise da génese da Universidade Moderna, Trindade (1999) toma como marcos referenciais, por um lado, a universidade napoleónica, em França, de 1806, que surge num contexto de hegemonia e de expansionismo da França, após a Revolução Francesa, e de rompimento com a tradição das universidades medievais e renascentistas e, por outro, a universidade *humboldtiana*, em Alemanha, de 1809, que emerge no seguimento das guerras napoleónicas, durante as quais a Prússia (Alemanha) perdera toda a sua base intelectual, que era imperioso recuperar, a par de uma mudança profunda das suas instituições. O autor salienta as características diferenciadoras das duas universidades, que passamos a resumir:

(i) A universidade napoleónica é de natureza estatizante e imperial, que se configura como uma corporação, mas criada e mantida pelo Estado, no quadro de uma concepção de educação como monopólio estatal; aposta menos no desenvolvimento das ciências do que na vertente da formação profissionalizante, funcionando como um poderoso instrumento do Estado na formação dos quadros de que necessitava a sociedade francesa e na difusão da doutrina do imperador, baseada em duas ideias estruturantes: “a conservação da ordem social e a devoção ao imperador que encarna, primeiro, a soberania nacional e, depois, supranacional” (Trindade, 1999, p. 10);

(ii) A universidade *humboldtiana* é concebida na base do princípio da investigação e do trabalho científico desinteressado, associados ao ensino, e sob o impulso do Estado, como o laboratório da nova Nação e não apenas de um Estado territorial, pelo que a aposta nas ciências conhece uma ênfase maior que na universidade napoleónica; a nova Universidade de Berlim, que absorve a Academia de Berlim, garante a liberdade dos cientistas, ainda que funcionasse “sob a protecção do Estado, da qual dependia seu orçamento anual”; não se organizava de acordo com o modelo das faculdades napoleónicas isoladas, mas de forma integrada, através das faculdades de medicina, direito e filosofia (*ibid.*, p.10).

Na abordagem de Readings (1996, p. 63), a Universidade Moderna tem-se baseado, de um modo geral, em três ideias, a saber: a ideia kantiana de Universidade “guiada pelo conceito de *razão*”, a ideia de *cultura* de Humboldt e, mais recentemente, a “ideia tecno-burocrática de *excelência*”.

Referindo-se à ideia da razão, Readings (1996, p.66) assinala que “a vida da universidade kantiana é um conflito perpétuo entre a tradição estabelecida e a investigação racional”, ou seja, entre a tradição engendrada pelas três faculdades superiores (teologia, direito e medicina) e a investigação livre, da faculdade inferior (filosofia), resultando desse conflito uma “racionalidade fundada universalmente”. No conceito de universidade kantiana, “a investigação passa de mera prática empírica a auto-conhecimento teórico, através da auto-crítica”, e cada disciplina, com o seu modo específico de investigação, procura aquilo que lhe é essencial, com o auxílio da filosofia, à qual interessa “a busca do essencial em si”, ou seja, “a faculdade da crítica” (*ibid.*, p. 66), acabando por se apresentar como superior, “a rainha das ciências”, ao encarnar “o princípio puro que deve animar a universidade e a diferencia tanto de uma escola de formação técnica como de uma academia especializada”.

Absorvendo uma das ideias de Universidade destacadas por Readings, Pires (2007, p. 36) refere que “os dois pilares que estão na base da constituição da Universidade Moderna são os conceitos da Razão e do Estado”, a partir dos quais podem identificar-se os dois modelos ou “vertentes principais que são: a universidade alemã de Humboldt e a universidade napoleónica em França”.

De notar que o segundo dos pilares mencionados por Pires não é excluído na ideia kantiana de Universidade. Com efeito, de acordo com Readings (1996, p. 66), a autonomia da universidade kantiana, fundada na autonomia da razão, que é obtida através da autocritica, não é impeditiva de qualquer efeito social directo ou de qualquer laço entre a Universidade e o Estado, posto que, segundo sustenta Kant, uma das funções da Universidade é produzir técnicos (quadros) para o Estado, cabendo a este, por seu turno, em relação à universidade, a função de intervir sempre no sentido de lembrar a esses técnicos que “o uso que fazem do conhecimento ao serviço do Estado deve ser submetido ao controlo das faculdades”, ao cabo e ao resto, “à faculdade de filosofia”.

Deste modo, refere Readings (1996, p. 66), na visão kantiana, “o Estado tem de proteger a Universidade de modo a garantir o domínio da razão na vida pública”, e, por seu turno, “a filosofia tem de proteger a Universidade do abuso do poder do Estado, limitando o domínio dos interesses estabelecidos nas faculdades superiores”, sendo este direito ilimitado de intervir, reservado à razão, que permite contrariar o uso arbitrário da autoridade, quer por parte do Estado, quer das faculdades superiores.

Todavia, a universidade kantiana fundada na razão é uma instituição ficcional, não apenas porque se funda no optimismo ingénuo em relação às actividades prováveis do Estado para proteger a autonomia da universidade, inclusive no seio desta, mas fundamentalmente porque “a razão só pode ser instituída se a instituição permanecer uma ficção”, funcionando “*como se não fosse uma instituição*”, pois que se esta “se torna real, a razão afasta-se” (Readings, 1996, p. 68).

Como refere Readings (1996, p. 77), a abordagem *humboldtiana* das relações entre a Universidade e o Estado propugna igualmente a necessidade de autonomia universitária, que o Estado deve defender, na perspectiva de Humboldt, através dos indivíduos que nomeia para a universidade, os quais devem limitar-se a “proteger os recursos espirituais da mesma”, bem como “a sua liberdade de acção”.

As ideias da cultura, do progresso e da razão na Universidade Moderna são abordadas, em tom crítico, por Pires (2007, pp. 36-37), para quem

a relação conceptual civilização-modernização diz respeito a uma cultura que pode ser considerada de “cientismo”, isto é, aquiescência sem crítica à ciência e às suas práticas, sem questionamento se são justas e desejáveis.

Por outro lado, na perspectiva desta autora (*ibid.*, p.37), assiste-se a uma “adesão à ideia do progresso linear e contínuo”, enquanto “a razão não é mais encarada como livre faculdade de julgar”, pois que o “ideal de reflexão, contemplação e autonomia do pensamento” é abandonado a favor de um “redimensionamento da razão em sentido tecnológico”, bem presente no facto de que “as decisões políticas e económicas passam por soluções técnicas”. Como refere a autora, o surgimento das universidades técnicas nos séculos XIX e XX segue essa tendência, traduzindo a necessidade de responder ao desafio de desenvolvimento das ciências, “de modo a satisfazer as necessidades da era da indústria” (*ibid.*, p. 37).

Referindo-se à ideia da *Universidade de Cultura* de Humboldt, para quem o avanço da ciência objectiva (o conhecimento cultural) se funde com a formação subjectiva espiritual e moral do indivíduo (o cultivar-se), Readings (1996, p. 63) salienta que, de acordo com essa visão, “o reitor encarna o ideal pan-disciplinar de orientação cultural geral, tornando-se a figura da própria universidade”. Por outro lado,

a Universidade da Cultura, instituída por Humboldt, vai buscar a sua legitimidade à cultura, que designa a síntese entre ensino e investigação, processo e produto, história e razão, filologia e crítica, erudição histórica e experiência estética, a instituição e o indivíduo (*ibid.*, p. 73).

Deste modo, a revelação da ideia da cultura coincide com os desígnios do desenvolvimento do indivíduo e da afirmação do Estado-Nação. Com efeito, refere Readings (*ibid.*), a ligação orgânica entre objecto e processo, que tem lugar ao nível da universidade, permite que esta elabore e dê ao Povo uma ideia de Estado-Nação, a que ele poderá corresponder, do mesmo passo que dá ao Estado-Nação um Povo capaz de corresponder a essa ideia.

Já Magalhães (2004), embora reconhecendo a importância das ideias de outros autores na explicitação da Universidade Moderna, prefere tomar como referências as de Newman, Humboldt e K. Jaspers, os quais, na sua perspectiva, apresentam uma

fundamentação articulada do ensino superior, apresentando-a como uma “espécie de senso comum moderno”. Assim, segundo Magalhães:

(i) A ideia de universidade de Newman, que se baseia no objectivo de promover o “alargamento intelectual”, tendo em vista a “formação do carácter”, apresenta as seguintes características: a) a universidade deve fornecer uma “educação liberal”, no sentido de que “o conhecimento deve ser procurado como um fim em si mesmo”; b) o ensino superior “não deve ser em si mesmo útil, mas assumir a forma filosófica de aquisição do conhecimento”; c) a educação superior não deve basear-se numa concepção fragmentada de conhecimento e do trabalho, devendo a universidade ensinar, antes, todo o conhecimento, “todos os ramos do conhecimento”; d) a universidade deve promover o “desenvolvimento da personalidade dos estudantes através de uma concepção liberal de educação superior” (*ibid.*, pp. 52-54);

(ii) A ideia de universidade de Humboldt, sem se afastar dessa matriz, colocava a ênfase na “qualidade da experiência do estudante”, mediante a sua emersão num ambiente de procura do conhecimento, defendendo a centralidade da ciência (moderna), liberta da religião, da autoridade do Estado e das pressões sociais e económicas (*ibid.*, p. 54).

Assim, para Humboldt, cabe ao Estado assegurar a liberdade de ensino e pesquisa (“*Lernfreiheit*” e “*Lehrfreiheit*”), posto que a ciência fornece a força unificadora de que o Estado carece para se legitimar como instituição nacional suprema e como “Estado de cultura”. Fazendo uma defesa convicta da necessidade de convergência das instituições nacionais e da universidade na promoção da ciência, Humboldt salienta que, para tal, basta ver “a ciência como algo que não está totalmente descoberto e como impossível de descobrir totalmente” (*ibid.*, p.54).

Por seu turno, Karl Jaspers questiona tanto a fragmentação do conhecimento, que considera estar implicitamente aliada ao nacionalismo, como o triunfo da sociedade tecnológica (Magalhães, 2004, p. 55). Porém, ao argumentar contra a fragmentação do conhecimento, advogando a procura da verdade de forma crítica e interdisciplinar, Jaspers fá-lo, segundo Magalhães (*ibid.*), a partir de uma visão unitária de tipo idealista e existencialista, a favor de um modelo académico de organização enquanto comunidade de estudiosos e de estudantes em demanda da verdade e do conhecimento, e de acordo com a perspectiva filosófica e sociológica de que a ideia da aquisição do conhecimento tem como propósito alcançar uma liberdade significativa e, por conseguinte, a transformação integral do homem.

Não obstante a distinção que Karl Jaspers, autor da obra *The Idea of University* (1965), faz entre “conhecimento válido” universalmente e conhecimento absolutamente objectivo e da sua assunção do consenso como o conteúdo e a forma da objectividade universal, Magalhães (2004, p. 55) observa que esse autor não questiona tanto a aliança moderna entre Razão (Ciência), Estado e Humanismo, procurando, antes, e sobretudo, revitalizar a própria Razão (racionalidade), mediante a integração da criatividade no seu próprio seio, como uma de suas características marcantes.

Como sustenta Magalhães (2004, p.55), as ideias de Universidade dos três autores têm em comum o desejo insistente da unidade, ou seja, assumem que “a Universidade é, em última instância uma forma material, externa e organizacional de uma substância unitária”; os seus objectos centrais são, em última instância, um só (a Razão), ainda que, aparentemente, múltiplos: “o Homem, a Verdade, o Estado e o Conhecimento, sendo a História o âmbito da sua acção”. Destas abordagens, resulta a concepção da Universidade como a entidade por excelência de cultivo da Razão, ou, como “o estádio mais elevado onde esse objecto único pode alcançar o máximo possível de consciência” (*ibid.*, p. 55).

A partir do movimento iniciado com a Universidade de Berlim, verifica-se a recuperação progressiva das universidades alemãs, no período compreendido entre 1810 e 1820, de acordo com uma concepção de Universidade que se estrutura pela indivisibilidade do saber, do ensino e da investigação, ao contrário da ideia das escolas profissionais napoleónicas (Trindade, 1999).

No que tange à Inglaterra, ocorrem disputas no processo de configuração da Universidade Moderna. Assim, segundo Trindade (1999, p. 11), “a fundação da Universidade de Londres, como uma universidade livre, em 1828, por um grupo de liberais, tem como resposta a criação do King’s College (Londres), em 1831”, enquanto Oxford e Cambridge “se opõem a que a nova universidade seja constituída por carta real”. Como solução de compromisso entre as duas partes, é constituída, em 1836, como corporação de direito público, a nova universidade de ensino e pesquisa, sob a influência de Berlim, facto que vai desencadear reformas nas duas universidades tradicionais em meados do século XIX.

Estão, assim, estabelecidas, de acordo com Trindade (*ibid.*), as matrizes da Universidade Moderna estatal ou pública, que influenciam a dinâmica das universidades na Europa e nas Américas, trazendo para o centro da instituição universitária a complexa questão

das relações entre sociedade, conhecimento e poder, que continua a suscitar debates nos dias de hoje.

Continua, igualmente, actual o debate sobre a relação entre o ensino e a investigação, que já merecera a atenção de Fichte e Humboldt, citados por Pires (2007). Assim, se para o primeiro, “a Universidade existe não para ensinar ou transmitir informação, mas inculcar o exercício do espírito crítico”, o segundo defendia que a Universidade não devia ter por vocação directa a formação profissional, que deveria ficar a cargo das escolas técnicas, mas deveria assumir-se como uma “*Universitas litteratum*” que conseguiria a unidade entre o ensino e a investigação (Pires, 2007, p. 54).

### **b) *Orientação epistemológica e curricular***

Conforme nos dá conta Readings (1996, p. 77), no seu plano para a Universidade de Berlim, Humboldt faz uma síntese da reorganização fundamental do discurso sobre o conhecimento, na qual a Universidade assume uma função indirecta ou cultural para o Estado, isto é, “a função de busca do seu significado cultural objectivo como entidade histórica”, concomitantemente com a “função de formação moral subjectiva dos seus sujeitos” como potenciais portadores da identidade cultural.

Ainda segundo Readings (1996, p. 77), que dá conta da extensão ou alcance da reorganização da universidade preconizada por Humboldt, este defende que o trabalho autónomo de reflexão filosófica deve ser preservado tanto da “Cila do mero prazer” (ou seja, da ausência completa de direcção) como da “Caribdis da utilidade prática” (isto é, da subserviência total em relação à direcção do Estado).

Pereira (2009, p. 29) considera que “a instituição que se constituiu como ‘Universidade Moderna’” encontra no famoso texto de Humboldt (1997), *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim*, a reflexão mais significativa e concisa sobre a universidade. A autora resume, do seguinte modo, os princípios essenciais postulados por Humboldt, os quais são ainda hoje largamente defendidos como formulações que dão à Universidade o seu carácter próprio e distinto:

a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autónoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário” (*ibid.*, p. 31).



A partir desses princípios, a Universidade de Berlim diferenciou-se, e diferencia-se, segundo a autora, de outras instituições de ensino superior que neles não se sustentam, posto que estão em causa diferenças de concepção, estruturação e finalidade:

o que caracterizou a Universidade, chamada agora de Moderna, é essencialmente a associação programática entre ensino e pesquisa. O terceiro elemento do tripé, a extensão, apareceu mais tarde, com o modelo da universidade norte-americana (*ibid.*, p. 31).

### **c) O legado da universidade modernidade**

Se parece pacífica a aceitação do ocaso da Modernidade no sentido do fim das grandes narrativas, como defendem autores pós-modernos, como Giroux (1995), Derrida (1979), Lyotard (2002), Lins (2005), entre outros, não é, contudo, consensual o entendimento de que se vive, actualmente, o período da Pós-Modernidade, havendo autores, como Magalhães (2004), que preferem empregar a expressão modernidade tardia para caracterizar os tempos actuais, admitindo, deste modo, que se vive, actualmente, uma fase da Modernidade.

Assim, como sustenta Pereira (2009), as universidades do mundo ocidental que se constituíram como instituições da modernidade podem agrupar-se em dois grupos, em função das concepções em que se filiam: a concepção idealista e a concepção funcionalista:

a) A concepção idealista, ainda bastante defendida como sendo a verdadeira ideia de formação universitária, fundamentou-se “no postulado de uma educação geral voltada para o desenvolvimento do intelecto”; na unidade do ensino e da investigação, concretizada através de “um corpo docente criador e um corpo discente integrado a este”; na defesa da “liberdade académica”, como condição para que a investigação seja “a busca da verdade – um verdadeiro direito da humanidade – em toda parte, sem ser constrangida pelas forças de poder da sociedade”; num corpo de “normas de organização estrutural, curricular e administrativa, emanadas do interior da universidade” (*ibid.*, p. 32).

b) A concepção funcionalista, desenvolvida em França e nos países socialistas, encarava “a missão da universidade voltada para as necessidades sociais, com a função de servir a nação e a finalidade de ser de utilidade colectiva, sociopolítica e socioeconómica”, ou seja, como “uma instituição instrumental de formação profissional e de formação

política”, sendo suas normas emanadas do exterior, sua autonomia relativa e seu controlo pelas forças de poder preponderante (*ibid.*, p. 32).

Como observa Menogue (1981, p. 26), a visão funcionalista das universidades constitui uma “manifestação dissimulada de uma doutrina política sobre universidades”, correspondendo a uma visão de sociedade como um único campo de esforço dentro do qual todas as actividades são mais ou menos “contributárias”.

Esta orientação funcionalista, como veremos adiante, tende a evoluir no sentido de uma cada vez maior rendição da Universidade à lógica e às necessidades imediatas do mercado, em função das quais são, amiúde, entendidas e equacionadas as necessidades sociais.

### 3. A Universidade Emergente

Como acabamos de referir, não é pacífica a aceitação do fim da modernidade nem tampouco a utilização do termo pós-modernidade para caracterizar os tempos actuais, nas suas diversas manifestações, no seguimento de uma discussão que se intensifica desde a segunda metade do século passado, em que a evolução da ciência e da sociedade acabou por problematizar as grandes utopias e modelos de análise produzidos nos séculos anteriores, na chamada era da modernidade (Gatti, 2005). Assim, Habermas (1990, p.289, citado por Gatti, 2005, p. 598), argumenta que a modernidade não foi superada e que, dentro das próprias condições instauradas pela modernidade, é possível avançar-se, superando os limites de uma racionalidade fechada através do que ele denomina de “razão comunicacional”.

Gatti (2005, pp. 601-602) assume a posição de que se vive um contexto de transição, visto que “não saímos totalmente das asas da modernidade e nem estamos integralmente noutra era”, e afina-se no mesmo diapasão que Goergen (1997, p.63, citado por Gatti, 2005, p. 602), para quem “modernidade e pós-modernidade não se encontram numa relação de superação de uma pela outra, mas numa relação dialéctica”, ainda que, como remarca Terrén (1999, citado por Gatti, *ibid.*), isso não elimina a deslegitimação das instituições da modernidade, posto que a transição instalada traz questões sobre a legitimidade dos símbolos, das identidades e das interpretações construídas ao longo da modernidade.

Esta é, igualmente, a posição de Santos (1994, pp. 193-194), para quem “estamos numa fase de transição paradigmática, da ciência moderna para uma ciência pós-moderna”, uma fase que é “longa e de resultados imprevisíveis”, durante a qual “a Universidade só sobreviverá se assumir plenamente esta condição epistemológica”, evitando refugiar-se no exercício da “ciência normal” a que se referia Khun (1970, citado por Santos, *ibid.*, p. 194), sob pena de passar a ser em breve “uma instituição do passado”. Com efeito, de acordo com o autor, num contexto histórico em que a ciência do futuro é a “ciência revolucionária”, só o longo prazo justifica o curto prazo” (*ibid.*, p. 194).

Por seu turno, Readings (1996, p. 15) alerta para a

tentação de falar da “universidade pós-moderna” como se fosse uma instituição imaginável, uma instituição mais recente e mais crítica, o mesmo é dizer, uma universidade *ainda mais moderna* do que a Universidade Moderna.

Ao invés disso, o autor prefere chamar “pós-histórica” à universidade contemporânea, para vincar a ideia segundo a qual a instituição universitária “se esgotou”, sendo agora “uma sobrevivente da era em que se definia como projecto do desenvolvimento, afirmação e inculcação *históricos* da cultura nacional” (*ibid.*, pp. 15-16).

Sem nos alongarmos nas discussões sobre a denominação mais apropriada para a universidade dos tempos actuais, preferimos adoptar a expressão epigrafada (*Universidade Emergente*) para exprimir a realidade complexa e em forte mutação que atravessa a instituição universitária nos dias de hoje.

Ao posicionarmo-nos deste modo, tomamos em devida consideração o facto, sobejamente evidenciado pela História, de que, na vida societária e das instituições, o presente e o passado entrecruzam-se, de modo incontornável, mesmo em contextos de ruptura paradigmática, como o que se verifica na passagem da Universidade Moderna para a Universidade Emergente, no século XXI.

Com efeito, as rupturas paradigmáticas, ainda que se traduzam em crises profundas, não significam necessariamente a negação absoluta do legado dos períodos precedentes. A emergência de novos valores, discursos ou narrativas, que procuram dar sentido às mudanças e inovações, exigidos pelos novos contextos, tende a pôr em causa o passado, mas acaba por nele se basear, incorporando aquilo que pode considerar-se como herança histórica.

Tal é o que, na nossa perspectiva, acontece, em larga medida, com a história da Universidade, em particular no que respeita à sua missão e funções: nas rupturas paradigmáticas e crises que se evidenciam no cumprimento da missão da Universidade, ao longo da história, é válida a asserção de que nem tudo se perde, ainda que tudo se transforme.

Dai que na análise das principais facetas da Universidade que emerge no século XXI, nomeadamente das referentes à sua missão e funções, que constituem o seu núcleo referencial, comecemos por fazer uma breve incursão no modo como as mesmas eram encaradas desde a primeira metade do século precedente.

### **3.1 Missão e Funções da Universidade**

Na primeira metade do século XX, a missão da Universidade parecia algo eterno e imutável, na perspectiva de vários autores, com funções que, embora enunciadas de modo diferenciado, convergiam no essencial, como assinala Santos (1994), referindo-se, nomeadamente, a Karl Jaspers e Ortega y Gasset.

Assim, Jaspers (1965), ao definir a missão eterna da Universidade, considera-a como o lugar de cultivo da mais lúcida consciência, onde os seus membros se congregam em torno do único desiderato da procura incondicional da verdade, e apenas por amor à verdade, decorrendo dessa missão três objectivos, que são: a investigação, através da qual a verdade se torna acessível; a difusão da cultura, visando a educação do homem no seu todo; a transmissão do conhecimento, incluindo o ensino de aptidões profissionais orientado para a formação integral.

Por seu turno, Ortega y Gasset (1982), apesar da forte crítica à universidade alemã, destacava as funções de transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens de ciência.

Como refere Santos (1994, p. 164), essa aparente perenidade de objectivos é “abalada na década de sessenta, perante as transformações a que foi então sujeita a Universidade”, que passou a ter como três principais fins “a investigação, o ensino e a prestação de serviços”, apesar de, em termos abstractos, a formulação dos objectivos tivesse mantido “uma notável continuidade” e de tal inflexão ter-se verificado no sentido do “atrofiamento da dimensão cultural” e do privilégio dado ao seu “conteúdo utilitário” (a prestação de serviços).

Outrossim, a nível das políticas sobre o ensino universitário, assiste-se a uma “multiplicidade de funções, por vezes contraditórias entre si”, que ocorrem no contexto da “explosão da Universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber” (Santos, 1994, p. 164).

Essa explosão das funções da Universidade está bem patente no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico–OCDE<sup>2</sup>, de 1987, citado por Santos (1994, p. 164), no qual são atribuídas às universidades dez funções principais, a saber: (i) educação geral pós-secundária, (ii) investigação, (iii) fornecimento de mão-de-obra qualificada, (iv) educação e treinamento altamente especializados, (v) fortalecimento da competitividade da economia, (vi) mecanismo de selecção para empregos de alto nível através da credenciação, (vii) promoção da mobilidade social, (viii) prestação de serviços à comunidade local, (ix) elaboração de paradigmas de aplicação de políticas (v.g. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais), (x) preparação para o desempenho de papéis de liderança social.

No desempenho dessa multiplicidade de funções, verificam-se frequentes incompatibilidades ou contradições, sendo particularmente evidente a contradição entre as funções de feição utilitária (que têm merecido maior ênfase nas políticas sobre a Universidade) e “a ideia de universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber”, questão que conserva, aliás, toda a sua actualidade (Santos, 1994, pp. 164-165).

Outros autores têm-se ocupado do estudo das novas e complexas realidades com que se confrontam as universidades do século XXI no desempenho da sua missão, colocando à prova não apenas a sua habilidade de sobrevivência ou adaptação aos contextos em que estão inseridas e, deste modo, responder às pressões e demandas exteriores, mas, sobretudo, a sua capacidade de, autonomamente, e através de uma postura reflexiva, (re)definir e prosseguir a sua missão, sem ignorar o meio social que as rodeia e em que se integram.

Assim, Veiga Simão, Machado dos Santos e Almeida Costa, na obra *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década* (2002, p. 260), salientam que a missão da Universidade continua a abarcar os três domínios essenciais que, tradicionalmente, vêm integrando o seu campus de actuação, a saber:

- a) Promover a criação, a transmissão e a difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, de modo a contribuir para a formação humana, cultural científica e técnica;

---

<sup>2</sup> OCDE–Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, criada em 1948 e integrada por 30 países desenvolvidos, da Europa (a maioria), Ásia e América, que adoptam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado.

b) Promover a investigação científica, proporcionar um ambiente de estudo e reflexão e desenvolver aplicações que favoreçam o desenvolvimento sustentado e sustentável, tendo sempre presente a fruição científica e cultural desinteressada;

c) Promover a prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca.

Porém, conforme assinalam estes autores, com a evolução das sociedades, a um ritmo sem precedentes, a Universidade e as demais instituições do ensino superior são confrontadas com novos desafios, decorrentes do “alargamento e diversificação das expectativas” em relação à sua actuação junto dessas sociedades (*ibid.*, p. 260).

Nessa perspectiva, três factores têm contribuído para o questionamento da “intangibilidade” da missão tradicional da Universidade:

a exigência de se posicionar como campo relevante no esforço de democratização do ensino, a oportunidade de se assumir como factor estruturante do desenvolvimento socioeconómico e, finalmente, a necessidade de atender ponderadamente à relação custo/benefício de algumas actividades a desenvolver (*ibid.*, p. 260).

A propósito das pressões sociais que impendem sobre a academia, consideramos ainda actual o entendimento de Menogue (1981, p. 5), segundo o qual as universidades devem ser “capazes de criar o seu próprio interesse na busca do conhecimento” e, nessa perspectiva, manter o necessário distanciamento ou mesmo “separar-se dos acontecimentos que as rodeiam”, o que, sem significar a interdição dos que nela trabalham de desempenhar papéis na vida pública, aponta para a necessidade de as universidades se assumirem como espaços de “desprendimento” e de “ponderação em profundidade”, numa perspectiva que não se limita à consideração das emergências do momento. Por isso, o autor (*ibid.*, p.5) insurge-se contra o hábito de encarar as universidades em termos meramente “funcionais”, reduzindo-as a reflexos maleáveis do seu contexto social, quando, na verdade, elas têm estado, quase sempre, em conflito com as sociedades que as rodeiam, facto que não deve ser aceite necessariamente como uma incitação à reforma mas como uma possível chave para compreender a verdadeira natureza das universidades.

É certo que “as universidades têm muitos efeitos benéficos e colaterais” (Menogue, 1981, p. 9), o que tem levado os Estados, nas diferentes épocas, a apoiá-las entusiasticamente, mas tal reconhecimento não deve levar à consideração de qualquer um desses efeitos

ou benefícios como função essencial das universidades.

A nosso ver, e na linha das ideias de Menogue, as diversas utilidades da Universidade, em diversos contextos, de forma mais ou menos acidental e com maior ou menor grau de imediatismo, são secundárias em relação àquilo que, essencialmente, as identifica, desde a sua invenção: a liberdade de criação e difusão do conhecimento, a autonomia de reflexão crítica e de pensamento de longo prazo.

É, no entanto, essa confusão entre o que é secundário e o que é essencial na Universidade (confusão que nem sempre decorre da ignorância acerca da natureza da mesma!) que tem justificado, ao longo dos tempos, frequentes e mais ou menos violentos ataques ou críticas à Universidade, com ênfase particular no seu alegado distanciamento em relação à sociedade e aos interesses e demandas sociais, bem como medidas retaliativas ou de penalização, de limitação e condicionamento da sua autonomia, que vão desde alterações no regime de financiamento às políticas de liberalização e de regulação pelo mercado, passando por reformas ao nível da organização, gestão e avaliação da Universidade, sendo esta particularmente marcada pela adopção de critérios de excelência e de prestação de contas.

Conforme defende Santos (1994, p.189), a Universidade é (deve ser) uma instituição onde se possa “pensar o longo prazo e agir em função dele”, e esta é a sua marca distintiva de outras instituições contemporâneas.

Daí que a cedência da Universidade à lógica de favorecimento das utilidades de curto prazo, ainda que como mero mecanismo de sobrevivência, é sumamente perigosa – quer se trate de “cursos curtos em detrimento de cursos longos, formações direccionadas em detrimento de formações complexas, investigação competitiva em detrimento de investigação pré-competitiva, reciclagem profissional em detrimento de elevação do nível cultural” (Santos, 1994, p.189), porquanto tal cedência: (i) torna a Universidade vulnerável ao mercado e à lógica empresarial, submetendo-a a critérios da indústria, quando deveria ser a lógica da academia a prevalecer, como referencial e indutora do desenvolvimento, em geral; (ii) faz com que a Universidade perca a sua especificidade, apresentando-se como uma “organização de produção intensiva”, para que não está vocacionada, o que conduz à sua descaracterização, a ponto de a preconizada “ligação universidade-indústria se transformar numa ligação indústria-indústria” (*ibid.*, p. 190); (iii) abre precedente para o aumento dos produtos exigidos à Universidade, fazendo com que esta não possa produzi-los com a mesma eficácia; (iv) submete a Universidade às



prioridades e necessidades imediatas da indústria e do mercado, fazendo com que perca a titularidade da avaliação do seu desempenho, isto é, o “poder social e político para impor as condições que propiciem uma avaliação equilibrada e despretenhosa do seu desempenho” (*ibid.*, p. 191).

Ora, como refere Silva (2001), as universidades (públicas) que atingiram altos padrões de ensino e investigação foram precisamente aquelas que, no meio de todas as dificuldades, optaram pela valorização do potencial resultante da dedicação exclusiva dos seus docentes e investiram na investigação básica, mantendo um grau elevado de independência em relação às injunções imediatas do mercado, sem se abstrair do contexto social em que se insere, mas conservando um distanciamento crítico, de modo a possibilitar que esse contexto possa ser pensado como um pólo de relação que não se confunde com qualquer conjunto de interesses particulares, sejam eles mercadológicos, empresariais ou políticos.

Não havendo neutralidade no ensino e na investigação, o que está, especialmente, em causa não é ser-se contra um ensino e uma investigação permeáveis à tecnologia e aos fins económicos, mas sim o confronto entre a pesquisa fundamental e utilitária (com tendência para a segunda se impor à primeira) e, em particular, a questão de saber onde termina a responsabilidade social do investigador e começa a cedência às pressões técnico-económicas do mercado (Derrida, 2003). À Universidade deve reconhecer-se

a liberdade incondicional de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da verdade exigem (*ibid.*, pp. 13-14).

### **3.2 A Crise Actual da Universidade**

Conforme assinala Santos (1994), a Universidade enfrenta, no exercício das suas funções, uma série de tensões ou contradições, em especial: entre a produção da alta cultura e do conhecimento necessários para a formação das elites e a lógica de formação da força de trabalho qualificada para a indústria, que se satisfaz, frequentemente, com a difusão de padrões médios de cultura e de conhecimento útil; entre a hierarquização dos saberes especializados e as exigências de democratização do acesso à Universidade; entre a autonomia na definição dos valores e objectivos da Universidade e a pressão no sentido da submissão a critérios de produtividade e de performance empresarial; entre a função de ensino e a de investigação, que colidem entre si, frequentemente, nomeadamente

devido à dificuldade de mobilização de recursos para a produção do conhecimento e à possível falta de sintonia entre as exigências imediatas da economia e os interesses científicos dos investigadores, daí resultando tensões, quer no relacionamento entre a Universidade, o Estado e a sociedade, quer no interior das próprias universidades.

Na gestão dessas tensões, as intervenções não incidem sobre as causas profundas das contradições mas tão-somente em relação aos sintomas, facto que tende a reproduzir a crise da Universidade, desdobrando-se nas crises de hegemonia, de legitimidade e institucional, que se correlacionam com as três fases de evolução do capitalismo, conforme explica Santos (*ibid.*, pp. 165-167). Assim:

a) Na fase do *capitalismo liberal*, que vai até finais do século XIX, configuram-se os factores da crise de hegemonia, que ocorre quando há uma “condição social (que) deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva” e se expressa na contradição “entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais”, incumbindo-se da difusão destes últimos outras entidades e não necessariamente a Universidade. Deste modo, a exclusividade na produção e transmissão dos conhecimentos por parte da Universidade é posta em causa, dada a dificuldade que esta enfrenta de corresponder à demanda de conhecimentos técnico-profissionais, imediatamente necessários para o mercado;

b) No período do *capitalismo organizado*, que vai dos finais do século XIX até à década de sessenta, configura-se a crise de legitimidade, que se verifica quando “uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite” e se expressa na contradição entre a hierarquização dos saberes e a democratização do acesso aos mesmos. Deste modo, a exclusividade na transmissão de conhecimentos é posta em causa pela democraticidade da transmissão dos conhecimentos, para corresponder à amplitude do espectro social dos destinatários desses mesmos conhecimentos;

c) No período do *capitalismo desorganizado*, que vai dos finais da década de sessenta aos dias de hoje, configuram-se particularmente os factores da crise de identidade, que ocorre quando “uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução” e se expressa na contradição entre a autonomia da Universidade e a produtividade social. Deste modo, questiona-se a especificidade organizacional da Universidade e, com ela, a sua autonomia.

Na sua obra *A Universidade em Ruínas*, publicada em 1996, Readings dissecou as diversas dimensões críticas da vida da instituição universitária nas vésperas do século

XXI, começando por se referir à crise da sua legitimação, tanto interna como externa, tendo como *leitmotiv* a “produção do conhecimento”, que o autor considera incerta na Universidade (p.11). Assim, a luta pela legitimação interna em relação à natureza do conhecimento produzido nas humanidades, por exemplo, só tomou proporções de crise porque foi acompanhada de uma “crise de legitimação externa” – sustenta Readings, ilustrando a sua asserção nestes termos: “As disputas em cada uma das disciplinas quanto a métodos e teorias de investigação não seriam assunto de primeira página se a própria noção de projecto de investigação não fosse agora problemática” (*ibid.*, p. 11).

É a partir desta questão de vital relevância para a instituição universitária (a produção do conhecimento), que se compreende a citada obra de Readings, na qual este autor sustenta que o lugar da Universidade na sociedade deixou de ser claro, face ao declínio da sua “missão cultural nacional” (p.12), acentuado pelo fenómeno da globalização, que impulsiona a Universidade “a tornar-se num tipo diferente de instituição”, ou seja, “uma empresa burocrática transnacional” submetida à “lógica generalizada de ‘prestação de contas’ e da contabilização, que preside à procura da “excelência” em todos os aspectos do seu funcionamento, acarretando uma “modificação fundamental no seu papel social” (p. 13). Deste modo, “o lugar central das disciplinas humanísticas tradicionais na vida da Universidade já não está assegurado” (p. 13), a Universidade “já não participa no projecto histórico para humanidade que lhe foi legado pelo Iluminismo”, o projecto da cultura (p.15), do mesmo modo que “a narrativa grandiosa da Universidade centrada na produção de um sujeito liberal e racional, já não está facilmente à nossa disposição” (p. 19). Neste contexto, uma das funções ou produtos da Universidade “é atribuir diplomas que têm um *cachet* cultural mas cuja natureza global é empresarial e não cultural” (p.20).

Como refere Santos (1994, 2008), não obstante o carácter abrangente da crise de hegemonia da Universidade, é, sobretudo, a crise institucional que tem vindo a evidenciar-se, com maior acuidade, em parte porque nela se repercutem as crises de hegemonia e de legitimidade, resultando dessa confluência de crises uma erosão acentuada da identidade universitária e, por conseguinte, da autonomia da Universidade na criação e difusão do conhecimento, sobretudo no caso da universidade pública.

Com efeito, a crise institucional da universidade pública, acentuada por dois factores característicos do período de capitalismo desorganizado, que são a “*crise do Estado-Providência*”, com as consequentes restrições orçamentais, e a “*desaceleração da produção industrial*” nos países centrais (Santos, 1994, p.186), é tanto mais delicada

quanto se sabe que a autonomia científica e pedagógica da universidade pública tem-se assentado, em larga medida, na dependência do financiamento do Estado. Ora, como assinala Santos (2008), enquanto a universidade pública, pelas funções que exercia, representava um inequívoco bem público (a criação e a difusão do conhecimento), que interessava ao Estado assegurar e preservar, à semelhança dos serviços prestados por outras instituições, como as judiciárias, de saúde, defesa, etc., a dependência financeira em relação ao poder estatal não constituía problema especial, razão pela qual a autonomia não estava seriamente posta em causa. Mas, a partir do momento em que se tornou possível ao Estado reduzir o seu compromisso político com a educação, em particular com o ensino universitário, porquanto este bem público deixou de ser necessariamente assegurado por ele (uma vez que entraram em cena outras instituições provedoras da educação e do ensino), a universidade pública entrou em crise institucional, a qual é induzida pela crise financeira (Santos, *ibid.*).

De referir que a redução do engajamento dos Estados em relação ao financiamento do ensino superior público foi, ao longo dos anos, uma das recomendações de organizações internacionais, como o Banco Mundial, em nome dos princípios da produtividade e da qualidade, substituindo-se, deste modo, a clivagem estatal/privado pela clivagem benefício social/benefício privado.

Se, mais recentemente, no contexto de uma economia globalizada e de forte competição baseada no conhecimento, o Banco Mundial tem vindo reconsiderar o papel do ensino superior no crescimento económico (Bloom & outros, 2006), reequacionando o acesso deste nível de ensino aos recursos orçamentais do Estado, mantêm-se, contudo, o princípio da concorrência das universidades públicas e privadas ao financiamento público, que já vinha sendo defendido, nomeadamente, pelo investigador do Banco Mundial, Donald R. Winkler (1993). Segundo realça este autor, essa concorrência deve existir no quadro de políticas e mecanismos de incentivo à produtividade e à qualidade, posto que “*no existe justificación alguna desde el punto de vista de la economía para tratar en forma diferente a las universidades públicas de las privadas en lo relativo al financiamiento*” (Winkler, 1993, p. 106).

Esta posição está de acordo com a concepção do ensino superior como mercadoria transaccionada no mercado, figurando como consumidores os estudantes, as empresas e o governo, enquanto as instituições universitárias são os fornecedores dessa mercadoria (Abreu, 1996). Deste modo, os conceitos de eficiência, produtividade e eficácia são utilizados amplamente e servem de base à política de avaliação do desempenho das

universidades, que são concebidas como empresas e, por isso “devem maximizar a produção” (estudantes formados, projectos de investigação concluídos e outros serviços) “e atender aos sinais de mercado” (como as preferências dos que procuram a Universidade), sempre com a menor utilização possível dos recursos, como o tempo dos estudantes, dos professores e funcionários, as instalações físicas, os equipamentos e materiais (*ibid.*, p. 62).

A alteração do figurino de financiamento do ensino superior está relacionada com uma mudança profunda do status jurídico-administrativo das universidades públicas e das relações entre estas e o Estado, traduzindo-se, por um lado, na “desresponsabilização do Estado pelo financiamento pleno das universidades” e, por outro, na proposta de as instituições públicas de ensino superior deixarem de fazer parte da administração pública estatal, “passando a ter nova personalidade jurídica, uma espécie de entidade ‘pública não estatal’ de direito privado” (Abreu, 1996, p. 63).

A redução do engajamento financeiro do Estado é uma das manifestações da “perda de prioridade da universidade pública”, que ocorre a par da redução das prioridades que são dadas, de um modo geral, às políticas sociais, em resultado do modelo de globalização neo-liberal da economia (Santos, 2008, p. 19), e contribui para a “descapitalização da universidade pública” (*ibid.*, p.22), um fenómeno global que tem consequências diferenciadas, em termos de gravidade, impacto e medidas reactivas, ao nível dos países do centro, da periferia e da semiperiferia<sup>3</sup>, e em função do maior ou menor poder da universidade pública para conter a emergência das universidades e outras instituições privadas no mercado do ensino superior.

Essa perda de prioridade é acompanhada de outras características que marcam a crise da universidade pública, de entre as quais Santos (2008) salienta a “contradição entre a rigidez (tradicional) da formação universitária e a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado”, problema que se tem procurado contornar, quer através da criação e adopção de sistemas não universitários de formação modular, quer de pressões no sentido de encurtar os períodos de formação universitária e de tornar a formação mais

---

<sup>3</sup>As expressões países do centro, da periferia e da semiperiferia correspondem, de um modo geral, a abordagens que, em função do nível de desenvolvimento económico dos países e do lugar que ocupam no contexto da economia mundial, diferenciam, respectivamente, países do primeiro, segundo e terceiro mundos; países desenvolvidos, em desenvolvimento e menos desenvolvidos; países industrializados, semi-industrializados e subdesenvolvidos (não industrializados); países de alto, médio e baixo rendimento, etc.

flexível e transversal, quer ainda através da formação permanente (p. 24).

Ao analisar as tendências da Universidade no final da última década do século XX, que, na sua perspectiva, se encontrava em ruínas, Readings (1996), salientou que a Universidade estava a caminhar para o “estatuto de empresa transnacional”, e que se assistia a um processo de “crescente burocratização” e “mercantilização” da Universidade (*ibid.*, pp.172-173).

Referindo-se à mercadorização da Universidade, Santos (2008, p. 21) esclarece que este processo ocorre a dois níveis: num primeiro momento, começa-se por induzir a universidade pública a gerar receitas próprias, a fim de ultrapassar a crise financeira a que foi votada e, deste modo, conservar a sua autonomia e especificidade institucional, ainda que privatizando parte dos serviços que presta ao mercado, e, num segundo momento, procura-se “eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada”, numa lógica produtivista e de empresarialização da Universidade, segundo a qual esta não só produz para o mercado mas também para si mesma, como mercado, isto é, as suas diversas funções ou utilidades apresentam-se como produtos ou mercadorias vendáveis.

Por seu turno, Magalhães (2004, p. 82) refere-se à actual crise de identidade do ensino superior, explicando que a mesma é “o produto da conexão perdida entre as suas fundações modernas e as percepções que acerca de si mesmo actualmente desenvolve”. Com efeito, segundo o autor (*ibid.*), havia congruência entre a metanarrativa da modernidade e as narrativas públicas, nomeadamente as elaboradas por Humboldt, Newman e Jaspers, legitimadoras das instituições universitárias da época, as quais gozavam de grande segurança e forte identidade, pois que, para além da diversidade dos sistemas de ensino superior, havia um consenso essencial acerca do que era a educação superior e a respeito dos objectivos educacionais, sociais e políticos dessas instituições.

Ora, como elucida o mesmo autor (*ibid.*, p. 82), “na passagem dos sistemas de elite para os sistemas de massas, estão em causa mais do que apenas as questões institucionais”: se o modelo de elite pôde conviver com o capitalismo liberal, visto que, naquele contexto, “as universidades não eram percebidas como um factor central para o desenvolvimento socioeconómico”, isso mudou no contexto do capitalismo organizado, em que, apesar da diversidade dos seus objectivos estratégicos, o Estado, as classes médias e os actores económicos começaram a investir no ensino superior,

que se massifica, levando a que este começasse a transformar-se sociológica e epistemologicamente, tornando-se o conhecimento, cada vez mais, o “factor central das estruturas económicas e sociais”.

Assim, o presente dilema do ensino superior, no que concerne à sua identidade, reside no facto de que a massificação do ensino superior iniciou um “divórcio entre a narrativa fundacional e a sua existência nos actuais contextos”, em que

as pressões políticas económicas e financeiras, traduzidas através de uma lógica e de uma linguagem próximas do mercado, tornaram os muros do ensino superior permeáveis a orientações que dificilmente poderiam caber nas narrativas modernas (*ibid.*, p. 82).

Entretanto, como adverte Santos (2008, pp.21-22), no processo de vulnerabilização da universidade pública não intervêm apenas forças hostis, exteriores à Universidade, devendo reconhecer-se, igualmente, a importância das debilidades ou fraquezas internas, a saber: o isolamento em relação à sociedade, a contemporização com a “mediocridade”, a “falta de produtividade de muitos docentes”, a defesa arrogante de privilégios e interesses corporativistas, a utilização ineficaz dos recursos, a falta de democracia interna, a sujeição a interesses e projectos político-partidários, o cinismo, o individualismo e o conformismo de docentes que encararam estas realidades como se as mesmas, assim como a Universidade, não lhes dissessem respeito. Isto quer dizer que, ao deixar-se fragilizar internamente, a Universidade facilitou a ingerência exterior na sua organização, na sua vida interna, na sua autonomia e liberdade académica.

Para Simão e cols. (2002, p.95), um grande desafio que se vem agudizando nos últimos anos de forma perversa consiste em “encontrar uma concertação dinâmica entre o poder académico adequado à missão e funções das universidades públicas e o poder burocrático implícito na administração geral do Estado” (problema agravado por fenómenos de expansão e contracção do número de estudantes e de instituições), bem como o “necessário equilíbrio entre a unidade, diversidade e sinergias de saberes”, porquanto tais fenómenos têm conduzido, no entender dos autores, a uma “dispersão no exercício da autonomia, com prejuízo do seu aprofundamento e da responsabilização dos actores intervenientes”, pelo que demandam soluções imaginativas que não se compadecem com a uniformidade organizativa, mas antes a favor da multiplicidade e flexibilidade de modelos de organização e liderança universitárias.

Um dos aspectos que caracterizam a crise da Universidade é a tendência para o seu

conservadorismo. Como assinala Pires (2007, p. 78), apesar da “volatilidade do ciclo de vida das tecnologias” e da “velocidade com que a ciência avança”, colocando em cheque os sistemas educativos, “as universidades (...) não fazem a reestruturação institucional requerida” e acabam por “perder terreno em relação a laboratórios privados mais flexíveis”, facto que se traduz no desperdício do melhor que elas têm para oferecer, ou seja, “a universalização dos saberes”, e a circunstância de poderem agir em campos que não estão necessariamente ligados à produção de valores de troca, como a filosofia, as artes e as humanidades em geral.

A “pressão produtivista” no sentido de a Universidade se adaptar às exigências do mercado e a “transformação da Universidade num serviço” a que se tem acesso por via do consumo, ou seja, mediante pagamento (Santos, 2008, p.25), num contexto de “transnacionalização do mercado de serviços universitários” (*ibid.*, p. 26), bem como a substituição do “paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas” (*ibid.*, p. 27) por um “paradigma empresarial”, a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas como as privadas (*ibid.*, pp.27 e 28), são outras das características da crise actual das universidades.

Como sustenta Santos (2008, pp. 26-27), a transnacionalização do mercado universitário, acima referida, parte da constatação de que, no século XXI, marcado pela sociedade de informação e por uma economia baseada no conhecimento, a educação transforma-se num “dos mais prósperos mercados”, com as mais “altas taxas de rentabilidade” e, em consequência, “numa parte significativa do comércio mundial de serviços”.

De facto, desde o ano 2000, a educação aparece entre doze serviços abrangidos pelo Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços (GATS), firmado sob a égide da Organização Mundial do Comércio, que distingue “quatro grandes modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis”: (i) “*a oferta transfronteiriça*”, que consiste na prestação desses serviços sem que haja a necessidade de movimentação física do consumidor, como acontece no quadro da educação a distância, da aprendizagem online e das universidades virtuais; (ii) “*o consumo no estrangeiro*”, que implica movimento transnacional do estudante, enquanto consumidor; (iii) “*a presença comercial*”, que consiste no estabelecimento de sucursais no estrangeiro por parte do produtor privado de ensino superior; (iv) “*a presença de pessoas*”, que implica deslocação temporária ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados noutro país, nomeadamente docentes e investigadores (Santos, 2008, pp. 29-31).



No que tange à atitude da África face ao GATS, salienta-se a total reserva da África do Sul em relação a compromissos comerciais na área da educação, empenhando-se, antes, em “exportar serviços educacionais para o resto do continente”, mediante acordos bilaterais, em benefício mútuo (*ibid.*, p. 32).

Por seu turno, a União Europeia, embora tenha assumido alguns compromissos no âmbito do GATS, fê-lo com reservas, como assinala Santos (*ibid.*), no entendimento de que as universidades europeias não estão ainda preparadas para a competição no mercado transnacional, preferindo seguir uma estratégia que permita prepará-las para tal, como acontece no quadro do Processo de Bolonha, a que nos referiremos, sucintamente, mais à frente.

### **3.3 A Universidade Emergente e as Possíveis Saídas da Crise**

Se as crises por que têm passado as universidades, designadamente as universidades públicas, afectam seriamente a sua legitimidade e autonomia na produção e disseminação do conhecimento e chegam a colocar em risco a sua própria integridade ou sobrevivência enquanto instituição, justificando legítimas preocupações por parte de investigadores, personalidades e instituições que vêm reflectindo sobre a educação e, em particular, sobre o ensino superior, nos tempos actuais, a ponto de Reedings (1996) considerar que a Universidade se encontra em ruínas e de Pires (2007, p. 42) falar em “desmantelamento das universidades públicas”, constata-se, porém, que, de um modo geral, tais crises não são encaradas de forma fatalista, preconizando-se, antes, possíveis saídas para a Universidade do século XXI, como, aliás, se pode dar conta nas abordagens dos diversos autores anteriormente citados.

Nessa perspectiva, Santos (2008, p. 42) postula a necessidade de enfrentar as tendências de globalização neoliberal e de transnacionalização da educação universitária, contrapondo-lhes uma globalização alternativa e contra-hegemónica, através de um conjunto de ideias de reforma que marcam toda a diferença, porquanto, além da sua natureza profundamente democrática, partem da premissa segundo a qual a Universidade não deve ficar à margem dos processos de mudança, antes mantendo uma postura pró-activa, reinventando ou “resituando” o seu papel, num espaço que permita articulações nacionais e globais, pois, como refere o autor, no actual contexto, “não é possível (...) uma solução nacional sem uma solução global”.

Por sua vez, Readings (1996, p. 136), apesar de defender que “o modelo actual (de

Universidade) vive o seu crepúsculo”, que não é possível continuar a reivindicar um papel redentor para a Universidade da Cultura, seja essa cultura humanística, científica ou sociológica”, nem alimentar “sonhos beatos de salvação, uma ideia unificadora ou um novo sentido para a Universidade”, apela a um “pragmatismo institucional que reconheça que o pensamento começa onde nós estamos e que dispense os álisis”, ou seja, que deixe de justificar as nossas práticas em nome de uma ideia vinda de ‘outro lugar’, de uma ideia que nos libertaria da “responsabilidade pelas nossas acções imediatas”. Assim:

a) O reconhecimento do facto de a Universidade ser um sistema burocrático não impede que da parte da academia haja “resistência à imposição de uma analogia entre a produção, distribuição e consumo de mercadorias e a produção, distribuição e consumo do conhecimento” (*ibid.*, p.154);

b) A “substituição da cultura pelo discurso da excelência” não significa que seja impossível “resistir” a esse discurso, que parte do princípio de que a avaliação estatística do grau de excelência académica fornece respostas definitivas, que depois têm efeitos no financiamento, nos recursos e nas decisões salariais (*ibid.*, p.159). Importa, segundo o autor, que se mantenha “em aberto a questão do valor no que diz respeito à pedagogia” (à cena do ensino), “o que não significa nem aceitar a lógica da contabilização dos burocratas nem simplesmente ignorá-la em nome de um valor transcendental em relação à educação” (*ibid.*, p.159);

c) O quadro transnacional em que se coloca a Universidade implica reconhecer que “o ensino não pode ser entendido nem como estruturalmente independente de um sistema generalizado de trocas nem como exaustivamente contido num qualquer sistema fechado de trocas”, mas antes como um contexto que é, simultaneamente, “de limitação e de abertura” ou seja: “estamos mais livres do que costumávamos ser no ensino, já não somos capazes de ver de que é que estamos livres” (*ibid.*, p. 172). Em todo o caso, sustenta o autor (*ibid.*, p. 177), “o que se ganha actualmente em liberdade de crítica (...) é directamente proporcional à redução da sua relevância social em geral”. Posicionando-se, igualmente, contra o conformismo, Santos (1994) considera que a crise de hegemonia da Universidade, sendo embora um dado adquirido, não tem de ser encarada como uma fatalidade. Assim, em vez de uma postura defensiva, a Universidade pode e deve encarar essa crise como uma oportunidade de mudança paradigmática. Deste modo, argumenta o autor (1994, p. 190), em vez de se limitar a “dispensar a contradição que vê existir entre a avaliação e a autonomia, entre autonomia

e produtividade”, a Universidade pode assumir a postura de adaptação crítica às novas condições e ver na avaliação a possibilidade de preservar a sua própria autonomia. Deste modo, a Universidade colocar-se-á em condições para “negociar participativamente os objectos, critérios e a titularidade da avaliação” (*ibid.*, p. 191), tanto mais que, sendo a avaliação algo que, desde sempre, faz parte do quotidiano universitário, designadamente através da avaliação dos seus alunos e docentes, configuraria um paradoxo uma mera resistência à avaliação.

Com efeito, uma das formas de a Universidade resolver a crise com que se defronta consiste em “enfrentar a exigência da avaliação”, procurando criar, interna e externamente, alianças susceptíveis de fortalecer a sua posição negocial e, sai desta arte, fazer valer duas exigências cruciais, a saber: “que seja ela, em diálogo com as comunidades que lhe são mais próximas (internacionais, nacionais e locais), a decidir os objectivos em função dos quais deve ser avaliada”; “que a avaliação externa seja sempre inter-pares”, isto é, efectuada por elementos qualificados da própria academia. Santos reconhece a dificuldade de constituição de tais alianças, o que fica a dever-se, desde logo, à falta de coesão interna, em virtude de interesses divergentes que dificultam a constituição de uma comunidade universitária (*ibid.*, p. 191).

Uma das vias mais eficazes para enfrentar a crise que atinge a Universidade consiste na mobilização das suas forças internas, num quadro plural e democrático. Esta é a posição defendida, entre outros, por Readings (1996) e Santos (1994).

Assim, Readings (1996) considera que, “enquanto instituição burocrática de excelência”, a Universidade “pode incorporar um grau muito elevado de variedade interna”, sem que essa multiplicidade de vozes tenha de ser “unificada” (*ibid.*, p. 177), devendo, antes, ser gerida no entendimento de que a Universidade é uma “comunidade de dissenso”, onde deve prevalecer a discussão livre e racional” (*ibid.*, p. 189).

Por sua vez, argumenta Santos (1994, pp. 191-192), “a Universidade só pode ser uma força para o exterior se possuir uma força interior”, cuja constituição pressupõe “a democratização interna da Universidade”. Por outro lado, a procura de alianças externas resulta afectada pela imagem de “torre de marfim” que ainda continua a marcar a imagem da Universidade, após longos séculos de sua existência, a ponto de a academia ver nessa aproximação uma perda de prestígio ou de autonomia.

Face a duas tendências indesejáveis no posicionamento da Universidade em relação à

sociedade – adaptação ao pragmatismo do mercado, mediante a criação de linhas de produção científica e tecnológica de acordo com a lógica da procura dos clientes ou, em alternativa, fechamento da Universidade na sua tradição de organização fragmentada –, com os correlativos riscos (que são, respectivamente, a valorização do mercado em detrimento do seu carácter universal e a perda de legitimidade por via do seu isolamento da sociedade), Pires (2007, p. 78) defende a superação da separação entre o mundo académico e o mundo real mediante um “salto heurístico” transgressor das fronteiras entre as disciplinas, criando-se, assim, através da investigação interdisciplinar, novos campos de saber. Assim, segundo a autora (*ibid.*, p. 79), a Universidade deve iniciar as suas reformas, construindo pontes, identificando e discutindo desafios de “colaboração entre disciplinas e faculdades” e promovendo a criação de “equipas interdisciplinares para utilizarem a sua capacidade intelectual, flexibilidade e pragmatismo para realçar a aplicabilidade e relevância da pesquisa e fazerem cruzamentos dos resultados das suas investigações”.

Na procura de saídas para a Universidade do século XXI, que não ponham em causa a sua especificidade institucional, Santos (1994, pp. 194-195) defende, entre outras teses, que a Universidade deve transformar os seus processos de investigação, ensino e extensão na base de três princípios: (i) “a prioridade do princípio da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental”, que implica uma nova reengenharia da distribuição dos saberes, com o necessário equilíbrio entre as ciências humanas e sociais e as ciências naturais; (ii) a ruptura epistemológica com o paradigma da ciência moderna, que se constituiu contra o “senso comum”, fazendo com que a hegemonia da Universidade “deixe de residir no carácter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no carácter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona”; (iii) “a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas”, o que implica a revalorização dos saberes não científicos, assim como do próprio saber científico (tendo em conta o papel deste no aprofundamento daqueles) e a adopção de “um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica”, isto é, “um modelo que subordine o know-how técnico ao know-how ético”.

Na linha do entendimento de Derrida que, ao falar da “Universidade sem condição”, afirma que esta dispõe de uma liberdade académica e incondicional de questionamento e de proposição da Verdade (Pires, 2007, p. 140), Santos (1994, p.195) considera que uma das saídas da crise da Universidade reside no desenvolvimento da sua capacidade de autoquestionamento, que permite à Universidade “pensar até às raízes as razões

por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento”, numa espécie de “excesso de lucidez”, que coloca a Universidade em posição privilegiada para promover a criação e proliferação de “comunidades interpretativas”, abrindo-se ao “outro” na perspectiva de uma democratização da Universidade que não se restringe ao acesso e à permanência dos estudantes, mas que se expressa, igualmente, no aprofundamento das actividades ditas de extensão universitária, a ponto de estas desaparecerem como tais, passando a fazer “parte integrante das actividades de investigação e de ensino”.

Sendo a tecnologia de informação “um instrumento essencial para o avanço e a difusão do conhecimento” e “inegável o impacto das novas tecnologias no ensino e na pesquisa na Universidade” (Pires, *ibid.*, p.87), na transição paradigmática que se impõe, actualmente, a Universidade deve, segundo Santos (1994, p.195) constituir-se numa alternativa a si própria, o que implica apostar na inovação (“o grau de dissidência mede o grau de inovação”). Deste modo, as novas gerações de tecnologias devem ser pensadas, não em separado, mas em ligação com as “novas gerações de práticas e imaginários sociais”, no entendimento de que, se as tecnologias contribuem para aumentar a capacidade de resposta da Universidade, esta não pode, por este facto, perder a sua “capacidade de questionamento” (Santos, *ibid.*, p.195).

Em alternativa à transnacionalização hegemónica do mercado de serviços universitários, Santos (2008, p. 42) propugna uma “nova transnacionalização, alternativa e solidária”, da Universidade, que se estriba, precisamente, nas tecnologias de informação e comunicação e em redes nacionais e globais, de modo a propiciar a circulação e permuta de novas pedagogias, novos processos de investigação e de difusão do conhecimento e o estabelecimento de novos compromissos sociais, a nível local, nacional e global. Com efeito, impõe-se *resituar* o papel da Universidade na resolução dos problemas sociais, sejam eles locais ou nacionais, no entendimento de que tais problemas “não são resolúveis” fora da “sua contextualização global” (*ibid.*, p. 42).

Sem advogar para a Universidade dos tempos actuais qualquer exclusividade na tradução dos desígnios da Nação, o que corresponderia à defesa extemporânea de uma grande narrativa para a instituição universitária, entendemos que é de se reconhecer, como o faz Pires (*ibid.*, pp. 157-158),

o papel das universidades na implementação de projectos de desenvolvimento das nações, sobretudo se seguirem o modelo que foca mais a solução dos problemas do que uma acumulação de conhecimentos e a sua modernização não implicar a mercantilização do ensino.

Por outro lado, e como defende a autora (*ibid.*, p. 158), as universidades não podem alhear-se do seu “papel fundamental na reflexão sobre os problemas de cidadania”, para o que devem criar “espaços de discussão aberta em que os estudantes aprendam a participar com serenidade”.

Esta ligação da Universidade com a sociedade é defendida, igualmente, por Santos (1994), sem que isso signifique a diluição progressiva da instituição universitária no seio da sociedade. Assim, segundo o autor (*ibid.*, p.195), a Universidade deve reivindicar a sua autonomia e especificidade organizacional, promovendo a criação de comunidades interpretativas internas (sob pena de não as poder criar na sociedade), as quais só são possíveis mediante o reconhecimento (e não a mera oficialização) da multiplicidade de currículos existentes no seu seio, o que “obriga a reconceptualizar a identidade dos docentes, dos estudantes e dos funcionários”. A autonomia preconizada assenta-se, deste modo, numa pujante democracia interna, em que a rigidez e a sobreposição das hierarquias devem ser banidas, a par da abertura ao outro, isto é, da criação de alianças externas, mediante a promoção das já mencionadas comunidades interpretativas na sociedade.

Ora, para suscitar e lograr alianças externas, a Universidade não pode isolar-se da sociedade, acantonando-se no desempenho das suas funções essenciais ou simbólicas, como as de produção e difusão do conhecimento e da alta cultura. Assim, ela não pode, simplesmente, ignorar as demandas sociais no sentido de desempenhar funções materiais, de natureza utilitária ou de curto prazo (como cursos de curta duração, assessorias, etc.), que, aliás, tendem a ser assumidas, cada vez mais, por outras entidades. Como defende, aliás, Santos, (1994, p. 95), a legitimidade da Universidade será tanto mais conseguida quanto mais as actividades ditas de extensão se aprofundarem a ponto de desaparecerem como tais e passarem a fazer “parte integrante das actividades de investigação e de ensino”. Por outro lado, assinala o autor (*ibid.*, p. 196), “para compensar o inevitável declínio das suas funções materiais com o fortalecimento das suas funções simbólicas”, a Universidade deve posicionar-se estrategicamente, o que não significa ignorar os desafios de hoje mas sim encará-los a partir de uma lógica própria, numa perspectiva de longo prazo, pois que “o verdadeiro mercado para o saber universitário reside sempre no futuro” (p.196).

Para enfrentar a crise, a Universidade não deve caminhar a reboque das estratégias governamentais, mas “pensar em proposições alternativas, política e academicamente

articuladas, capazes de formular novos cenários fundados numa reflexão interdisciplinar”, incorporando as contribuições significativas da “vasta literatura internacional que tem debatido este problema crítico das sociedades actuais: o destino da Universidade” (Trindade, 1999, pp. 5 e 10).

Sendo certo que as tendências internacionais no sentido da empresarialização da Universidade, da sua submissão aos ditames do mercado e da mercadorização do ensino superior, em nome de uma pretendida excelência académica, aferida segundo critérios de *accountability* definidos por organizações internacionais, funcionam amiúde como “fontes de legitimação das políticas nacionais” (Dale, 2000, citado por Magalhães, 2004, p. 344), algumas dimensões da relação entre o transnacional e o nacional podem constituir oportunidades para a saída da crise da Universidade dos tempos actuais. Com efeito, segundo Magalhães (2004, p. 344): (i) “a emergência da globalização como fenómeno social e político não significa que as variações nacionais deixem de existir” ou que a pretendida cultura mundial e os seus modelos se apresentem de forma homogénea; (ii) “as características de tipo transnacional não diluem as relações de poder entre países”, ou as soberanias estaduais, que, embora mitigadas, permanecem uma “importante arena de agência política”; (iii) a incorporação por um Estado de um dado modelo internacional pode ter um carácter meramente ritual, de modo a que esse Estado possa estar, aparentemente, em sintonia com os demais pares da comunidade internacional; (iv) a assunção por um Estado de um lugar na ordem transnacional pode representar uma oportunidade para os estados desempenharem um papel no contexto global, procurando actuar o mais reflexivamente possível.

De entre as ideias-mestras que devem presidir a uma reforma criativa, democrática e emancipatória da Universidade, com enfoque especial na universidade pública e estatal, importa realçar a proposta de globalização contra-hegemónica da Universidade, proposta por Santos (2008, pp. 42-43), que propugna “um novo contrato universitário” que parta da premissa segundo a qual “a Universidade tem um papel crucial na construção do lugar dum país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias”, mantendo a “ideia de projecto nacional numa perspectiva diferente, ou seja, um projecto nacional concebido de modo “não autárcico” e que, para ter credibilidade, deve “ser sustentado por forças sociais interessadas em protagonizá-lo”.

Para tanto, a Universidade deve, segundo Santos (2008, pp. 43-44), superar os seus preconceitos e procurar alianças, que não se afiguram fáceis, com os diversos protagonistas, de entre os quais o autor destaca a sociedade politicamente organizada,

como: grupos ou organizações sociais, profissionais ou sindicais; a própria universidade pública, que deve mobilizar internamente os interessados numa “globalização alternativa” e numa “reforma progressista” da instituição universitária; “o Estado nacional”, quando este opta por uma orientação política baseada na “globalização solidária da Universidade”; os sectores mais dinâmicos do “capital nacional”, nos países periféricos, sempre que reconheçam na universidade pública a única alternativa de produção de conhecimento de excelência de que precisam para fazerem face às exigências no processo de globalização.

A procura activa de alianças externas é um imperativo que não deixa de mudar profundamente a universidade, tanto nos seus projectos académicos como no tipo de relacionamento com a sociedade. Efectivamente, como observa Magalhães (2004, pp. 351-352), “o ensino superior está a mudar a sua natureza através do estreitamento das suas relações com a sociedade”. Sendo certo que as pressões no sentido do ensino superior ser assumido como mercadoria de consumo individual, provenientes, simultaneamente, do interior e do exterior do sistema de ensino superior, representam um sério risco, impõe-se, segundo este autor (*ibid.*, p.352), que, “ao lado da necessária estratégia de adaptação ao ‘ambiente’, sempre em mutação, as instituições de ensino superior assumam uma estratégia de outro nível, reflexiva, baseada na sua identidade e objectivos específicos”. Dito de outro modo, importa que, tendo em atenção a sua natureza de instituição social, a Universidade “desempenhe o papel crucial de apoiar a acção reflexiva”, enquanto “importante reserva de pensamento crítico, reflexivo e alternativo” (*ibid.*, p. 352).

Essa postura crítica, reflexiva e alternativa coincide com a abordagem que Santos (2008) faz acerca dos princípios por que deve pautar-se a reforma da universidade pública, de entre os quais ele destaca:

a) A necessidade de a Universidade “enfrentar o novo com o novo”, promovendo alternativas de investigação, de ensino/formação e de extensão, numa perspectiva de “democratização do bem público universitário” e contribuindo para a identificação e a resolução colectivas dos problemas sociais, nos planos nacional e global (*ibid.*, p. 45);

b) O imperativo de

lutar pela definição da crise, o que passa pelo reconhecimento da perda de hegemonia da Universidade e pela definição contra-hegemónica dessa crise, mediante a afirmação da sua legitimidade, tirando



proveito das transformações que ocorrem na produção do conhecimento, com a transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário” (*ibid.*, p. 45);

c) A luta “pela definição da Universidade” (posto que actualmente “passa facilmente por Universidade aquilo que o não é”), devendo as reformas partir da premissa segundo a qual, no século XXI, “só há Universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão” e distinguir, mais claramente, Universidade e Ensino Superior, distinção que não se limita à mera questão de nomenclatura, visto que nem todas as universidades que ostentam tal denominação o são verdadeiramente por lhes faltar alguma das dimensões que lhes são características (*ibid.*, pp. 46-48).

Se, nos contextos actuais em que actua a Universidade, não são poucos os desafios a enfrentar, importa, no entanto, que sejam aproveitadas as oportunidades que se oferecem à instituição no quadro da internacionalização do ensino superior. Um exemplo de tais oportunidades pode bem ser, no contexto europeu, o Processo de Bolonha no âmbito do qual, defende Magalhães (2004, pp. 344-345), os países debatem a questão da diversidade versus homogeneidade do ensino superior europeu, harmonizando os princípios da comparabilidade dos graus e diplomas e da consideração das especificidades nacionais, tendo em vista a consecução dos seguintes objectivos constantes das Declaração de Bolonha, de 1999: a adopção de um sistema de graus académicos de acessível leitura e comparação; a consagração de um sistema de ensino superior baseado essencialmente em dois ciclos principais, o de graduação e o de pós-graduação, com a definição das respectivas condições de acesso; o estabelecimento de um sistema de créditos como forma de organizar os currículos académicos e propiciar uma mais ampla mobilidade dos estudantes; a promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade académica e de outras dimensões, como o desenvolvimento curricular, a cooperação interinstitucional, a mobilidade dos docentes e estudantes e a realização de programas integrados de estudo, formação e investigação.

Por seu turno, Pacheco (2003) sustenta que o desafio da construção de um espaço europeu de ensino superior exige alterações profundas no modo de funcionamento das universidades, sem que isso signifique a submissão da sua missão a critérios puramente económicos, posto que a razão de ser da Universidade reside na crítica e na inovação, nem sempre conciliáveis com os interesses políticos de médio prazo. Segundo este autor, a construção desse espaço europeu não pode, tampouco, significar a uniformização dos processos e práticas educacionais. Com efeito, as instituições de ensino superior assumem, em função dos seus contextos de actuação, compromissos

sociais, legitimando-se em função dos seus próprios processos de inovação, sendo certo que os caminhos trilhados pelo ensino superior, por mais diferenciados que sejam, conduzirão à criação de espaços de questionamento e problematização.

Nesse esforço de legitimação, ou melhor, de reconquista da legitimidade, a reforma da Universidade deve ser orientada, segundo Santos (2008), para as seguintes áreas: (i) a democratização do acesso, com a remoção das dificuldades enfrentadas por alunos pertencentes aos grupos sociais mais desfavorecidos; (ii) uma nova centralidade a conferir às actividades de extensão, que, envolvendo um vasto campo de prestação de serviços e destinatários, deve, porém, ter como objectivo prioritário, assumido no interior da Universidade, o “apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais” (*ibid.*, p. 52) e não, essencialmente, a arrecadação de recursos extra-orçamentais através de actividades ditas rentáveis; (iii) uma nova centralidade à investigação-acção, que, não sendo inerente apenas às ciências sociais, faz a correlação com o ensino e a extensão, e deve orientar-se no sentido de enfatizar a utilidade social da Universidade de modo contra-hegemónico, ou seja, mediante projectos de investigação que conjuguem os interesses científicos dos investigadores com os de grupos social e economicamente desfavorecidos; (iv) a promoção da ecologia de saberes, que implica a aceitação de que há outros conhecimentos válidos além do conhecimento científico e, conseqüentemente, o incentivo do diálogo entre o saber científico, que a universidade produz, e outros saberes (leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses) que circulam na sociedade, servindo de base à criação de “comunidades epistémicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço de inter-conhecimento, onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes” (*ibid.*, p. 54); (v) a vinculação da Universidade à escola básica e secundária, promovendo a ligação entre o saber científico e o saber pedagógico, bem como “a integração efectiva entre a formação profissional e a prática de ensino” (*ibid.*, p. 58); (vi) a interacção da Universidade com o meio empresarial, não na perspectiva da sua submissão às pressões do mercado, mas segundo uma agenda própria de produção científica e de difusão do conhecimento; (vii) o reforço da responsabilidade social da Universidade, sem se deixar funcionalizar e sem prejuízo das suas funções essenciais e tradicionais.

Decorridos mais de oito séculos após sua fundação, a universidade enfrenta desafios tecnológicos que, segundo Buarque (2003), exigem a sua refundação institucional, através de um conjunto de vectores, de entre os quais destaca: uma nova forma de encarar o conhecimento, que não deve ser visto de modo estático, como se o saber

tivesse longa duração, mas, antes, como algo que começa a mudar no instante em que é criado; a abertura da universidade a todos e ao mundo; a abordagem multidisciplinar e não unicamente disciplinar; a vinculação universal às outras universidades; a promoção da sua sustentabilidade.

Santos (2008, p. 62) prefere falar numa “nova institucionalidade”, mediante uma reforma institucional que fortaleça a universidade pública, no quadro de uma globalização alternativa, com enfoque, nomeadamente: na constituição de redes universitárias; no aprofundamento da democracia, tanto interna como externamente; na adopção de um novo sistema de avaliação da Universidade, de pendor participativo, quer em relação a cada Universidade, quer em relação a redes universitárias, através dos mecanismos da auto-avaliação e da hetero-avaliação, respectivamente, em que a fixação dos critérios e dos modelos ou instrumentos de avaliação devem resultar dos processos internos de formação de vontade.

No quadro dessa nova institucionalidade e no pressuposto de uma regulação adequada do ensino privado, sem prejuízo do bem público que a universidade pública deve assegurar, com respaldo estatal, a universidade dos tempos actuais “será certamente menos hegemónica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores” (Santos, 2008, p. 75). A especificidade da universidade pública enquanto bem público reside na circunstância de ela ser “a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui” (*ibid.*, p.76), impondo-se por isso a sua defesa face à ameaça permanente que enfrenta, externa e internamente, enquanto “campo de enorme disputa” (Santos, 2008, p. 76).

### **3.4 Características do Conhecimento na Universidade Emergente**

Tendo em conta o propósito essencial deste trabalho, isto é, investigar e compreender as concepções, práxis e tendências de evolução do currículo no ensino superior, afigura-se de todo o interesse uma referência às ideias defendidas por alguns autores sobre as características ou tendências do conhecimento, enquanto questão central do currículo, na Universidade dos tempos actuais.

Nas vésperas deste século XXI, Gibbons, Limoges, Nowotny e Schwartzman (1997) argumentavam que se assistia à transição do Modo 1 ao Modo 2 de produção de conhecimento, caracterizando-os do seguinte modo:

a) O Modo 1 de produção de conhecimento apresenta-se como o sinónimo de ciência ou do que deve ser considerado como uma boa prática de ciência, ao determinar as “normas sociais e cognitivas que devem ser seguidas na produção, legitimação e difusão do conhecimento deste tipo”, os problemas que devem ser tidos como significativos para investigação e “quem deve estar autorizado a praticar ciência e aquilo que constitui boa ciência” (Gibbons & cols., 1997, pp.2-3); é de natureza disciplinar, caracteriza-se pela homogeneidade e processa-se num contexto essencialmente académico, governado ou hierarquizado, com tendência para preservar a sua forma, constituindo um objecto secundário a sua aplicação prática.

b) O Modo 2 de conhecimento é “desenvolvido num contexto de aplicação” desse conhecimento; o conhecimento é de natureza transdisciplinar e caracteriza-se pela heterogeneidade; tem um carácter “mais heterárquico e efêmero” e “é socialmente mais reflexivo”; não sendo a produção do conhecimento um assunto exclusivo dos académicos, envolve-se, nessa produção, “um mais amplo, mais temporário e heterogéneo conjunto de práticos, colaborando em torno de um problema definido num contexto específico e localizado”; tem subjacente uma maior prestação de contas à sociedade (Gibbons & cols., 1997, p. 3).

Numa abordagem que apresenta alguma similaridade com a de Gibbons e cols. (1997) Santos (2008, pp. 34-35), referindo-se ao contexto actual (em que se acentua a tendência para a substituição do actual paradigma institucional da Universidade por um paradigma empresarial, a submissão da liberdade académica pela empresarialização da Universidade e a transformação da educação em mercadoria educacional), defende que se assiste, sobretudo nos países centrais, à “passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário”, cujas características são por ele enunciadas do seguinte modo:

a) O *conhecimento universitário*, entendido como o conhecimento científico, produzido nas universidades ou instituições afins, “detentoras do *ethos* universitário”, é construído sem a especial preocupação com a sua aplicação ou aplicabilidade na sociedade, ou seja, a Universidade produ-lo e a sociedade aplica-o ou não; é um conhecimento de natureza predominantemente disciplinar, cuja autonomia tende a engendrar um processo de produção desactualizado em relação às necessidades prementes do quotidiano; caracteriza-se pela homogeneidade e pelo seu carácter organizacionalmente hierarquizado, em função dos perfis de hierarquização académica dos saberes; assenta-se na distinção entre a investigação científica e o desenvolvimento tecnológico, bem

como na autonomia e certa irresponsabilidade social do investigador em relação aos resultados da aplicação do conhecimento produzido; está assente na distinção absoluta entre o conhecimento científico e os outros conhecimentos, traduzindo a separação entre a ciência e a sociedade (p. 34).

b) O que o autor denomina de “*conhecimento pluriversitário*” (*ibid.*, pp. 34-35) vem desestabilizar o modelo de conhecimento universitário, caracterizando-se: pelo seu carácter contextual, posto que, sendo a aplicabilidade social o princípio por que se orienta a sua produção, a definição dos critérios de sua relevância resulta de uma abordagem partilhada entre os investigadores e os utilizadores desse conhecimento; pela sua natureza transdisciplinar, o que impele ao diálogo com outros tipos de conhecimento; pela maior heterogeneidade do seu processo de produção, que ocorre preferencialmente em sistemas abertos, menos perenes e com uma organização e hierarquização menos rígidas; pela sua interactividade com a sociedade, grandemente potenciada pelas tecnologias de informação e comunicação; pela sua natureza utilitária, correspondendo às pressões do mercado. Neste modelo, a relação entre a ciência e a sociedade é alterada a ponto de esta última deixar de ser um mero objecto de estudo e de interpelações por parte da ciência para passar, ela própria, à condição de sujeito interpelador da ciência.

Comparando o que a Universidade tem sido ao longo da sua história com o que ela é ou tende a ser nos tempos de hoje, Buarque (2003, p. 3) contrapõe o conhecimento do passado com o dos tempos actuais, sustentando que:

a) Antes, o graduado adquiria um stock de conhecimentos que deveria durar por toda a vida, enquanto, hoje, esse conhecimento “está em fluxo contínuo e tem de ser constantemente actualizado pelo ex-aluno”;

b) O conhecimento apresentava-se, no passado, “como propriedade específica dos alunos”, que o adquiriam em salas de aula ou bibliotecas, transmitido por professores ou por livros, enquanto, na actualidade, “o conhecimento é algo que está no ar, alcançando pessoas de todos os tipos, por toda parte, pelos canais os mais diversos”, sendo a Universidade apenas um desses canais, ao lado da Internet, televisão educativa, revistas especializadas, empresas, laboratórios e instituições privadas;

c) No passado, o conhecimento constituía “um passaporte seguro para o sucesso do aluno já formado”, mas, nos tempos actuais, a posse desse conhecimento já não basta,

devido a uma grande “competitividade do mercado profissional, que exige actualização constante, reciclagem e reformulação, para que o conhecimento adquirido não se torne obsoleto”;

d) Se outrora o conhecimento era “algo que servia a todos, porque, ao aumentar o número de profissionais, o produto da Universidade se difundia”, no mundo de hoje, o conhecimento de um profissional recém-formado serve, basicamente, os desejos e interesses daqueles que podem pagar pelos seus serviços, fazendo uso de equipamentos caros, que não permitem a distribuição do conhecimento.

Na actualidade, o conhecimento apresenta-se como uma construção social, asserção que, no entender de Magalhães (2004, p. 190), não significa um total relativismo do conhecimento, destituído de toda a validade fora do contexto social (actual e imediato) da sua produção, como se a “verdade científica” pudesse dar lugar ao “vale tudo” da concepção pós-modernista, mas sim a aceitação de que o conhecimento, enquanto empreendimento colectivo, produzido e reconhecido socialmente, é “investido por interesses” e articula-se com “os diferentes poderes sociais”.

Já Pires (2007, pp. 41-43), depois de destacar como uma das características da sociedade actual o “papel central do conhecimento e das inovações tecnológicas” nos processos de produção, assinala que a sociedade do conhecimento, ao reger-se pela lógica do mercado, não veio a constituir-se numa oportunidade auspiciosa de desenvolvimento autónomo da Universidade, assistindo-se, pelo contrário, à chamada “heteronomia universitária”, que se traduz no facto de a instituição “produzir conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica”, bem como na “irrelevância” da actividade de investigação, cujo conteúdo é cada vez mais determinado pela necessidade de “aplicação” imediata do conhecimento, fazendo encurtar o tempo que medeia entre a produção de um novo conhecimento e sua absorção tecnológica no processo produtivo. Assim, tal como refere a autora (*ibid.*, p.43), o conhecimento contemporâneo caracteriza-se pelo seu “crescimento acelerado”, pela sua “complexidade cada vez maior” e pela “tendência para uma rápida obsolescência”.

Face às pressões do mercado, assiste-se, segundo esta autora (2007, p. 45), à criação de cursos, ao recrutamento de docentes e à reestruturação de currículos por motivos económicos, assim como à avaliação da actividade de investigação pela sua “utilidade imediata”, ou seja, para a “ideia de profissão”, daí resultando que o

pensamento dominante seja o emprego e não a preocupação com a ciência. Neste contexto, “confunde-se educação com formação”, parecendo-se esquecer que cabe à Universidade preparar o estudante para, ao sair dela, “prosseguir uma experiência mais significativa” do que, simplesmente, “ganhar a vida”.

Por outro lado, assinala Pires (*ibid.*, pp. 45-46), “a ideia da emancipação pelo conhecimento e pela cultura tornou-se obsoleta e o saber é visto como um instrumento ao serviço da eficácia do trabalho”, propugnando-se, deste modo, a aliança das universidades com as grandes indústrias, o que, sem deixar de proporcionar alguns benefícios à academia, tende a afectar a integridade e a credibilidade da mesma.

Para Magalhães (2004, p. 192), “a retoma do equilíbrio entre investigação e ensino” é um imperativo nos tempos actuais, posto que permite encarar, adequadamente, a formação (“*bildung*”) no ensino superior, que não se compagina com a separação entre a função de procura, produção ou aplicação do conhecimento (alegadamente “superior”) e a acção de educação/formação, que envolve os professores e os estudantes.

A par disso, a “não-neutralidade” do conhecimento apresenta-se como uma das principais implicações da “viragem epistemológica” e da “reflexibilidade intrínseca” das actuais instituições de ensino superior, posto que as actividades de criação, conservação e difusão do conhecimento não se processam de forma neutra ou isenta de valorações, devendo antes “ser enquadradas pela aceitação da sua responsabilidade social” (*ibid.*, pp. 192-193);

No relatório de Jacques Delors (1996), sobre a Educação para o século XXI, embora se defenda que a Universidade deve assumir-se como via privilegiada de educação ao longo da vida e como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando, a um nível elevado, o saber e o saber-fazer, segundo cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia, salienta-se que a instituição universitária deve ser um lugar de ciência, como fonte de conhecimento, conduzindo à pesquisa teórica ou aplicada ou à formação de professores. Deste modo, segundo o relatório de Delors (1996), a Universidade supera a contradição entre duas lógicas, que foram opostas de forma errónea – a de serviço público e a de mercado de trabalho – reencontrando o significado de sua missão intelectual e social no seio da sociedade, como uma das instituições garantes dos valores universais e do património cultural.

As características do conhecimento e da sua produção no contexto actual do ensino

superior devem ser pensadas e expressas segundo um outro paradigma e não sob a égide da cada vez mais hegemónica narrativa do mercado e da empresa. Este é o entendimento de Magalhães (2004), para quem a transdisciplinaridade, a reflexibilidade e heterogeneidade (presentes, de resto, na abordagem de Santos sobre o conhecimento pluriversitário) devem ser características actuais do conhecimento a serem traduzidos nos currículos e nas actividades académicas, mormente no ensino superior:

a) A “transdisciplinaridade” é compreendida no sentido de que, no actual contexto, estão a diluir as tradicionais barreiras entre as disciplinas científicas, assim como os limites ancestrais entre as áreas de conhecimento (humanidades, ciências sociais, ciências naturais, artes, medicina, engenharia, etc.) estão a ser ultrapassados, redefinindo-se não só as áreas de combinação mas também todos os territórios do conhecimento (*ibid.*, p. 191);

b) A “reflexibilidade” parte da premissa segundo a qual, no tempo sociológico que é a modernidade tardia, a produção do conhecimento não deve alhear-se dos seus efeitos externos e laterais, impondo-se, por isso, que as agendas de investigação sejam estabelecidas a partir do mundo académico, isto é, que os académicos não fiquem à margem das decisões que determinem essas agendas a partir das políticas estaduais de ciência (*ibid.*, p. 191);

c) A “heterogeneidade” do conhecimento traduz o reconhecimento da natureza compósita das competências e experiências envolvidas no modo de produção de conhecimento emergente, que não releva da intervenção de um único actor (Universidade), implicando, contudo, que as instituições de ensino superior encontrem o seu lugar nesse processo, “não através da assunção dos padrões e da missão das empresas, mas através da ênfase naquilo que as torna diferentes” e “as caracteriza como lugares onde acontece educação superior” (*ibid.*, pp. 191-192).

Se, na realidade, os conhecimentos produzidos pela universidade ocupam lugares diferentes ao longo de um *continuum* entre os dois pólos extremos de conhecimento, abordados acima por Santos (2008, p.34-35), com maior ou menor proximidade em relação a um ou outro modelo, este autor salienta, entretanto, que o modelo de conhecimento pluriversitário é, potencialmente, mais susceptível de concretização nas parcerias entre a Universidade e a indústria, sob a forma de conhecimento mercantil. Este facto não deixa de “desestabilizar a especificidade institucional actual da Universidade” (*ibid.*, p. 35), que se vê confrontada com duas exigências opostas: por um lado, “a



pressão hiper-privatística da mercadorização do conhecimento”, provinda das empresas, enquanto consumidoras, utilizadoras e, muitas vezes, co-produtoras do conhecimento científico, no sentido de a Universidade “produzir conhecimento economicamente útil”, reduzindo, deste modo, a sua responsabilidade social; por outro lado, “a pressão hiper-publicista social difusa”, provinda de diversas latitudes, designadamente dos *mass media*, no sentido da assunção pela Universidade de um espaço público muito mais vasto (*ibid.*, p. 36). Os dois tipos de pressão não só concorrem para a desestabilização, como afectam profundamente a identidade social e cultural da Universidade enquanto instituição.

Por seu turno, Magalhães (2004, p. 193) sustenta que a “abertura” à sociedade no processo de produção do conhecimento não significa “flexibilidade” ou mera “adaptação” às perspectivas empresariais, apresentando-se antes como uma “característica assertiva das instituições de ensino superior reflexivas”, isto é, que se assumem, acima de tudo, como de “educação superior”, capazes de fazer com que a procura do conhecimento e do saber tecnológico se traduza em procura de sabedoria, entendida como a capacidade de distinguir aquilo que, efectivamente, é de valor (inclusivamente o conhecimento) daquilo que o não é. Deste modo, sem negar a ligação das ciências e das humanidades com o mercado, Magalhães (2004, p.194-195) propugna que a redefinição do ensino superior, no novo contexto, não se baseie apenas no mercado como seu regulador e narrativa legitimadora, posto que esta postura significaria conformar-se à ideia da “atenuação” (espacial, financeira, pedagógica e em termos de qualidade) da Universidade, devendo esta, pelo contrário, explorar as inúmeras possibilidades de sua reinvenção, tirando partido da “liberdade de imaginação sociológica”, muito maior que nos tempos da modernidade.

Da diversidade de perspectivas de abordagem apresentadas, pode-se constatar que a relevância do conhecimento na Universidade não é posta em causa, permanecendo, contudo, várias questões em aberto, nomeadamente a discussão sobre a relação que deve existir entre a plena autonomia universitária na produção e difusão do conhecimento e da alta cultura, por um lado, e a (i) legitimidade das demandas no sentido de esse conhecimento ser produzido e difundido em função das necessidades da economia e do mercado. Como sói dizer-se, no meio estará a virtude, ou seja, a redefinição do papel da Universidade e, em geral, do ensino superior, no novo contexto, não deve basear-se apenas nas demandas mais ou menos imediatistas do mercado, devendo, antes, defender-se a autonomia da academia na definição, com sentido estratégico, da sua agenda de ensino, investigação e extensão, sem deixar de perscrutar e interpretar as

necessidades do meio ambiente em que se insere.

### **3.5 O Currículo e a Pedagogia na Universidade dos Tempos Actuais**

Num mundo social caracterizado por profundas mutações, a que a Universidade não pode ficar imune, assiste-se a um processo de transformação desta instituição de modo a corresponder à necessidade de um novo paradigma de formação, que deve fundamentar-se “na compreensão da alteração da relação conhecimento, sociedade e Universidade, ocorrida em finais do século XX” (Leite & Ramos, 2010, p.29).

Essa mudança de paradigma não pode dissociar-se do aprofundamento da questão do currículo no ensino superior, enquanto referencial do conhecimento que, por ser válido ou essencial (Silva, 2000), deve ser produzido, aprendido e ou disseminado na sociedade, à luz do entendimento sobre o que se quer que os alunos se devem tornar (*ibid.*, 2000) ou, dito de outro modo, sobre o tipo de sociedade que se pretende construir. Ora, em relação à questão curricular no ensino superior, não obstante o seu papel central na vida académica, são pouco numerosos os estudos levados a efeito, contrariamente aos currículos dos demais níveis de ensino, que têm sido objecto de atenção frequente dos investigadores, pelo que se impõe a necessidade de realização de investigações que permitam compreender melhor a especificidade e a complexidade envolvidas no processo de planear e desenvolver currículos na universidade (Moreira, 2005).

Segundo Cunha (2003), a questão curricular transcende o mero rearranjo do conhecimento disciplinar, pelo que não basta reformular os currículos do ensino superior mediante a diminuição ou o acréscimo de carga horária das disciplinas.

Defendendo a necessidade de se assegurar uma ligação indissociável entre o ensino e a investigação, a autora (*ibid.*) salienta algumas relações que devem estar presentes nas reformas curriculares, como: a articulação entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos e os aspectos políticos, em particular, as relações de poder que têm lugar na sociedade; a existência de disputas e interesses no processo de produção do conhecimento na Universidade.

Cunha (2003) demonstra ainda que as medidas oficiais que vêm sendo tomadas

em relação aos currículos do ensino superior têm-se pautado pelo atrelamento da universidade à esfera económica, procurando satisfazer as demandas da globalização capitalista.

Para que possa corresponder aos processos de mudança e às demandas do mundo social, a Universidade é levada a reconsiderar a forma como encara o processo de formação que se desenvolve no seu seio, especialmente no que concerne ao exercício da actividade docente.

Assim, a docência universitária deve, ao arrepio da lógica tradicional, possibilitar as relações necessárias ao desenvolvimento de “um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências dos estudantes” (Leite & Ramos, 2010, p.29), o que evidencia a pertinência de se reflectir sobre as questões que se prendem com a profissionalidade docente no ensino universitário e, designadamente, sobre os papéis que os docentes devem desempenhar no processo de configuração e desenvolvimento dos currículos universitários (Leite & Ramos, 2010, p.29).

Ora, a profissionalidade docente universitária implica não apenas o domínio dos saberes científicos disciplinares mas também o reconhecimento de outros saberes, em especial, o saber pedagógico, de modo a permitir ao professor a assunção do seu papel de “responsável pela mediação entre o saber e o aluno” (Roldão, 2005, p. 117), no contexto da implementação do currículo, bem como a valorização do seu conhecimento profissional mediante a superação das “formas clássicas de pensar e fazer a ciência” na Universidade (Lopes, 2007, p. 99, citado por Leite & Ramos, 2010, p.32).

Como assinala Fernandes (2010, pp. 100-101), diversos autores têm chamado a atenção para a importância da “componente pedagógica na formação dos professores do ensino universitário”, a qual tem sido, no entanto, predominantemente relegada a uma “actividade individual na base da experiência”, o que é de todo insuficiente para se lograr uma qualificação orientada pelos “princípios da flexibilidade e da construção colectiva do conhecimento”.

Daí a necessidade, nos tempos actuais, e no âmbito da implementação dos currículos, de se fazer uma aposta conseqüente na “pedagógica universitária”, expressão que pode ser encarada, a partir da análise das suas componentes lexicais, ou seja, da sua matriz fundacional, como um “processo dinâmico de transmissão e de inovação, por um lado, e o conjunto dos saberes gerados e a gerar, por outro”, no contexto da

Universidade, tal como referem Melo, Silva e Vieira (2000, p. 132). No seu estudo, estes autores (*ibid.*, pp.134-135) propugnam uma “visão da educação como espaço de emancipação e transformação”, que pressupõe “uma regulação (planificação, monitorização e avaliação) sistemática das práticas de ensino e de aprendizagem”, na qual as perspectivas dos alunos podem assumir um papel fundamental”, e valorize um conjunto de oito princípios reguladores da acção pedagógica a decorrer prioritariamente em contexto de sala de aula, a saber: a intencionalidade, a transparência, a coerência, a relevância, a reflexividade, a democraticidade, a autodirecção e a criatividade/inação.

Para Esteves (2008, p. 103), falar da pedagogia do ensino superior é “falar de ciência a ensinar e aprender e de ciência sobre o ensino e o aprender”, salientando, assim, dois esteios característicos da pedagogia, a saber: a preocupação com o saber disponível para ser ensinado e aprendido; a preocupação com o modo de ensinar e aprender.

Sendo certo que a actividade do docente universitário, ainda que este não possua formação pedagógica específica, acaba sempre por se traduzir numa certa prática pedagógica, posto que, como refere Bireaud (1995, p. 19), “os docentes do ensino superior praticam muitas vezes pedagogia sem o saberem”, constata-se que uma preocupação genuína com a pedagogia universitária é relativamente recente e está longe de se traduzir num investimento forte na elevação do nível de desempenho pedagógico dos docentes universitários.

Com efeito, “a investigação focada na pedagogia do ensino superior tardou em desenvolver-se” (Esteves, 2008, p. 103), e a própria Universidade, embora reconheça a importância do saber pedagógico, na prática, “aceita, no seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes específicos do campo disciplinar” (Leite & Ramos, 2010, p.33).

Constata-se, por outro lado, que são os estudos produzidos sobre a docência nos subsistemas de ensino não superior que, amiúde, se têm constituído em subsídios para a referenciação dos saberes que devem conformar a condição profissional de docente universitário (Leite & Ramos, 2010, p. 34).

No que à prática pedagógica concerne, constata-se que, na maioria das vezes, o saber disponibilizado aos estudantes é o “saber feito, consagrado, contido nos manuais”, em vez do “saber a fazer” construído em torno de questões pertinentes, no âmbito da interacção que se estabelece entre os docentes e os estudantes, no seio das

“comunidades de aprendizagem” que as instituições universitárias deveriam ser de facto (Esteves, 2008, p. 103).

Importa, pois, que as instituições universitárias assumam plenamente a sua responsabilidade pelo “aumento da qualidade pedagógica”, que passa por uma acção urgente no sentido de melhorar os currículos e os inerentes processos de aprendizagem e formação que os docentes e estudantes protagonizam, sem esperar que sejam os factores exógenos, designadamente “constrangimentos políticos e sociais gerais” a determinar a adopção de tais medidas (Esteves, 2008, p. 104).

Nessa perspectiva, impõe-se a recusa da abordagem *tyleriana* do currículo ou do “paradigma de instrução”, que corresponde a um modelo de formação em que se valoriza, de acordo com Matos (1999, p. 82, citado por Trindade, 2010, p. 82), as instâncias de “dar lições”, “informar” e “advertir”, ou seja, e respectivamente: ministrar a ciência ou conhecimento; veicular conteúdos sob a forma de regras ou factos; prevenir ou fazer valer a posição do mestre.

De natureza eminentemente prescritiva e circunscrevendo-se, em larga medida, ao acto de ensinar (de ditar o conhecimento válido), o paradigma da instrução valoriza mais as respostas dos estudantes que as questões que possam suscitar, *coisificando* o saber que, pretensamente, permitiria “desvendar a realidade tal-qual-ela-é”, concebida “como entidade pré-existente às leituras que produzimos sobre a mesma” (Trindade, 2010, pp. 83-84).

Em alternativa ao paradigma da instrução, em que se evidencia a centralidade do docente no processo de ensino, Trindade (2010), Esteves (2008), entre outros, referem-se ao paradigma da aprendizagem, que parte da premissa de que se deve “centrar a aprendizagem/formação no estudante/formando” (Esteves, 2008, p. 104), ou seja, deve-se “entender os alunos como o centro de gravidade dos projectos de educação escolar (Trindade, 2010, p. 84).

A superação do paradigma tradicional pelo da aprendizagem corresponde, na abordagem de Fernandes (2010, p. 101), à defesa da substituição do “modelo pedagógico transmissivo” pelo “modelo dialéctico de aprendizagem”, que parte da premissa de que “os estudantes são parte activa na construção comprometida das suas aprendizagens” e impõe, em consequência, a necessidade de o professor “se reformar pedagogicamente”.

Como assinala Esteves (2008, p. 104), a centralidade do aluno no processo de aprendizagem abordagem não é uma abordagem nova nos termos utilizados, mas apresenta-se actualmente de forma mais complexa e não isenta de obstáculos, de entre os quais se destacam: o conflito entre a “cultura académica dominante” e as diferentes concepções que os docentes e estudantes têm sobre o que é “ensinar e aprender no ensino superior”; o trabalho do docente universitário com grupos excessivamente numerosos de alunos (*ibid.*, p. 104).

Por seu turno, Trindade (2010, p. 84) salienta alguns dos traços do paradigma de aprendizagem, em contraposição ao paradigma de instrução. Assim, se, no primeiro caso, é dado relevo à “interacção entre os alunos e o saber”, na perspectiva do “desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais”, no segundo caso, a ênfase é colocada na “relação privilegiada” entre o professor e o saber, com a inerente consideração da aprendizagem como acto de reprodução pelo aluno “de informação, exercícios e gestos”. No paradigma da aprendizagem, a acção do professor deve, em consequência, concretizar-se, essencialmente, através: da criação das “condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas” que terão de enfrentar ou envolver-se na construção de teorias que lhes permitam abordar a realidade que os cerca de forma mais sustentada e complexa; da disponibilização dos recursos que os alunos possam “utilizar da forma mais autónoma possível para realizar aquelas actividades” (Trindade, *ibid.*, pp. 84-85).

De entre as questões que carecem de aprofundamento e investigação com vista à centralização da aprendizagem nos alunos, Esteves (2008) salienta: o modo como os jovens e adultos do ensino superior aprendem e se formam; o que passa a significar “ensinar” nos tempos actuais; a abordagem curricular por competências e suas implicações.

Relativamente ao modo como se aprende e se forma no ensino universitário, a resposta não é fácil, tendo em conta, nomeadamente, as seguintes situações, abordadas pela autora (Esteves, 2008, p. 105): (i) “a heterogeneidade crescente dos estudantes do ensino universitário” não permite generalizar certas características que habitualmente se associam aos adultos aprendentes (saberem o que querem; possuírem um rico e alargado potencial cultural e experiencial; terem um projecto pessoal definido e saberem orientar-se na vida; terem pleno domínio da sua capacidade de decisão; possuírem clareza de propósitos ou interesses profissionais); (ii) existe uma “grande diversidade

de concepções” dos estudantes sobre o que é a aprendizagem, havendo os que a encaram como uma “prática de memorização e reprodução” e outros que a vêem como “transformação do seu conhecimento e experiência em função da informação e das ideias novas que lhes são apresentadas”.

Em relação ao que passa a ser “ensinar” no actual contexto, Esteves (2008, p. 106) sustenta que, por um lado, a resposta não pode consistir na mera “comunicação de informação” e, por outro lado, a introdução de técnicas e dispositivos tidos por inovadores, como a utilização de portefolios, de espaços de formação tutorial e do *e-learning*, pode não trazer melhorias significativas à qualidade do ensino/formação se não se basear numa “visão de conjunto da formação” e em “concepções claras sobre as metas de aprendizagem dos estudantes e acerca do papel e da influência do professor”.

Como adverte a autora (*ibid.*, p. 106), há abordagens que, sendo inquestionáveis no plano das intenções, colocam problemas ao nível da sua concretização, como é o propósito de “facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente”, desenvolver capacidades de autodomínio e de “continuar a sua aprendizagem ao longo da vida”.

No que concerne à abordagem curricular por competências, importa que se clarifique o conceito de competências adoptado, posto que estas, como assinala Esteves (2008, p.106) “tanto podem definir-se como saberes-em-uso exclusivamente úteis para a produção económica” (concepção muito criticada, por se traduzir numa perspectiva de atrelagem da formação universitária à esfera económica), “como podem, em alternativa, definir-se simultaneamente nas dimensões cultural, humanística e económica do uso dos saberes”, dando origem a “percursos académicos orientados para/por competências a manifestar desejavelmente pelos estudantes”.

Uma questão em relação à qual importa acautelar-se tem a ver com os denominados “novos” modelos ou métodos pedagógicos no ensino superior. Como assinala Bireaud (1995, p. 135), “no ensino superior começam a aparecer novas práticas pedagógicas”, mas persiste a questão de se saber se estas práticas estão organizadas de modo a que se possa falar do aparecimento de novos modelos ou métodos pedagógicos. No entender do autor (*ibid.*, p. 135), para que uma prática pedagógica possa qualificar-se de método pedagógico é necessário que estejam presentes no “processo de ensinar/aprender” um conjunto de elementos – modo de determinação dos conteúdos, organização das situações de aprendizagem e modalidades de avaliação – “organizados de maneira

coerente e global” e, sobretudo, que, no seu conjunto, esses elementos sejam “definidos em relação com os objectivos gerais da formação” e escolhidos de modo a contribuir para a sua consecução ou, ao menos, para a aproximação aos mesmos.

Por outro lado, não basta a invocação de determinados modelos pedagógicos para que se tenha a devida percepção do alcance e dos objectivos da acção pedagógica que se propugna no ensino superior, como acontece, *verbi gratia*, com a “pedagogia por objectivos” e a “pedagogia por projecto”, que Bireaud analisa em profundidade (1995, pp. 137-171) ou com a pedagogia por competências, a que nos referimos já, brevemente, no capítulo anterior, importando lembrar que estes” modelos” não são específicos do ensino superior embora tenham vindo a expandir a este nível, sobretudo os dois últimos, no âmbito das pressões no sentido de um maior alinhamento da formação universitária com as exigências da integração profissional no mercado.

Sendo evidente a complexidade das questões que se colocam em torno da problemática da realização do currículo no ensino superior e, por consequência, da pedagogia universitária, não é nosso propósito apresentar uma abordagem detalhada das mesmas, pelo que nos limitámos a relevar um conjunto de aspectos cruciais que devem merecer a atenção prioritária da Universidade dos tempos actuais, como:

a) A necessidade de a Universidade encarar a questão curricular através de uma abordagem global, sistemática e aprofundada, que tenha em conta os problemas e demandas do mundo actual, através de uma elaboração endógena, e não meramente através de medidas avulsas, de rearranjo disciplinar (Cunha, 2003), numa mera cedência às pressões advindas do mercado e dos poderes económicos, políticos ou de outra ordem;

b) A urgência de a Universidade apostar fortemente na melhoria da acção pedagógica que nela se desenvolve, quer através de subsídios advenientes de estudos e pesquisas, quer, em especial, através do aprimoramento da formação do seu corpo docente, no entendimento de que a componente da formação pedagógica deve fazer parte integrante da profissionalidade docente no ensino superior (Leite & Ramos, 2010) e, como tal, não pode ser relegada à mera iniciativa pessoal ou a uma construção baseada na experiência isolada dos docentes (Fernandes, 2010).



#### 4. Um Breve Olhar sobre a Universidade em África

É consensual, na literatura africana, que a Universidade Moderna do continente africano é, por excelência, produto do nacionalismo africano. Tal é o entendimento de Olukoshi e Zeleza, os quais, na obra *African universities in the twenty-first century* (dois volumes), organizada por Adebayo Olukoshie Paul Tyambe Zeleza, em 2004, lembram que, “embora houvesse universidades na África pré-colonial”, como as “universidades islâmicas” no norte e na região ocidental da África, e as “universidades cristãs” na Etiópia, e apesar de terem sido criadas “várias faculdades e universidades do estilo ocidental em algumas partes da África Ocidental e da África do Sul, no século XIX”, sob o domínio colonial europeu, a maioria das universidades africanas só surge no período pós-1945, após um “longo período de relutância por parte das potências coloniais em estabelecerem centros universitários em África”, devido ao receio, “derivado da experiência na Índia, de educar os nativos ao mais alto nível” (p.598).

Assim, até 1945 e durante quase uma década depois, os africanos que quisessem ter uma formação universitária tinham de a adquirir em Europa e na América do Norte e, mesmo assim, na maioria dos casos, “com base em seus próprios esforços ou por intermédio dos missionários” (Olukoshi & Zeleza, 2004, p.598). Mesmo assim, tais esforços não foram devidamente recompensados com “oportunidades de emprego remunerado na administração colonial nem na economia aos níveis compatíveis com as qualificações obtidas” (*ibid.*, p.598).

De acordo com estes autores (*ibid.*, p.602), se a década de 1960 a 1970, que coincide com a onda das independências nacionais em África, é considerada a “época dourada” da universidade africana, beneficiando do forte impulso do nacionalismo africano, essa “época dourada” pouco durou, assistindo-se, a partir da década de 1980, a uma série de crises, que se irão acentuar nas duas décadas seguintes.

Como assinala Onyango, na obra *Liberté Académique en Afrique*, organizada por Mamadou Diouf e Mahamood Mandani (1994, p. 372), constitui hoje consenso geral que “um dos principais factores, senão o mais importante, quando se estuda as liberdades académicas, é o papel, a natureza e o impacto do Estado africano pós-colonial sobre a Universidade”. Ilustrando tal asserção, Onyango (p. 372) dá conta de alguns factos altamente gravosos para a sobrevivência e a afirmação de universidades africanas, como o não reconhecimento de um “mínimo espaço de liberdade aos universitários”, mediante a “intimidação, a perseguição, a prisão e a eliminação”, bem como a

ausência das condições necessárias à investigação e ao trabalho dos investigadores, incluindo a falta de “um salário mínimo vital”, de “financiamento para a investigação”, de facilidades e autorizações para suas iniciativas, bem como de infra-estruturas e recursos elementares para a actividade académica.

Na verdade, e tal como defende, na mesma obra, Diouf (1994, p. 359), a liberdade académica é essencial para a “instauração de um sistema democrático” e para o sucesso das “estratégias de saída da crise” que afecta o próprio continente africano. Contra o condicionamento da liberdade intelectual, é necessário, pois, segundo este autor (p. 362), prevenir e combater a “violência moral, física e intelectual” dos académicos, de modo a criar-se um espaço para a criatividade, a educação e o diálogo. Deste modo, se contribuirá, igualmente, para resolver, em parte, o problema da “fuga de cérebros” que tem afectado quer o desenvolvimento das universidades africanas, quer, em geral, a capacidade endógena de pensar os problemas africanos, em ordem à procura das vias mais efectivas para “ganhar a batalha da independência económica e política das sociedades africanas” (p. 365).

Aparentemente, nem todos os estados africanos se dão conta do quão relevante é a liberdade de produção e criação do conhecimento, o que fica bem patente na forma como tem evoluído a sua concepção da Universidade, que, de um “mero instrumento ao serviço dos paradigmas do desenvolvimento”, prevalecente no período inicial da independência, passa a ser vista por parte de certos poderes públicos, como mentora de “acções de tipo subversivo” (Onyango, 1994, p. 373), como são, amiúde, encaradas as actividades académicas, ao nível da pesquisa e do ensino. Esta postura encontra, infelizmente, aliados internos, ou seja, no interior das universidades, que, por vezes, assumem posturas de “passividade”, quando não de servilismo em relação ao Estado, chegando alguns universitários, transmutados em funcionários e burocratas, a solicitar a “intervenção do Estado na Universidade para resolver questões de natureza pessoal ou ideológica” (*ibid.*, p. 374).

As crises por que passam as universidades africanas são, em larga medida, reflexo, por um lado, das dificuldades e crises económicas e políticas que afectam grande parte dos países africanos e, por outro, das tendências e efeitos, nem sempre positivos, do processo de globalização neo-liberal, que se traduzem em políticas de redução do compromisso público em relação ao financiamento das universidades públicas, cada vez mais empurradas para a lógica do mercado, com o conseqüente condicionamento da sua missão. Assim, e tal como sustentam Olukoshi e Zeleza (2004, p.602, “a

universidade africana do século XXI é claramente confrontada com uma grave crise de sobrevivência, que tem a ver tanto com a sua viabilidade e credibilidade como com o seu sentido de identidade e missão”.

No estudo *Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento económico na África subsariana*, publicado pelo Banco Mundial em 2010, dá-se conta que o grande crescimento das matrículas na educação terciária<sup>4</sup> em África nas duas últimas décadas, a uma média anual de 8,7%, contra um aumento mundial de 5,1%, está acima das possibilidades financeiras dos países africanos, nomeadamente os da África subsariana, facto que, “em muitos casos, resultou em degradação do ensino” (Banco Mundial, 2010, p. xix). Com efeito, e referindo-se à situação de 33 países de baixo rendimento da África subsariana, “a despesa pública por estudante do ensino terciário decaiu de 6.800 dólares americanos em 1980 para 1.200 dólares americanos em 2002 e a média actual é de somente 981 dólares americanos”, com consequências gravosas, de que se destacam a superlotação de salas de aula, fugas de cérebros, excesso de carga horária dos docentes, condições de trabalho deficientes, insuficiente rendimento de programas de pós-graduação e, nalgumas instituições, o recrutamento de “bacharéis em ciências sociais para leccionarem a graduandos” (*ibid.*, p. xxx).

A manterem-se as tendências de crescimento das matrículas no ensino superior, impulsionado pelos sucessos ao nível da Educação para Todos e as pressões para o acesso ao ensino secundário, em 2020, os estudantes matriculados nesse nível poderão triplicar-se, razão porque “o terrível desafio político que se tem pela frente é conseguir um equilíbrio entre a qualidade educacional e o crescente número de matrículas” (*ibid.*, p. xxx).

A propósito da qualidade da educação terciária em África, o estudo do Banco Mundial (2010, p. 76) refere que “a fraca qualidade educacional a nível secundário, incluindo currículos desactualizados” levam a que parte do currículo das instituições do ensino superior tenha de ser “frequentemente usada para tentar remediar as falhas dos níveis inferiores de ensino”, com prejuízos manifestos para a performance do ensino superior.

---

<sup>4</sup>A educação terciária “compreende todas as formas de educação pós-secundária, incluindo universidades, institutos técnicos, escolas de formação de professores, universidades abertas e outros programas que confirmam diplomas ou graus superiores” (Banco Mundial, 2010).

De notar que, já em 2004, Olukoshi e Zeleza (p.603) referiam-se, igualmente, a estas questões críticas, salientando que o acesso à Universidade por parte de diferentes grupos de alunos e funcionários, num contexto em que aumentam as universidades privadas, impulsionadas pelo lucro, estreiteza profissional e considerações sectárias, demanda a implementação de políticas de acção afirmativa, flexíveis e inovadoras, “para acomodar os marginalizados por razões de género, classe, região, etnia e religião”.

Prevendo, nessa altura, o que o Banco Mundial haveria de constatar em 2010 a respeito do crescimento das universidades africanas, Olukoshi e Zeleza (2004, p. 605) prognosticavam que, não obstante “o fenómeno das universidades privadas ser relativamente novo em África”, com base nas tendências então verificadas, o seu número deveria crescer de modo a que, duas décadas seguintes, viriam a superar o das universidades públicas, tornando-se no “elemento dominante da educação superior” no continente.

Traduzindo a “mudança que se está a operar na abordagem do Banco Mundial” em relação à educação terciária, sustenta-se no estudo *Acelerando o passo...* (Banco Mundial, 2010, p. xxiv) que, apesar de esse organismo continuar a defender que o objectivo de desenvolvimento da educação primária universal é necessário para os países mais atrasados, “negligenciar a educação terciária poderia prejudicar seriamente as perspectivas de desenvolvimento a longo prazo dos países da ASS” (África Subsariana), abrandando simultaneamente o progresso na consecução dos ODM (Objectivos do Desenvolvimento do Milénio), muitos dos quais requerem, para a sua implementação, formação de nível terciário.

Esta orientação do Banco Mundial, ainda que com um enfoque economicista, estriba-se, de acordo com a obra citada (*ibid.*, p. xxiii), na “abundante investigação” recentemente levada a efeito, que “estabeleceu, de forma convincente, a relação entre a acumulação de capital físico e a produtividade total dos factores (o crescimento combinado da produtividade do capital e da força de trabalho), que estão interligados”, evidenciando que os retornos privados e sociais resultantes do investimento na educação terciária têm vindo a aumentar consideravelmente nos países de baixo rendimento, a par dos que se têm registado na educação primária. Assim, “cada ano a mais de educação pode produzir retornos de 10 a 15 por cento sob a forma de recompensas mais elevadas” (*ibid.*, p. xxiii). Ora, como sustenta o Banco Mundial (*ibid.*), aumentando o nível e a qualidade da educação, os países da ASS poderão estar capazes de estimular a inovação, promover a diversificação de produtos e serviços e maximizar retornos de

bens de capital através de uma alocação e gestão mais eficiente. Esta constatação está, de resto, de acordo com os resultados de estudos efectuados noutros contextos, designadamente a nível da OCDE e da América Latina, assim como no Chipre, que apontam para “as crescentes taxas de retorno” a nível do ensino superior (*ibid.*, p. 9).

Um facto preocupante que ressalta da análise da literatura africana relevante sobre o ensino superior tem a ver com uma aposta deficiente na investigação. Olukoshi e Zeleza (2004, p. 605) não só salientam o facto de proliferarem as universidades não baseadas na pesquisa, a maioria das quais de natureza privada ou não-governamental, como defendem que estes centros universitários são “produtos resultantes da crise de produção de conhecimento nas universidades públicas” e, na sua maior parte, são alimentados, de uma forma ou outra, por pessoal docente das universidades públicas. Por outro lado, assinalam os autores (*ibid.*, pp. 605-606), as próprias universidades públicas estão a ser induzidas pela “lógica do mercado”, que faz parte da “agenda de reformas promovidas pelo Estado e pelos doadores”. A par da “reorganização do sistema universitário, com base nos princípios do mercado”, e ou em consequência disso, algumas das instituições universitárias rendem-se a essa lógica através da prestação de serviços de consultoria que correspondam aos interesses do sector privado e aos órgãos governamentais, facto que contribui para a agudização da crise de identidade e de missão da Universidade (*ibid.*, p. 606).

Imam e Mama (1994) relevam o facto de a investigação em África, nomeadamente no domínio das ciências sociais, ser afectada pelas “condições engendradas pela crise política e socioeconómica que atravessa todo o continente” (p. 85) e, referindo-se aos constrangimentos materiais ao desenvolvimento da investigação nas universidades africanas, salientam que os fundos provenientes dos governos e de organizações independentes são muito limitados, razão porque, apesar de as universidades serem tidas como instituições de ensino e investigação, “quase todas são subfinanciadas e só uma ínfima parte de seus orçamentos vão para a pesquisa” (p.85).

Neste contexto, em que a investigação em ciências sociais é normalmente encarada como um luxo, o essencial dos fundos para a investigação provém do exterior e, se bem que as instituições financiadoras variam na margem de liberdade concedida aos investigadores, a prioridade tende a ser dada à “investigação aplicada, orientada para políticas pré-estabelecidas ligadas a projectos específicos” (Imam & Mama, *ibid.*, p.86). A par da falta de fundos, assiste-se, de acordo com estes autores (*ibid.*) à deterioração das estruturas institucionais, que já não eram de si boas, bem como da disponibilidade

de livros e revistas, de serviços de secretariado e outros apoios logísticos.

A este respeito, o estudo do Banco Mundial (2010, p. 57) refere que “as universidades africanas não possuem meios de investigação necessários para combinar conhecimento global com experiência nacional em apoio à inovação e à solução dos problemas”, o que não quer dizer “que não tenham capacidade”, como o demonstram as contribuições dos investigadores africanos de diversas disciplinas, ainda que “de forma modesta”, para as revistas especializadas avalizadas internacionalmente, um critério essencial para a produtividade académica.

Assim, as nações africanas, cientes da crescente importância das capacidades de geração do conhecimento para a competitividade económica, elevaram o seu compromisso financeiro com a investigação de 0,5% do PIB, em 1964, para 1% em 1980, mas “o que conseguiram realizar ficou bem abaixo deste objectivo” (*ibid.*, pp. 104-105).

Entendendo que as instituições de ensino superior africanas “têm potencial para serem contribuintes para a geração de conhecimento nacional”, o estudo salienta, todavia, que muitos dos institutos nacionais de investigação são frágeis e dotados de poucos recursos, ao sabor de acontecimentos políticos e das frequentes mudanças governamentais na área das ciências e tecnologia, e, presos à sua própria subsistência, “produzem conhecimento em grande medida para uso próprio, pouco contribuindo para as suas sociedades e para o mundo” (*ibid.*, p. 106).

Além das reduções gerais de fundos públicos, a investigação nas universidades africanas tem sido afectada pelo facto de ser “cada vez maior a carga de trabalho da docência”, devido ao aumento das matrículas, e pela necessidade de “suplementar inadequados salários académicos com consultorias e trabalho não académico” (*ibid.*, p. 106).

Na procura de possíveis caminhos para as instituições de ensino superior melhorarem a actividade de investigação, o estudo propugna, nomeadamente: (i) a necessidade de se prestar uma séria atenção à atracção e retenção de “académicos e investigadores produtivos”, incluindo quadros do exterior, através de um sistema salarial que compense desempenhos superiores mediante a atribuição de um vínculo funcional efectivo e de um significativo aumento das remunerações; (ii) “o uso de fundos de inovação avaliados em sistema de concurso”, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, a investigação, as actividades de prestação de serviços à comunidade e fortalecer laços

da Universidade com esforços nacionais de desenvolvimento (*ibid.*, p. 106).

Diversos autores africanos têm-se debruçado sobre as soluções para a crise da Universidade em África, em busca das vias e oportunidades de sua renovação, que passa pelo aprofundamento das reflexões sobre um conjunto de temas críticos, como a visão social, a missão, a autonomia, a democratização, o financiamento, a investigação, as tecnologias, a cooperação, a fuga de cérebros, entre outros.

Assim, sintetizando as perspectivas dos diversos autores africanos, Olukoshi e Zeleza (2004, p. 602) defendem a necessidade de uma ampla visão social, susceptível de servir de base de sustentação da universidade africana “como um centro internacional de excelência”, enraizado no seu ambiente e “sensível aos desafios do progresso humano”, assim como de “estratégias adequadas para a mobilização do apoio popular a essa visão”.

A par disso, torna-se mister a redefinição da missão fundamental da universidade africana contemporânea, que deve estar interligada com as expectativas maiores da sociedade, o que implica a assunção por parte das universidades das “responsabilidades sociais” face às “comunidades que servem” (Olukoshi&Zeleza,2004, p.602). Porém, na perspectiva destes autores, estas e outras questões têm de ser equacionadas e resolvidas a partir de uma perspectiva própria das universidades africanas e não através da mera submissão à lógica do mercado, que tem orientado a postura de certas organizações internacionais, como o Banco Mundial.

De facto, no citado estudo do Banco Mundial, apesar de não se pôr em causa o esforço das próprias instituições de ensino superior na procura de solução para os problemas que as afectam, as abordagens desta instituição relativas à missão, orientação estratégica e relevância do ensino superior, entre outros temas de candente actualidade, não deixam de correlacionar tais questões com a necessidade de, nomeadamente: (i) reformular a tradicional prestação do serviço à comunidade numa maior forte “terceira missão” em busca de uma relação mutuamente vantajosa com o sector privado (p. 74); (ii) desenvolver “fortes laços e parcerias entre as instituições de formação e as empresas, melhorando as respostas às forças do mercado” (p. 84); (iii) promover uma gestão “mais do tipo empresarial” (p. 87); (iv) promover a “competitividade global” e atender às necessidades dos empregadores (p. 100).

Entendendo que “é hoje possível uma educação de alta qualidade que seja irrelevante

para as aspirações de um país ou para a economia regional”, o estudo do Banco Mundial em apreço (2010, pp. 100-101) salienta que uma educação irrelevante aumenta as hipóteses de desemprego de graduados e a “fuga de cérebros” e defende que a relevância tem de estar incorporada no perfil de “competências de base dos graduados”, que devem permitir a compreensão das ciências, das tecnologias, dos negócios e da sociedade “num conjunto de módulos necessários a todas as universidades para todos os alunos”, no entendimento de que “a abordagem de competências e ensino” capacita os graduados no sentido de contribuírem efectivamente para a economia e a sociedade, sendo esta a perspectiva que traduz a noção de “universidade de desenvolvimento” africana.

Duas das importantes orientações de mudança das universidades africanas têm a ver, segundo Olukoshi e Zeleza (2004, p. 602), com: (i) a assunção consequente dos desafios da autonomia universitária, incluindo “a centralidade da liberdade académica, da responsabilidade social, ética, intelectual e profissional na definição dessa autonomia”; (ii) a democratização, a todos os níveis, da governação universitária, em particular no que tange à gestão dos assuntos académicos e à tomada das decisões institucionais.

Por seu turno, depois de evidenciar as “tendências de autonomia crescente” das instituições de ensino superior no plano mundial, de modo a terem a necessária flexibilidade para introduzirem a inovação e a reforma necessárias para atingirem os objectivos de desempenho específico ligados à obrigação de “prestação de contas”, o estudo do Banco Mundial (pp. 88-90) refere que a tensão entre as duas exigências (autonomia *versus* prestação de contas) tem levado a frequentes revisões dos quadros legais aplicáveis, constatando-se que “as disposições legislativas mais recentes para o ensino superior em África tendem a aumentar a autonomia das universidades aos mais altos níveis de governação, ao mesmo tempo que a reduzem internamente” e que a tomada de decisões baseada em consensos colegiais tem dado margem para “abordagens mais corporativistas”, com “alguma diluição do poder dos comités académicos”.

O desenvolvimento das bases de financiamento sustentável da Universidade é umas das vias para a superação da crise das universidades africanas, segundo Olukoshi e Zeleza (2004, p. 601), os quais salientam a necessidade de se garantir aos docentes uma remuneração que lhes propicie as condições indispensáveis “para se concentrarem na sua vocação principal de ensino e pesquisa”. Para tanto, importa que se faça o aproveitamento, de forma criativa, das oportunidades de melhoramento das finanças



da universidade.

Apesar de a percentagem da despesa pública da educação em África em relação ao PIB ser muito elevada (4,9% no Norte de África e 4,5% na África Subsariana, contra uma média mundial de 4,3%) e de o ensino superior ter atingido ou superado, em muitos países da África Subsariana, o tecto de 20% da despesa pública com a educação (Banco Mundial, 2010, p. 98), não se afigura realista esperar-se que as instituições de ensino superior africanas possam receber dos respectivos Governos mais do que um reforço temporário nos próximos anos (Olukoshi & Zeleza, *ibid.*).

Este facto, aliado à circunstância, referida no mesmo estudo, de as instituições de ensino terciário estarem perto dos limites do possível em termos de geração de receitas, permite compreender a natureza e a magnitude dos desafios financeiros que se colocam às universidades africanas, na linha dos que as congéneres de todo o mundo realizam, envolvendo, designadamente, o estabelecimento de parcerias alargadas, a adopção de sistemas de incentivo ao desempenho para a elevação dos resultados no ensino, na investigação e na geração de receitas (*ibid.*, p. 95) e a terciarização de serviços não académicos (*ibid.*, p. 96).

Numa perspectiva mais ampla, o estudo do Banco Mundial (p. 115) inclui a recomendação aos governos no sentido de introduzirem reformas nos mecanismos de financiamento, de modo a “oferecer incentivos de consecução de objectivos políticos, proporcionando simultaneamente a estabilidade necessária para as instituições planearem de forma estratégica”.

No sentido de promover as mudanças necessárias nas universidades africanas, Olukoshi e Zeleza (2004, pp. 603-604) defendem a adopção de uma “agenda de investigação prospectiva”, como parte de uma reforma orientada no sentido do “renascimento da universidade africana”, e propugnam, em particular:

a) “O imperativo de reavivar uma cultura de pesquisa nas universidades”, como condição básica para estas se legitimarem como “espaços de geração de conhecimento”, comparáveis com centros semelhantes a nível internacional, o que implica, a par da promoção da “cultura de seminários e de publicações científicas” e da “investigação ao nível da pós-graduação”, a realização de grandes investimentos em recursos, como as bibliotecas;

b) A promoção do necessário equilíbrio entre a investigação fundamental ou “básica” e a investigação aplicada ou de “políticas”, procurando, do mesmo passo, superar o abismo que historicamente se criou entre a academia e a vida quotidiana, entre o estudioso e o prático, mediante a inclusão nos currículos e nas agendas de pesquisa de questões tidas como socialmente relevantes;

c) A resposta consequente aos desafios que são colocados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, mediante a realização de investimentos, a introdução de inovações na oferta de ensino (“incluindo a recuperação de sistemas de orientação e explicação”) e nos currículos, a garantia do acesso a novos recursos que possam facilitar o ensino e a investigação e o “estabelecimento de uma presença internacional”;

d) O estabelecimento de relações de cooperação fecunda entre as universidades e “outros produtores de conhecimento académico (...) incluindo as ONG’s e as redes de investigação nacionais, regionais e continentais (por exemplo, a CODESRIA, a Academia Africana de Ciências, a Associação Africana de Universidades, etc.)”, que surgiram nas últimas décadas, no contexto das amplas transformações em curso “na economia e na sociologia da produção de conhecimento, incluindo a emergência da sociedade de conhecimento”;

e) A concepção e implementação pelas universidades de estratégias mais efectivas com vista à retenção e reconstrução das suas próprias capacidades, mediante a “travagem da fuga de cérebros” e o esforço de utilização dos académicos saídos para o exterior na realização das actividades de ensino, investigação e prestação de serviços ao público.

Para o sucesso da causa da renovação e desenvolvimento das universidades africanas, é incontornável o apelo à mobilização e ao envolvimento dos intelectuais africanos, sejam eles académicos ou não, no sentido referido por Ki-Zerbo (1994, p.37): “a função prioritária da ‘*intelligentsia*’ africana, na actualidade, não me parece que seja a de ser uma vanguarda, mas antes a de assegurar (...) a leitura crítica dos processos em curso”, designadamente através da radiografia e a descrição da realidade, “a fim de descobrir os meios para a transformar”. Não se trata apenas de “produzir obras e trabalhos especializados”, mas também de se constituir um grupo especializado, tendo em vista a ulterior reprodução deste grupo através da “formação de *cohortes* de novos investigadores e de docentes, assumindo assim uma responsabilidade inter-geracional” (Ki-Zerbo, 1994, p.37).

Estas posições de Ki-Zerbo têm subjacentes as ideias de uma mudança profunda, sustentável, progressista e abrangente do panorama intelectual africano, na linha do entendimento de Olukoshi e Zeleza. Com efeito, de acordo com estes autores (2004, p. 604), para que a reforma da Universidade africana seja “sustentável” e se traduza numa transformação “progressista”, é imperioso que esse exercício de investigação seja desenvolvido na perspectiva da indispensável construção de um corpo de conhecimentos gerado no interior da África e no campo do ensino superior. Por outro lado, defendem, para que seja abrangente, dando cobertura às questões centrais que se colocam ao desenvolvimento do continente africano, no quadro de uma visão prospectiva, a investigação a ser realizada, no âmbito da agenda preconizada, deve ter uma natureza necessariamente multidisciplinar na sua orientação (*ibid.*).

No entendimento de que as universidades africanas, como, de resto, em todo o mundo, compartilham duas características fundamentais, que são, *prima facie*, o facto de serem os principais *locus* de “produção e disseminação do conhecimento” e, em segundo lugar, a circunstância de elas próprias fazerem “parte de uma comunidade internacional de estudiosos e de ideias” (*ibid.*, p. 616), Olukoshi e Zeleza sustentam que é necessária uma investigação sistemática sobre o modo como os próprios conhecimentos são “gerados, ensinados e consumidos nas universidades africanas” e ainda sobre as formas pelas quais os estudiosos e cientistas africanos comunicam entre si e importam ou exportam metodologias de pesquisa, teorias e discursos em diferentes disciplinas e áreas interdisciplinares (*ibid.*, p.616).

Se, hoje, em dia, é pacífica a aceitação por parte do Banco Mundial da relevância do ensino superior para o desenvolvimento económico e social da África, sendo de se registar as recomendações deste organismo no sentido de se “desenvolver programas de pós-graduação para elevar os números relativos ao pessoal académico e criar capacidade de investigação”, ainda que a par da oferta de alternativas de “educação terciária de mais baixo custo”, dadas as limitadas capacidades de financiamento (Banco Mundial, 2010, p. 118), para Olukoshi e Zeleza (2004, p.617), “um futuro para os africanos sem a universidade é inconcebível” e, como em qualquer país ou região do mundo, não é possível construir o desenvolvimento sustentável sem “grandes investimentos na investigação avançada e na aprendizagem”, razão pela qual “a luta pela universidade africana deve ser vista como um esforço colectivo que é historicamente justificado”. Como parte dessa luta, mostra-se necessária uma reforma das universidades “baseada na evolução da sociedade do conhecimento”, mas que seja, “ao mesmo tempo, enraizada no contexto africano, respondendo às necessidades do ambiente local”,

engajada com o resto do mundo, em torno de “um ideal da Universidade como centro internacional para o avanço da ciência e da erudição” (*ibid.*).

À laia de síntese, o olhar que lançámos sobre as instituições de ensino superior africanas, designadamente as universidades, nos tempos actuais, permite-nos constatar que as mesmas são confrontadas com problemas de idêntica natureza que atingem as universidades do mundo ocidental, mercê da confluência de uma série de factores e condicionalismos comuns, engendrados ou catalisados pelas mutações que ocorrem no âmbito do processo de globalização da economia e de transnacionalização da educação universitária.

No entanto, em África, as instituições universitárias e, em geral, do ensino superior enfrentam problemas específicos, que derivam, por um lado, da situação de subdesenvolvimento em que permanece grande parte dos países africanos, com repercussões em termos de penúria de recursos para o desenvolvimento ou mesmo para a sobrevivência dessas instituições universitárias, e, por outro, do défice democrático que caracteriza a actuação de não poucos estados africanos e que se reflecte ao nível das liberdades académicas, que resultam, amiúde, fortemente restringidas ou ameaçadas, pondo seriamente em causa a essência da Universidade.

Assim, e porque se está perante uma crise global da Universidade, a busca das vias e formas adequadas para a saída da crise da universidade africana, ressalvadas tais especificidades, anda a par da procura global, solidária e convergente de soluções para a crise geral da Universidade do século XXI, de que nos ocupámos atrás.

## Conclusão

Segundo Chauí (1999), a Universidade pode ser distinguida segundo duas perspectivas: Universidade como instituição e Universidade como organização, ou seja, e respectivamente, como acção social, fundada no reconhecimento público da sua legitimidade e atribuições, e como organização prestadora de serviços.

A discussão sobre tais perspectivas tem originado duas concepções dominantes de Universidade: uma do tipo napoleónico, ou de Newman, que preparava o homem culto de modo a exercer a sua profissão com crédito e dominar com facilidade qualquer assunto; a outra, impulsionada por Humboldt, com a criação da Universidade de Berlim, em 1809, que coloca o “acento tónico nas formações científicas e profissionais com ênfase no estudo da filosofia e das ciências, na investigação, nos cursos pós-licenciatura e na liberdade dos professores e alunos” (Crespo, 1993, pp. 16-17).

Trata-se, com efeito, de optar por uma universidade de orientação essencialista, baseada no cânone cultural, ou por uma universidade de orientação pragmática, que tem subjacente a substituição da ideia pela actividade, pelo que “o que é determinante não é o registo das ideias mas o da acção” (Ribeiro, 1993, p. 16). Esta última concepção está na origem da diversificação do ensino superior e da reflexão sobre a missão da Universidade.

Da ideia ou função decorre a definição de Universidade, relativamente consensual nos diplomas que a instituem ou que a incumbem de novas funções. Porém, mais do que procurar a definição normativa, importa insistir na clarificação da ideia de Universidade, tendo em conta a diversidade de tendências ao nível da sua implementação. É mister que se reafirme que, não sendo a Universidade uma máquina destinada a fabricar determinado produto, ela constitui uma forma peculiar de actividade humana, que se distingue pelo “modo especial de realização da procura do saber”, visto que, “acima de tudo, uma Universidade é uma casa de saber (Oakeshott, 1993, pp.22-23), estando, por isso, ligada à produção de conhecimento (Maasen, 2008; Perinat, 2004).

Neste sentido, pode dizer-se que “no saber está a essência da Universidade” (Gago, 1993, p. 70), nas vertentes da formação e da investigação. Efectivamente, a Universidade justifica-se pelo critério de verdade que adopta na procura do saber dentro da especialização de um determinado campo. Porém, esta procura de saber “não é uma corrida em que os competidores procurem alcançar o melhor lugar, não é sequer uma

discussão ou um simpósio; é uma conversação” (Oakeshott, 1993, p. 26). É também uma comunicação, porque, de acordo com Habermas (1993, p. 62), “são as formas comunicativas da argumentação científica que, afinal, permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções”.

Ainda de acordo com Habermas (1993, pp. 60-61), a função da Universidade prende-se “não apenas com o desenvolvimento técnico e a preparação para profissões académicas, mas também com a educação em geral, a tradição cultural e o esclarecimento crítico”. Não sendo de se advogar uma missão eterna da Universidade (Jaspers, 1965), em tempos de globalização, marcada por frequentes e profundas mudanças económicas, políticas e culturais (Ritzer, 2007), importa que, na ponderação das diversas funções que é chamada a exercer, a instituição universitária reafirme a sua missão, reforçando a centralidade do seu papel na produção e difusão da alta cultura, sem ignorar as exigências do meio social em que se integra.

Certo é que no desempenho de diferentes e, por vezes, irreconciliáveis funções, a Universidade acaba por enfrentar tensões e contradições, tendencialmente graves, sendo de se evidenciar a contradição entre as funções de feição utilitária, requeridas, especialmente, pelos poderes político e económico, e as funções essenciais que traduzem “a ideia de Universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber” (Santos, 1994, pp. 164, 165).

É neste contexto que se evidencia e se agudiza a tripla crise da Universidade (Santos, 1994, 2008), mercê da conjugação de um conjunto de factores, nomeadamente a concorrência de outras entidades na produção e disseminação do conhecimento (que está na origem a crise de hegemonia), a dificuldade em corresponder às exigências de democratização do acesso ao ensino universitário (que engendra a crise de legitimidade) e a tendência para a submissão da Universidade a critérios de produtividade e de performance empresarial, limitando a sua autonomia na definição dos valores e objectivos (que conduz à crise institucional).

Para enfrentar a crise que afecta a Universidade são, sem dúvida, relevantes as reformas políticas, ao nível dos estados e das organizações internacionais, no sentido da salvaguarda da autonomia e identidade universitárias, da valorização do seu papel essencial na criação e promoção do conhecimento e da alta cultura e do reconhecimento do seu contributo essencial na viabilização de projectos nacionais de desenvolvimento. Porém, a superação da crise da Universidade depende, também, e em larga medida, da

capacidade de a própria Universidade assumir, de forma reflexiva, a sua especificidade institucional, o que implica a necessidade de, em cada contexto, questionar o modo como cumpre as suas funções, perscrutando as exigências sociais e procurando traduzi-las, com o apoio de aliados internos e externos, numa agenda de transformação progressista, com a salvaguarda do equilíbrio necessário entre as funções essenciais ou de longo prazo, por um lado, e as susceptíveis de contribuir para a satisfação de demandas sociais de curto prazo, por outro, sendo estas últimas supletivas ou complementares em relação ao papel de outras instituições vocacionadas.

Certo é que os currículos universitários, enquanto modos peculiares de traduzir a forma como a Universidade lida com o conhecimento, no cumprimento das suas funções essenciais, designadamente as de ensino, investigação e extensão, continuarão a inspirar lutas, tensões e contradições, em função das perspectivas diferenciadas como os diversos actores (Estados, organizações internacionais, empresas, grupos económicos e sociais) encaram o papel das instituições universitárias e procuram influenciar o seu exercício.

A esta luz, a crise continuará a acompanhar o percurso da Universidade, não necessariamente como uma fatalidade, mas como um desafio permanente à academia no sentido de assumir criativa e reflexivamente o seu papel na sociedade e no mundo em que se insere.

## Referências Bibliográficas

- ABREU, R. (1996). A crise da universidade pública e o neoliberalismo. In *Princípios*, Edição 41, Mai./Jun./Jul., pp. 62–65.
- ALMEIDA, N. (2008). Reformas da universidade; Breve histórico. In Almeida Filho, N. e Santos, B. (2008). *A Universidade no século XXI. Para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- BANCO MUNDIAL (2010). *Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento económico na África subsariana*. Washington DC: Banco Mundial.
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- BLOOM D. E., CANNING D. and CHAN K. (2006). Higher education and economic development in Africa. *Issue 102 African Region Human Development Working Paper Series*. Washington DC: World Bank.
- BOTOMÉ, S. P. (1996). Pesquisa alienada e Ensino alienante: o equívoco da extensão universitária, p.248. Petrópolis/São Carlos/Caxias do Sul: Vozes/EDUFSCar/EDUCS.
- BRASIL. *Lei n° 9394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. *Decreto n° 3. 860, de 9 de Julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Eletrônico - 10/7/2001, p. 2 (Publicação Original).
- BUARQUE, C. (2003). *A universidade numa encruzilhada*. Edição do Ministério da Educação e da Representação da UNESCO no Brasil.
- CABO VERDE. Lei n° 103/III/90, de 29 de Dezembro. Aprova as bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.



- CERQUEIRA, D. T. (2003). Em busca de uma definição de extensão universitária no Brasil: conceito, limites e características. *Extensão em Rede. Revista de Extensão do sistema ACADEMIA*.
- CHAUÍ, M. S. (1999). *A universidade em ruínas*, In H. Trindade (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CRESPO, V. (1993). *Uma universidade para os anos 2000. O ensino superior numa perspectiva de futuro*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- CUNHA, M.I. (2003). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In MASETTO, M. (Org.). (2003). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- DELORS, J. (1996). *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingtetunième siècle. Paris: UNESCO, Éditions Odile Jacob.
- DERRIDA, J. (1979). *Escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.
- DERRIDA, J. (2003). *A Universidade sem Condição*. Coimbra: Angelus Novus.
- DIOUF, M. (1994). Liberté intellectuelle et démocratie: Les intellectuels dans la transition démocratique. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs.). *Liberté académique en Afrique*. Dakar: Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304. Dakar, Senegal, pp. 359-369.
- D'IRSAÏ, S. (1993). *Histoire des universités françaises et étrangères*. Tomos I e II. Paris: Auguste Picard.
- ESTEVEZ, M. (2008). Para a excelência pedagógica no ensino superior. In *Revista de Ciências da Educação*, nº 7, Set./Dez. 2008, Sísifo.
- FERNANDES, P. (2010). Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In LEITE, C. (Org.). (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Legis Editora.
- GAGO, J.M. (1993). Elogio da superioridade: uma ideia de universidade. In *Colóquio*

*Educação e Sociedade*, n° 3, pp. 67–110, Lisboa.

GAL, R. (2000). *História da educação*. 4ª Edição. Lisboa: Vega.

GATTI, B.A. (2005). Pesquisa, educação e pós-modernidade. Confrontos e dilemas. In *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 35, n° 126, pp. 595-608, Set./Dez.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOT P. and TROW, M. (1997). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage.

GIROUX, H. A. (1995) Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In SILVA, T.T (org), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 85-103.

HABERMAS, J. (1993). A ideia da Universidade. Processos de aprendizagem. *Colóquio Educação e Sociedade*, n° 3, pp. 35–66, Lisboa.

IMAM, A. et MAMA, A. (1994). Limitation ou élargissement de la liberté académique: La responsabilité des universitaires. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs.). *Liberté académique en Afrique*. Dakar: Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304. Dakar, Senegal, pp. 82-123.

JASPERS, K. (1965). *The idea of university*. Londres: Peter Owen.

KANT, I. (1784). *Resposta à pergunta: Que é o iluminismo*. Trad. portuguesa de Artur Mourão. Disponível em [http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)

KI-ZERBO, J. (1994). Revendiquer les libertés académiques, mais surtout les produire et les organiser. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs.). *Liberté académique en Afrique*. Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304. Dakar, Senegal.

LEITE, C. e RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In LEITE, C. (Org.).

- (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Legis Editora.
- LYOTARD, J.F. 2002. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- LINS, D. (2005) Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. In *Educação e Sociedade*. v.26, n.93, Set./Dez. 2005, pp.1229-1256.
- MAASEN, P. (2008). The modernization of Higher education Governance in Europe. In *CNE – Políticas de Ensino Superior*, pp.71-106. Lisboa: CNE.
- MAGALHÃES, A.M. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Distribuição: Dinalivro.
- MALATO, M.L. (2009). A academia de Platão e a matriz das academias modernas. *Notandum* 19, Jan.–Abr./2009, CEMOrOC–Feusp/IJI–Universidade do Porto.
- MELO, M.C., SILVA, J., GOMES, A. e VIEIRA, F. (2000). Concepções de pedagogia universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, Vol. 13, nº 2, pp. 125-156, CEEP – Universidade do Minho.
- MENOGUE, K. (1981). *O conceito de universidade*. Tradução portuguesa do original *The concept of university*, de 1977. Brasília–DF: Editora Universidade de Brasília, Campus Universitário – Asa Norte.
- MOREIRA, A. F. B. (2005). O processo curricular do ensino superior no contexto actual. In: P. A. Veiga e M. L. P. Naves (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*, pp. 1-24, Araraquara, SP: JM Editora.
- NEAVE, G. and VUGHT, F.V. (Orgs.) (1994). *Gouvernement and higher education relationships across three continents: The winds of change*. Oxford: Pergamon Press.
- OAKESHOTT, M. (1993). A ideia de universidade. *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 3, pp. 21–34, Lisboa.

- OLIVEIRA, T. (2005). A universidade medieval: uma memória. *Revista Mirabilia* 6, Brasil.
- OLUKOSHI, A. and ZELEZA, P.T. (2004). The African university in the twenty-first century: Future challenges and a research agenda. In OLUKOSHI, Adebayo and ZELEZA, Paul T. (Orgs.). *African Universities in the twenty-first century*, pp. 595-617. Dakar: Council of the Development of Social Research in Africa (CODESRIA), Avenue Cheikh Diop Angle Canal IV, BP 3304 Dakar, 18524, Senegal; Distributed elsewhere by African Books Collective, 27 Park End Street, Oxford, OX1, 1HU UK.
- ONYANGO, J.O. (1994). Libertés académiques et responsabilité social: Rapport de synthèse. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs.). *Liberté académique en Afrique*. Dakar: Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304, Dakar, Senegal.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982). *Mission de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- PACHECO, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação & Sociedade*, Vol. 24, nº 82, Abr. 2003, Campinas.
- PEREIRA, E.M.A. (2009). *Universidade da modernidade nos tempos actuais*. Avaliação, Vol. 14, nº 1, pp. 29-52, Mar., Campinas, Sorocaba, SP.
- PERINAT, A. (2004). *Conocimiento y educación superior*. Barcelona: Paidós.
- PIRES, M.L.B. (2007). *Ensino Superior. Da ruptura à inovação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- READINGS, B.M. (1996). *A universidade em ruínas*. Coimbra: Editora Angelus Novus, Lda.
- RIBEIRO, M. C. (1993). Universidade: comunicar e conversar. *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 3, pp. 13–20, Lisboa.
- RITZER, G. (2007). *The Globalization of Nothing*, 2nd Edition. SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks.

- ROLDÃO, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinamentos superior e não superior. In *Nuances: Estudos sobre educação*, nº 13, pp. 108-126.
- SANTOS, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 8ª Edição, 2002, Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. (2008). *A Universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- SILVA, F.L. (2001). Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. *Estudos Avançados*, Vol.15, nº 42, Mai./Ago., São Paulo.
- SILVA, T.T (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora.
- SIMÃO, J. V., SANTOS, S.M. e COSTA, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- SIMARD, D. (2005). La Renaissance et l'éducation humaniste. In GAUTHEIR, C. et TARDIF, M. *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*, pp. 59-84. Québec: Chenelière Éducation.
- TRINDADE, H. (1999). Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, nº 10, pp. 5-15.
- TRINDADE, R. (2010). O ensino superior como espaço de formação. Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In LEITE, C. (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: Legis Editora.
- WINKLER, D.R. (1993). Rol pertinente del gobierno en el financiamiento de la educación superior. *Seminário internacional sobre educación superior*. La Paz: UDAPSO.

## **Nota sobre o autor**

Bartolomeu Lopes Varela é Professor Auxiliar e Pró-Reitor para a Graduação, Desenvolvimento Curricular e Qualidade Académica da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). É Doutor em Ciências da Educação - Especialidade de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho. Foi professor nos diversos níveis do ensino, tendo exercido a docência no ensino superior desde 1998. Desempenhou, entre outros, os cargos de Inspector-Geral e Secretário-Geral do Ministério da Educação e Administrador-Geral da Uni-CV. É investigador em políticas educativas e curriculares, membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, membro e representante em Cabo Verde da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro fundador da Cátedra Amílcar Cabral. É autor de dezenas de trabalhos académicos e de artigos publicados em revistas e repositórios científicos, bem como nas suas páginas pessoais da Internet, <http://bartvarela.wordpress.com>, <http://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela>, especialmente nas áreas das Ciências da Educação, do Direito e da Administração Educativa. Jurista especializado em Direito Educacional, é autor de diversos trabalhos académicos e de numerosos projectos de diplomas legais e regulamentares com incidência nos sectores da educação, formação profissional e ensino superior.