



1390 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 08 - Educação Superior

DE HUMBOLDT AO REUNI: O PAPEL DA CIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE ONTEM E DE HOJE
Darlise Nunes Ferreira - UFPel - Universidade Federal de Pelotas
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

O texto trata das políticas de expansão do ensino superior editadas recentemente no Brasil. Aborda questões históricas sobre o percurso da ciência desde a fundação da Universidade de Berlim. Apresenta argumentações sobre a ciência praticada nos dias atuais e busca apontar semelhanças ou contradições entre as políticas de expansão do ensino público superior com a ideia de universidade à luz de Humboldt e Habermas (2000; 2005; 2013). Finaliza destacando as transformações na maneira de se constituir a universidade e o ensino universitário no Brasil.

DE HUMBOLDT AO REUNI

O PAPEL DA CIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE ONTEM E DE HOJE

Resumo: O texto trata das políticas de expansão do ensino superior editadas recentemente no Brasil. Aborda questões históricas sobre o percurso da ciência desde a fundação da Universidade de Berlim. Apresenta argumentações sobre a ciência praticada nos dias atuais e busca apontar semelhanças ou contradições entre as políticas de expansão do ensino público superior com a ideia de universidade à luz de Humboldt e Habermas (2000; 2005; 2013). Finaliza destacando as transformações na maneira de se constituir a universidade e o ensino universitário no Brasil.

Palavras-chave: Ciência; Expansão do ensino superior; Políticas públicas; Ensino e pesquisa;

Introdução

Apresento neste texto algumas considerações incipientes que abordam em determinados aspectos o desenvolvimento da ciência e do conhecimento. Valho-me para isto, de enfoques filosóficos que dão conta de abordar a trajetória do conhecimento em certas épocas históricas. Explicito também, de forma preliminar, o percurso de algumas ações governamentais voltadas à expansão do ensino superior editadas recentemente no Brasil. Neste sentido, faz parte deste ensaio, além da descrição destas políticas públicas, reflexões acerca do pensamento de Junger Habermas (2000; 2005; 2013) sobre a “ideia de universidade” e a relação entre “teoria e práxis”, bem como aspectos que possibilitam o entendimento das ciências humanas e sociais enquanto campo de construção de saberes, considerando para isto, o momento histórico constituído a partir da fundação da Universidade de Berlim em 1810, por Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) e as transformações que ao longo do século XX constituíram a universidade e o ensino universitário.

A intenção é apontar algumas semelhanças/contradições entre as políticas de expansão do ensino público superior com a “ideia de universidade” que serviu como norte para a educação em nível superior, inclusive no Brasil, bem como buscar entender o modo que o conhecimento e a ciência, como campo de saber, tem se apresentado na vida acadêmica e na vida social na contemporaneidade.

Observações sobre o percurso da ciência

A história que conta os caminhos percorridos pela humanidade para explicar o processo de entendimento do próprio homem, da natureza, e das relações que homem e natureza estabeleceram com o universo, apresenta fases estanques e bem características para cada tempo. Segundo Domingues (1991), “em diferentes épocas, os homens trataram de desenvolver formações discursivas [...], desde o *mito* nas sociedades primitivas, a *filosofia* na antiguidade clássica, a *teologia* na idade média, até a ciência do pensamento ocidental, a partir da modernidade” (p. 15), e neste sentido, a intenção aqui é apresentar sucintamente algumas descrições considerando os argumentos de que, segundo Domingues (1991, p. 15), podemos conceber “quatro idades da arqueologia das ciências humanas – se deixamos de lado o mito e as sociedades primitivas –, nas quais nem o homem nem a Episteme são os mesmos”.

A primeira idade, a cosmológica, dizia respeito ao entendimento de que a origem do homem e as manifestações da natureza possuem explicações racionais ligadas aos fenômenos do cosmos (universo), superando a tradição da crença nas divindades e nos mitos como explicação de todos os fatos. A segunda, a idade teológica, concentrada no período medieval, defendia a religião e a consciência cristã como superiores aos outros estudos e explicava o homem a partir da verdade divina e do cristianismo. A idade mecânica, já na modernidade, condiz com a terceira época e é caracterizada pela visão racionalista do homem, neste período o entendimento da humanidade é atribuído à visão do homem como o centro da criação, na sua plenitude e na valorização da vida terrena. A idade da história, apresentada por Domingues (1991) como a quarta etapa, e que delimita a mudança da modernidade para a contemporaneidade, descreve um período que considera o “descentramento do homem e a dissolução da natureza humana nas positivities da história e da cultura” (p. 16), busca argumentos na linguagem e no inconsciente, no indivíduo e na sociedade para justificar a razão de ser do homem na história.

O conhecimento esteve, no decorrer da história, imbricado nas mais diversas explicações de maneira que apenas recentemente – se considerarmos a história da humanidade –, podemos vinculá-lo à ciência, ao conhecimento científico propriamente dito. A indagação sobre o “conhece-te a ti mesmo”, apresentada por Domingues (1991) como a verdadeira obsessão que acompanha a humanidade ao longo dos tempos, contribuiu para a formação das ciências humanas, de modo que podemos, a partir do estudo da evolução das sociedades e da cultura, compreender o que se expressa como ciência atualmente.

Considerando os estudos históricos que apontam as consequências decorrentes da Revolução Francesa no final do século XVIII como a virada da modernidade para o período contemporâneo, tomo o ano de 1810, início do século XIX na tentativa de traçar o caminho inscrito pela ciência enquanto saber que recebe um novo *status* a partir das contribuições de Wilhelm von Humboldt e da fundação da Universidade de Berlim.

Humboldt, cidadão alemão, foi diplomata, filósofo e linguista. Considerado uma das referências mais importantes no sistema educacional do seu país, foi o primeiro linguista europeu a designar a linguagem humana como um sistema regido por regras, e não simplesmente uma coleção de palavras e frases com seus significados (GARCIA, 2010).

A partir da fundação da Universidade de Berlim em 1810, por Humboldt, se constituiu um modelo universitário que influenciou – e continua influenciando –, outras universidades europeias e ocidentais. A ideia de universidade de Humboldt é fruto das reflexões baseadas no pensamento iluminista de Immanuel Kant (1724 – 1804) que propunha “a libertação e a conquista da autonomia a partir das reflexões advindas da aquisição do conhecimento” (GARCIA, 2010). Neste sentido, o desenrolar das atividades universitárias assumem outro paradigma e as ações relacionadas à pesquisa científica tornam-se propulsoras de um novo saber:

o professor universitário, então, não é mais professor, e o aluno não é mais aprendiz, mas ele mesmo deve pesquisar, sob a orientação do professor, a quem cabe apoiá-lo nessa atividade. A educação universitária conduz o aluno a se apropriar da unidade da ciência, trazendo-a para frente e estimulando, desta forma, suas habilidades criativas (HUMBOLDT apud GARCIA, 2010).

A partir da Universidade de Berlim, coube às instituições científicas, a responsabilidade pela formação do “estado cultural” (HABERMAS, 2005). O estado cultural era compreendido através da cultura moral e da vida espiritual da nação e poderia ser sintetizado nas práticas das instituições de pesquisas científicas superiores sempre que o trabalho científico fosse entregue à dinâmica interna dos processos de investigação e à ciência, fosse auferida a ideia de algo ainda não encontrado e que jamais poderia ser explorado inteiramente. Segundo Garcia (2010), para que esta premissa de concretizasse era necessário a incorporação da atividade de pesquisa à prática pedagógica visando a aprendizagem dos alunos, bem como o desenvolvimento de uma ciência pura que assim deveria permanecer para não ser deturpada pelas influências advindas do Estado (financiador desta ciência) e da sociedade (interessada nos resultados desta ciência).

Se antes de Humboldt, as universidades eram locais apenas de difusão do conhecimento, de forma passiva, principalmente com base na preleção dos professores, agora as universidades se constituem como promotoras de uma ciência apolítica, livre das intervenções políticas e das imposições sociais e que buscam a unidade entre a pesquisa e formação, uma vez que, “à medida que as ideias são apreendidas, aderem ao caráter ético de quem estuda e pesquisa e o libertam de todo o tipo de unilateralidade” (HABERMAS, 2005), assim, mesmo com a pesquisa e a ciência como principais esforços desta nova universidade, para Humboldt a formação da cultura geral, também poderia ficar sob a tutela destas instituições.

Para Habermas (2005) a ideia de universidade de Humboldt, em sua gênese, buscava uma ciência que possibilitaria e garantiria através de sua estrutura interna, a unidade de ensino e pesquisa, a unidade das ciências e da cultura geral e a unidade de ciência e do esclarecimento, e buscava desenvolver esta missão crítico-emancipatória com o afastamento da universidade dos interesses políticos e da esfera pública. Como, nos dias atuais, podemos descrever a universidade pública, desenvolvida no Brasil, de acordo com o modelo que propunha Humboldt? Como a modernização social determinou o desenvolvimento do ensino superior? A proposta que segue é na tentativa de uma reflexão sobre estas indagações.

O ensino superior: de Humboldt ao REUNI

Os caminhos que permitiam o acesso de estudantes ao ensino superior, especialmente nas localidades mais distantes dos grandes centros, foram até pouquíssimo tempo, transitados com muitas dificuldades. As vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) de acesso público, geralmente eram ofertadas nas capitais ou em cidades polos; para as cidades mais afastadas restavam as unidades avançadas ou as extensões das universidades privadas. Ambos os casos acabavam selecionando o público ingressante por questões subjetivas como a condição financeira (ou a falta dela) em detrimento de questões mais objetivas como o conhecimento propriamente dito. Os universitários das instituições públicas ou privadas eram então, aqueles que de alguma forma, conseguiam garantir o investimento financeiro necessário para seus estudos, seja assumindo compromissos em uma nova cidade ou dispendo de pagamento de mensalidades em universidades particulares.

O processo de expansão das universidades públicas está permitindo que se desenhe um novo cenário no que se refere ao acesso ao ensino superior. O movimento de articulação entre a criação de novas universidades, de ampliação de vagas nas universidades já existentes através da criação de polos em locais estratégicos, a contratação de servidores docentes e técnicos, bem como o processo de ingresso proposto de forma padronizado por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros movimentos, estão já, apesar da incipiência destas ações, constituindo uma nova realidade no ensino superior público no Brasil.

Neste sentido, os acontecimentos inicialmente deflagrados no ano de 2003, por meio da proposta governamental que tratou da expansão da rede federal de educação superior através da interiorização dos campi destas universidades, começou a desenhar uma nova realidade no que se refere ao acesso e especialmente ao novo público que teve, a partir de então, oportunidade de chegar aos bancos universitários.

No mesmo sentido, iniciativa como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado no ano de 2007, deu sequência à ação de popularizar o ensino superior. Em consonância com as metas do PDE, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), vem apresentando medidas com o objetivo de promover o crescimento nas matrículas do ensino público de nível superior. Dentre estas medidas, estão o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e, mais recentemente o Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Tanto o PROUNI como o FIES, garantem o acesso do estudante nas instituições de ensino superior privado com regramentos e contrapartidas do governo federal diretamente às instituições (isenções fiscais, como no caso do PROUNI) ou aos próprios estudantes (crédito bancários com taxas de juros e prazos especiais, no caso do FIES). Estas iniciativas certamente colaboraram para o aumento das taxas referentes à matrícula de estudantes no ensino superior, porém, a intenção é refletir sobre a realidade circunscrita nas IES a partir da implementação do SiSU no ano de 2010.

Foi certamente a partir desta iniciativa do Governo Federal que o número do ingresso no ensino superior público fez decrescer índices referentes às fragilidades a serem superadas, apontadas no PDE, dentre elas, o percentual de jovens matriculados nesta modalidade de ensino. Algumas peculiaridades restritas a este sistema de seleção vêm indicando a necessidade de um olhar mais apurado sobre o desenrolar da vida neste entorno: vida acadêmica, vida social, vida comunitária.

O SiSU, por sua característica de flexibilidade na escolha dos cursos, tem proporcionado uma mobilidade e uma diversidade do público discente nas IES que adotaram este sistema de seleção para ingresso nos seus cursos de graduação. Por meio da realização do ENEM, requisito para participar do SiSU, os estudantes estão tendo a oportunidade de ocupar mais facilmente as vagas disponíveis no ensino superior público, já que grande parte das IES não adota mais seleções de ingresso através de vestibulares. Também, a dinamicidade deste sistema, ao permitir que o estudante acompanhe as possibilidades de classificação no curso de seu interesse, diferencia este processo daqueles que testavam os seus saberes para ingresso em uma instituição específica, definida no momento de sua inscrição no processo seletivo vestibular.

Um olhar mais afinado nas questões decorrentes do ingresso por meio do SiSU aponta para outras formas de categorizar os estudantes: as políticas de ações afirmativas, pensadas com o objetivo de criar condições para que toda a sociedade dispute por recursos fundamentais como educação e emprego de forma igualitária (GUARNIERI & MELO-SILVA, 2007) estão, neste sentido, possibilitando estas categorizações.

A Lei Federal 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, criada como umas das ações afirmativas em benefício de grupos socialmente limitados e historicamente discriminados (GOMES, 2011), garante a reserva de 50% de vagas nas IFES para estudantes oriundos de escolas públicas. Dentro deste percentual, subdivide-se, garantindo a reserva de 25% das vagas para estudantes que comprovarem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Garante ainda, um percentual que vai variar de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com relação ao censo demográfico de cada região, e considerará a auto declaração de etnia dos candidatos.

Como consequência destas iniciativas, uma nova realidade está posta e precisa ser observada no meio universitário e para além dele, pois há nestes espaços os estudantes da região, da cultura local e os estudantes de outros lugares, com culturas distintas. Diante desta nova realidade é necessário que os olhares daqueles que vivenciam estas experiências e que estão no lugar de propor e garantir a qualidade e a eficácia do ensino superior, – e para além disso, estão atuando diretamente com este novo público acadêmico –, sejam no sentido de construir debates que mostrem se os professores e a universidade como um todo refletem sobre um trabalho pedagógico que dê conta de atender todas estas demandas e sobre como o conhecimento científico, expresso desde Humboldt, tem tido espaço efetivo nestes locais.

Diante do exposto, considerando as prerrogativas decorrentes do ingresso SiSU e todas as possibilidades desencadeadas a partir desta nova realidade das IES, que veem a necessidade de dar conta de questões diretamente ligadas a vida acadêmica e tudo o que está imbricado nesta relação que também é cultural e social; que se apresentam como interlocutoras nos processos de interação, de acolhimento e não mais apenas nos processos de aprendizagem; e que vêm buscando meios de garantir o acesso e a permanência dos estudantes qualquer que seja a sua origem, cabe-nos refletir sobre como o conhecimento científico se constitui nestes novos espaços e como repercute nas práticas sociais.

A ciência transforma a sociedade?

Certamente, um projeto que busque a constituição de uma nação autônoma, livre e independente e que por seus próprios meios garanta a dignidade mínima dos seus cidadãos, deverá se ancorar em procedimentos que permitam o desenvolvimento da educação em todos os níveis. O ensino superior, neste contexto, deverá ser alvo permanente de ações governamentais que visem esta garantia e, como já descrito neste texto, o REUNI esteve, nas políticas públicas atuais, investido de iniciativas que modificaram a realidade das universidades públicas praticamente em todo o país.

Com o aumento significativo de vagas e de acesso ao ensino superior, cabe-nos buscar dialogar sobre como esta nova realidade está, de fato, acontecendo nas universidades, no sentido das práticas científicas em si, e como esta ciência está retornando à sociedade. Habermas (2005) já indicava a importância de “intensificar o vínculo entre a academia e o mundo social” por meio da democratização da universidade, da participação estudantil nas esferas de discussão dentro e fora da academia, da garantia dos direitos estudantis e de uma reforma curricular. Neste sentido, a premissa aqui defendida é a de uma universidade autônoma, porém com o sentido sempre presente de garantir a sua finalidade fundante do ensino e da pesquisa e que se constitua como um ambiente de formação e de discussão política e democrática.

Contudo, o contexto atual não garante que a universidade possa se fortalecer de modo que a ciência construída dentro dela cresça na mesma proporção das vagas e do acesso. Outrossim, a política de recessão e de cortes dos gastos públicos adotados mais recentemente pelo governo federal, tem causado transtornos já visíveis à educação e às pesquisas científicas desenvolvidas no âmbito das IES. Entretanto, não podemos negar o fato de que, mesmo não sendo da maneira desejada, ou talvez de modo insuficiente, a ciência age direta e indiretamente em todas as esferas sociais.

Deste modo, do mesmo sentido que Parsons (apud HABERMAS, 2005) vinculou as contingências do pós-guerra na Alemanha – como a expansão da educação formal e a expansão do ensino universitário – à uma “revolução da educação”, a expansão das vagas e do acesso ao ensino superior no Brasil, pode também ser assim caracterizado. Ora, se estamos atravessando uma revolução da educação que ampliou significativamente as vagas e o acesso, e vinha possibilitado até então algumas garantias de permanência do estudante nos bancos acadêmicos, mas que não garante, em contrapartida, um investimento significativo nas ações de pesquisas científicas, parece que estamos fortalecendo o distanciamento entre o ensino e a pesquisa.

Habermas (2005), afirma que é a modernização da sociedade que determina o desenvolvimento do ensino superior. Apesar de concordar com esta assertiva, entendo que por meio da contingência econômica e política que vem marcando a realidade brasileira, o retrocesso é, sem dúvida, inevitável. Perder-se-á o pouco que já se conseguiu transformar nas IES através das demandas da sociedade. O que ainda poderá se constituir em se tratando de pesquisas científicas serão aquelas que visam atender o mercado econômico ou os setores privados. Estes últimos, ainda dispostos a investir no campo das pesquisas científicas e assim, obviamente, garantir o atendimento dos seus interesses.

A disposição para a transformação social – nos aspectos que realmente tem relevância para o coletivo social –, e para a execução de projetos concretos que visem o desenvolvimento da ciência – e por este meio, o desenvolvimento social –, precisa partir de dentro do mundo acadêmico, pois é neste espaço e através destas iniciativas, que se garantirá a autonomia da ciência e a autonomia da universidade e, por conseguinte, a liberdade de ação e de tomada de decisão dos sujeitos em todas as esferas sociais.

Nos idos tempos dos anos 1810, quando Humboldt propôs a ideia de universidade que agregava de forma inseparável o ensino e a pesquisa, dando ênfase à investigação científica como o elemento fundador e indispensável para o desenvolvimento da ciência e do conhecimento, fundava as prerrogativas de sua universidade na autonomia e na liberdade de investigação e determinava ao Estado a obrigação de garantir este empreendimento (ARAUJO, 2008), esperava ele fazer prosperar a cultura moral e a vida espiritual do seu país. Este projeto serviu e serve de modelo ainda hoje, especialmente quando se dialoga sobre a tarefa do ensino superior, referencia-se a autonomia, a liberdade e a obrigação do Estado.

Ora, tomemos as decorrências do REUNI – principalmente a ampliação das vagas e do acesso ao ensino superior –, e as precedências políticas do governo federal atualmente, que determina o corte dos gastos públicos e poderemos conjecturar que a universidade idealizada por Humboldt está, por este momento, distanciando-se das práticas acadêmicas desenvolvidas nas IES. Então, de que maneira poderemos responder a indagação que anuncia este subitem e pergunta se “a ciência transforma a sociedade”? A afirmação de Habermas (2013, p. 524) exemplifica o que, no meu entendimento, tem se caracterizado como a ação de transformação da sociedade em razão da ciência:

a dinâmica incessante do progresso técnico foi impregnada de conteúdo político e o *logos* da técnica foi transferido ao *logos* da dominação crescente. A força libertadora da tecnologia – a instrumentalização das coisas – converte-se em uma corrente que aprisiona a libertação, ela se torna instrumentalização do homem.

A resposta pode ser no sentido de que a ciência transforma a sociedade na medida que os interesses econômicos e institucionais tomam valor de manipulação e regulação do modo de vida, ou seja: ilusoriamente, podemos pensar que a ciência tem agido em favor das comunidades sociais, quando na verdade, estamos à deriva das relações de produção, que queiramos ou não, comandam o todo e nos fazem crer que

estamos a caminho de uma emancipação progressiva.

O que o conhecimento traz para a nossa realidade prática?

Para discorrer sobre a importância da ciência, considerando as contingências contemporâneas, entendo que seja preciso que pensemos sobre como, de fato, o conhecimento científico está colaborando com o desenvolvimento humano e, para além disso, como este conhecimento interfere na vida diárias das pessoas comuns, dos cidadãos que estão à margem das discussões científicas, mas que sofrem, mesmo sem perceber, as ações deste campo do saber. Valho-me para isto, das contribuições de Habermas (2013) sobre as consequências práticas do progresso técnico-científico e de seu entendimento sobre como a ciência e a técnica tem assumido um papel universal de domínio na esfera social e no mundo da vida.

Historicamente o desenvolvimento técnico-científico vem cumprindo papéis direcionados e específicos, como discorre Habermas (2013) referindo-se à esperança depositada na evolução da ciência como encaminhadora de um progresso moral e político da civilização:

no século XVIII, o progresso das ciências na trilha do esclarecimento de um público de cidadãos privados deveria ser convertido em um progresso moral; no século XIX, uma técnica em desenvolvimento deveria arrebentar as correntes de um quadro institucional cada vez mais estreito e, na trilha de uma ação revolucionária do proletariado, converter-se em uma emancipação dos homens. O progresso da ciência foi identificado com a reflexão, com a destruição dos preconceitos, e o progresso da técnica com a libertação da repressão, dos poderes repressivos da natureza e da sociedade (HABERMAS, 2013, p. 507).

Podemos considerar que a busca do “progresso moral” ou a “emancipação dos homens” continua como o norte nos discursos tecnocráticos ouvidos ainda hoje com relação ao desenvolvimento científico. Parece claro, também, que esses discursos não passam de retórica e de argumentações vazias com intuito de justificar ao povo, a necessidade em dar sequência às descobertas fantásticas dos mais diversos campos científicos que tem servido somente para garantir a manutenção dos investimentos lucrativos que, via de regra, alimentam as grandes indústrias dedicadas à pesquisa científica. Deste modo, fica claro que o progresso técnico-científico e o que decorre dele, serve muito mais os interesses estatais do que as necessidades objetivas do mundo da vida, e neste sentido, a pertinência das indagações de Habermas (2013) fornece-nos argumentos para uma reflexão mais crítica:

nas sociedades industrialmente desenvolvidas de hoje, a ciência na qualidade de motor do próprio progresso técnico se tornou a primeira força produtiva. Mas quem hoje ainda espera que disso resulte uma ampliação da reflexão ou mesmo uma emancipação crescente? Nós abandonamos as filosofias da história no ferro-velho. Existem em seu lugar outras teorias que expliquem as consequências práticas do progresso técnico-científico? Quem é seu destinatário, e a qual forma de práxis política elas estão relacionadas? (HABERMAS, 2013, p. 508).

Segundo MacCarthy (apud ZATTI, 2012, p. 16), Habermas, ao referir-se à sociedade contemporânea, empenha uma crítica que se volta à universalização da razão técnica bem como “à perda de um conceito mais compreensivo de razão em favor da validade excessiva do pensamento científico e tecnológico e à redução da práxis à técnica”. Neste sentido, para Zatti (2012), Habermas indica que, de acordo com o olhar que se lança à ciência e à técnica, ambas poderão ser tomadas como instrumentos de dominação e como criadoras de obstáculos à emancipação. Cabe-nos então, “clarificar o âmbito de atuação legítima da técnica e da ciência, para que os âmbitos comunicativos e dialógicos possam cumprir seu papel na organização e reprodução da vida humana” (ZATTI, 2012, p. 16).

Para que isto de fato ocorra, não há que se descartar os avanços e o desenvolvimento da ciência e da técnica, o que se espera é que dentro dos espaços de promoção da pesquisa científica, sejam consideradas de modo racional, as possibilidades de se moldar uma sociedade na qual a liberdade humana esteja entre os preceitos fundamentais. De modo contrário, a propagação do saber tecnicamente utilizável que serve à dominação, substituirá a força libertadora da reflexão e da ação comunicativa (HABERMAS, 2013, p. 539).

Tal consideração corrobora com a noção de que são os interesses sociais que determinam o tempo, a direção e as funções do progresso técnico e científico e que os investimentos em pesquisa que buscam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia evidenciam o domínio dos financiadores privados, ou seja, “o modelo concreto do progresso técnico é caracterizado pelas instituições e interesses sociais” (HABERMAS, 2013, p. 522).

Volto então, à questão sobre a qual debruço-me neste momento do texto, que versa sobre as contribuições do conhecimento científico à vida cotidiana para argumentar que a universidade e a ciência carecem de caminhos conjuntos e paralelos, contínuos, porém independentes, para que ambas tenham a garantia de se constituírem como entidades democráticas e politizadas. Democracia e politização no sentido empregado por Habermas (2013), da autorreflexão legítima que condiciona à autonomia:

na dimensão de uma autorreflexão das ciências, podemos nos certificar dos interesses substanciais na liberdade de ensino e pesquisa; pois nessa dimensão podem ser descobertas também as implicações sociais de um processo aparentemente imanente de pesquisa. Isso vale para interesses que inevitavelmente orientam o conhecimento assim como para as condições metodológicas de transposição das informações científicas para a vida. O auto esclarecimento das ciências sobre seu ancoramento científico nos contextos objetivos da vida cria o fundamento no qual o uso concreto de projetos individuais e de qualificações determinadas também podem ser demonstrados (HABERMAS, 2013, p. 575).

Nestes termos, uma ciência que privilegia os “contextos objetivos da vida” terá *status* de colaboradora e de beneficente. Agirá em prol de que, realmente, o conhecimento e o progresso científico possam ser relevantes para além dos interesses institucionais – que determinam as relações complexas entre a ciência, a técnica, a indústria, o exército e a administração –. Uma ciência colaboradora e beneficente garantirá uma “relação escrupulosa com um saber especializado experimental, uma preparação sensível ao contexto e bem informada para a resistência política contra questionáveis contextos funcionais do saber prático” (HABERMAS, 2013, p. 575).

Creio que nestes termos, a resposta sobre o que o conhecimento traz para a nossa realidade prática, pode ser remetida ao contexto de que a ciência, como produtora deste conhecimento, deve atender a necessidade do homem de “conhecer-se a si mesmo”, como expressa Domingues (1991) e, neste sentido, a partir do autoconhecimento e da autorreflexão, terá o homem a capacidade de, por intermédio da ciência, propor um novo modo de consciência e de atuação no mundo da vida.

Considerações Finais

A tentativa da aproximação de algumas argumentações trazidas por Habermas sobre a ideia de universidade de Humboldt – especialmente no que se refere à pesquisa acadêmica e sua vinculação com a prática pedagógica e com o ensino –, com a realidade atual da educação superior no Brasil, – na qual o ensino e a pesquisa aparecem um tanto apartados devido aos imperativos governamentais que elegem outras prioridades como merecedoras de incentivos e financiamentos, mesmo depois de ações de promoção e expansão das vagas e do acesso ao ensino superior público –, se deu com o intuito de contrapor o modo de desenvolvimento da ciência e do conhecimento nos espaços legítimos para este fim. O resultado perceptível deste processo é o crescimento e o desenvolvimento técnico-científico – desenfreado em alguns aspectos e inerte em outros –, que pensa as demandas sociais como subalternas e dá ênfase aos investimentos e pesquisas que visam o fortalecimento de áreas que possam gerar lucro.

A partir da ciência apontada por Domingues (1991) no decorrer de determinado período histórico, do “*novostatus*” da ciência propagada por meio da fundação da Universidade de Berlim, e principalmente, a partir do que é expresso como ciência atualmente, fundamenta-se o entendimento da ação das ciências humanas e sociais enquanto campo de construção de saberes, e neste mesmo sentido, o valor auferido ao conhecimento e a ciência mostram o modelo de sociedade que legitima a vida acadêmica e social de qualquer tempo. O que pretendo afirmar é que o desenvolvimento do ensino superior, tal qual proposto por meio das iniciativas governamentais, de nada vale se não proporcionar a modernização social. Para tanto, a ciência com propósitos escrupulosos e acima de tudo beneficentes, afastada dos fins apenas lucrativos, ajustará o “*mundo da vida*” (HABERMAS, 2000), e se justificará o momento atual da educação superior, que para além de abarcar uma nova e grande demanda de estudantes de todas as origens e de vários lugares, seja capaz de integralmente, construir conhecimento e ciência agregadamente e de forma útil a todas as culturas e formações sociais.

Referências

- ARAUJO, J. C. S. Pedagogia Universitária: gênese filosófica-educacional e realizações brasileiras no século XX. In *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1553>>. Acesso: 9 set 2017.
- BRASIL, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).
- BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260compilado.html>. Acesso: 15 out. 2016.
- BRASIL. Plano de desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2007. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso: 15 out. 2016.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso: 10 out. 2016.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. Disponível em <<http://sisugestao.mec.gov.br/doc/portaria.pdf>>. Acesso: 17 out. 2016.
- BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2015. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de junho de 2004 e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.html>. Acesso: 15 out. 2016.
- DOMINGUES, Ivan. *O grau zero do conhecimento: problema da fundamentação das ciências humanas*. São Paulo: Loyola, 1991.
- GARCIA, Maurício. *Humboldt: 200 anos da universidade de pesquisa*. Disponível em <blog.abmes.org.br/>. Acesso: 9 set 2017.
- GOMES, Joaquim. B. Barbosa. *O debate constitucional sobre as ações afirmativas*. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/#gs.xoH01g4>>. Acesso: out. 2016.
- GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. *Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos*. Psicologia & Sociedade; p. 70–78, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*— doze lições. Trad. Luiz Sergio Repa & Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Diagnóstico do tempo* – seis ensaios. Trad. Flávio Bueno Siemeichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- _____. *Teoria e práxis: estudos de filosofia social*. I Ed - São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- ZATTI, Vicente. Educação técnico-científica emancipatória nos IFETS: um olhar através de Habermas e Freire. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.