
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Revista
Didática Sistemática

SEMESTRAL

ISSN: 1809-3108

A CONTRIBUIÇÃO EUROPÉIA PARA O PARADIGMA DA UNIVERSIDADE EMERGENTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Martha Abrahão Saad Lucchesi¹

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é buscar potencialidades para a transformação do paradigma ainda vigente na universidade brasileira, por meio da investigação sobre a pesquisa na universidade europeia. O paradigma da universidade emergente é ser produtora de conhecimento científico, pois esse é o solo epistemológico em que se estruturam as funções de ensino e extensão na universidade brasileira para o século XXI. Na questão dos novos paradigmas e da totalidade do conhecimento, a possibilidade que se delineia como um caminho é a pesquisa interdisciplinar, e transdisciplinar (pós-disciplinaridade), pois permite estabelecer pontes entre os pesquisadores de diversas áreas do saber. O método de abordagem a ser utilizado é o dedutivo, que estabelece o estudo de um fenômeno particular à luz de teorias já estabelecidas. A produção científica deve gerar a difusão e o intercâmbio de conhecimento. Dessa óptica, busca-se aproveitar a experiência de nações que possuem uma longa tradição de universidades como centros produtores de saber. Nesse sentido, a Europa é privilegiada, pois historicamente estabeleceu as primeiras universidades da modernidade, que derivam das universidades surgidas no final da Idade Média.

Palavras-chave: universidade, paradigma, produção do conhecimento.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, é também advogada. Pesquisadora-visitante do Núcleo de Políticas Públicas, NUPPs, Universidade de São Paulo. mgrlucchesi@uol.com.br

ABSTRACT

The objective of this research is to seek potentialities for the transformation of the still current paradigm in the Brazilian university through the study of research in the European university. The emerging university paradigm consists of producing scientific knowledge, for this is the epistemological soil where the teaching and extension functions of the 21st-century Brazilian university are grounded. In relation to new paradigms and knowledge totality, the forthcoming possibility as a path to be followed is interdisciplinary and transdisciplinary research (post-disciplinarity), as it allows for the establishment of bridges among researchers from several fields of knowledge. The approach method to be used is the deductive one, which studies a particular phenomenon through the lights of theories already established. Scientific production must generate diffusion and exchange of knowledge. From this point of view, we aim at profiting from the experience of nations possessing a long university tradition as knowledge producers. Likewise, Europe is privileged, for it historically established the first universities from modernity, which derive from the universities from the end of the Middle Ages.

Keywords: university, paradigm, knowledge production.

“Colocado na mundaniedade do mundo em época de pós-modernidade, mostra-se o homem *sendo*, desvela-se o caráter do inacabamento do humano, a possibilidade constante de construção, desconstrução e reconstrução.”

Vitória Helena Cunha Espósito:2006:82.

Introdução

Refletindo sobre alguns questionamentos a respeito do conhecimento científico, retomei minhas pesquisas anteriores sobre o paradigma da universidade emergente no início do século XXI (Lucchesi, 1999,2002; Lucchesi, Malanga, 2006) e propus-me a analisar algumas dessas questões à luz das teorias de Bachelard (2001), Fazenda (1999), Foucault (2002) e Morin (2002, 2007). Empregar-se-á, portanto, o método dedutivo que consiste em estudar um problema novo à luz de teorias já aceitas pela comunidade científica (Lakatos, Marconi, 2004).

O objetivo desta pesquisa é buscar potencialidades para a transformação do paradigma vigente na universidade brasileira, por meio da investigação sobre a pesquisa na universidade européia.

Sendo a produção do conhecimento o elemento primeiro do paradigma da nova universidade, cabe, inicialmente, refletir sobre o conceito de paradigma. Para Morin, o paradigma é aquilo que precede e conduz nossa percepção e nosso raciocínio. Ele não resulta da observação, precede-a. “De alguma forma, o paradigma é aquilo que está no princípio da construção das teorias, é o núcleo obscuro que orienta os discursos teóricos (...)”. A história das ciências sofre a influência de seu tempo, ela coexiste com a história das sociedades, e, como estas, também passa por revoluções (...). Assim, para Morin “é preciso ter uma visão multidimensional da evolução científica” (Morin, 1996, p. 45-46).

Nessa complexa relação com a sociedade, o paradigma está relacionado com o solo epistemológico, conceito de Foucault, ao qual recorre-se neste trabalho.

A Representação Simbólica sobre a Busca e a Produção do Conhecimento

O conhecimento poderia ser representado por um poliedro multifacetado, no qual cada face assumiria um caráter sem perder a unicidade, desde que se busque essa “unidade de pluralidades”. Para que isso se concretize, verifica-se que a possibilidade que se delineia como um caminho é a pesquisa interdisciplinar, e transdisciplinar (pós-disciplinaridade), pois permite estabelecer pontes entre os pesquisadores de diversas áreas do saber, buscando a totalidade do conhecimento, sem desconstruir os conhecimentos específicos de cada disciplina. Morin ressalta que a transdisciplinaridade não pretende abolir as disciplinas, mas se construir a partir delas.

Questões sobre a unicidade ou pluralidade de fontes do conhecimento, sobre seu possível fracionamento em vários tipos encontram uma resposta na transdisciplinaridade, que permite a integração da diversidade. Ela também oferece um caminho de reflexão sobre a relação entre os vários tipos de conhecimento, que a transdisciplinaridade chama de níveis de realidade.² Parte-se do pressuposto que, se o real é tudo que existe, os níveis de realidade

² “Transdisciplinaridade é um novo conhecimento ‘in vivo’, fundamentado nos três postulados seguintes:
1) existem, na natureza e no nosso conhecimento da natureza, diferentes níveis de realidade e, que correspondem a diferentes níveis de percepção;
2) a passagem de um nível de realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído;
3) a estrutura da totalidade dos níveis de realidade e percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é, porque todos os níveis existem ao mesmo tempo” (Nicolescu, 1999).

resultam de paradigmas para perceber e organizar o real, uma vez que é impossível apreendê-lo em sua totalidade.

Ainda no que se refere à relação entre os diversos conhecimentos, o princípio do terceiro incluído, essencial na transdisciplinaridade, traz uma contribuição, pois supera a exclusão binária, permitindo a contradição dentro do pensamento científico.

A transdisciplinaridade, além de outras áreas de estudo do conhecimento, reconhece que a emoção tem papel relevante na constituição do conhecimento. Não se aprende sem desejo de conhecer, não se produz conhecimento sem paixão pelo objeto de estudo, e, sobretudo, não existe universidade sem paixão milenar e sempre renovada pela missão de ensinar, de pesquisar e de conhecer. Em uma de minhas primeiras pesquisas sobre a relação entre as instituições de ensino e a produção do conhecimento, evidenciou-se que embora o conhecimento científico seja entendido como um campo distinto e até antagônico ao do sentimento pessoal, no caso da educação, essa separação não se sustenta, pois, se a paixão não complementar a atividade cognitiva, “o educador não realiza sua tarefa, por melhores que sejam as condições de que disponha” (Lucchesi, 1999, p.1). Isso porque, conforme diz Hegel, “nada de grande se faz sem paixão” (Hegel, apud Lucchesi, 1999, p.2). Desta óptica, entende-se que sua concepção é mais atual e integradora, ao contrário das posturas clássicas, como os estóicos que viam a paixão como um mal a ser extirpado, ou o logos, a razão, de Aristóteles, que parece o tribunal que julga e reprime as paixões. Ou, ainda, segundo Nietzsche, para quem a paixão é uma tendência a ser domada.

Compreende-se que, paixão e razão são inseparáveis, sobretudo no que se refere à produção e difusão do conhecimento, por meio da pesquisa e do ensino, respectivamente. “Paixão é algo refletido que conduz à ação. O “pathos” (paixão) é exclusividade das ações humanas, preenche e penetra a alma inteira. É ela que dá estilo à personalidade, unidade às suas condutas, sem qualquer caracterização moral” (Lucchesi, 1999, p.2).

Ainda a respeito da emoção como componente do conhecimento, Espósito (2006, p. 63) afirma que a interdisciplinaridade se refere aos “existenciais humanos básicos”, de acordo com a visão da fenomenologia, como a afetividade e a compreensão, que se manifestariam em um projeto que tem por objetivo a promoção humana e a produção do conhecimento.

Observa-se que a relação entre a interdisciplinaridade e a inserção internacional da nova universidade passa obrigatoriamente pela pesquisa interdisciplinar. E, se considera que cada nação tende a ter a possibilidade de maior desenvolvimento da pesquisa em determinadas áreas, em vista de suas características geográficas, econômicas e culturais, e constata-se que a colaboração internacional em pesquisas interdisciplinares pode ser enriquecedora.

Espósito observa a ação renovadora que a perspectiva interdisciplinar oferece à pesquisa (Espósito, 2006, p. 62). A interdisciplinaridade, no seu entender, não se limitaria à pesquisa, mas permeia igualmente o ensino, no qual também exerce uma ação transformadora.

Fazenda (1999, p. 29) ressalta que a interdisciplinaridade é um princípio de unificação e não uma unidade acabada.

A Contribuição Européia para o Paradigma da Universidade Emergente Brasileira

A indagação sobre o sentido destas questões, no atual contexto mundial globalizante, conduz a Touriñán (2004), que aborda a possibilidade da articulação entre o local e o global à qual denomina de “glocal”. Este seria, no seu entender, o caminho que possibilitaria a inserção na sociedade global sem perda da identidade particular, e da percepção das necessidades específicas de cada nação, região, cidade ou grupo social. É nesse contexto dinâmico de relação entre o todo e as partes que a nova universidade se apresenta como o “cimento”, capaz de produzir e difundir o conhecimento, reconhecido como o fator essencial para a humanidade em tempos pós-modernos.

Bauman (1999b, pp. 259-288) conceitua nosso tempo como *"pós-modernidade"* *estabelece que esta "é a condição atual da modernidade"*, alertando-nos para os diferentes conceitos que vem utilizando para designar esta época *"no meu vocabulário, "pós-modernidade" significa uma sociedade (ou, se se prefere, um tipo de condição humana), enquanto "pós-modernismo" refere-se a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós —moderna"* (Bauman, 2004)

Nos termos do Tratado de Bologna (1999/2006), “a Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um fator imprescindível ao crescimento social e humano”.

Ao valorizar o conhecimento para a construção da sociedade do futuro, está-se necessariamente afirmando que o ensino adquire ainda maior importância “no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas”. Para tal fim, o Tratado de Bologna propõe, entre outras medidas, a “cooperação pedagógica”.

Morin (2007) afirma que a universidade europeia moderna é uma “dádiva da Idade Média”. Ele ressalva que existiram anteriormente instituições que poderiam ser consideradas universidades, mas o modelo que prevalece até hoje teve origem na universidade medieval europeia.

Neste momento em que se faz necessária e urgente a adoção do novo paradigma da universidade produtora do conhecimento, cabe, mais uma vez, buscar na tradição europeia a inspiração para a transformação. Esta já vem ocorrendo, na busca de integração internacional, e corresponde à nova realidade política e econômica da União Europeia.

O Tratado de Bologna considera primordial o objetivo de criar um Sistema Europeu de Ensino Superior que seja mais competitivo, pois é pela influência que a cultura de um país tem sobre outro que se mede a “vitalidade e a eficiência de qualquer civilização”. Para atingir esse objetivo, os países membros garantem que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquire tal grau de atração que é semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas. De fato, a universidade traz em si essa contradição frutífera de ser conservadora e geradora de conhecimento. Isso porque, ao mesmo tempo em que “conserva, memoriza, integra” e até “ritualiza um patrimônio cognitivo”, ela produz saber ao reexaminar a herança cultural de que é guardiã e transmissora, regenerando-o, “atualizando-o, transmitindo-o” e enriquecendo esse patrimônio cultural (Morin, 2007).

O termo “conservador” pode ter dois sentidos: salvaguarda e preservação ou dogmatismo, rigidez e recusa à mudança. No primeiro caso, o caráter conservador da universidade será vital, no segundo será estéril.

A conservação é essencial se ela significa preservar o passado para preparar o futuro, pois a inovação consistente e duradoura é fundada na tradição. Preservar a cultura para inová-la torna-se significativamente importante neste século, pois nele a cultura de cada nação assume importância fundamental na sua preservação

É missão da universidade constituir-se no elo presente, entre o passado e o futuro. Função essa que é transecular e transnacional (característica que manteve apesar dos períodos de fechamento nacionalista, característicos das nações modernas). Para realizar essa missão, ela dispõe de autonomia.

Apesar de a Sorbonne ter condenado todos os progressos científicos do século XVII, e de a ciência moderna ter-se formado em grande parte fora das universidades ao longo desse século, a universidade foi capaz de responder ao desafio do desenvolvimento das ciências, operando sua grande mutação no século XIX. Para tal, ela se laicizou. Mesmo as universidades confessionais são abertas à investigação científica, pois a universidade “abriu-se à grande problematização generalizada e fundamental oriunda do Renascimento”, que abrange o mundo, a natureza, a vida, o homem e Deus (Morin, 2007).

A partir desse movimento de abertura, a universidade assumiu ser “o lugar por excelência da problematização”. Assim, exerceu mais profundamente sua missão transecular, reatando com a antigüidade grega e romana, recolhendo nela a essência da cultura européia moderna, e, a partir disso, “inclinando-se para um futuro cognitivo a descobrir ou conquistar” (Morin, 2007, p. 22-23).

A reforma de que necessitamos agora é “muito mais profunda e ampla do que a de uma democratização do ensino universitário” e da ampliação do acesso ao *status* de estudante universitário. Trata-se de uma reforma paradigmática, que atinge “nossa atitude em relação à organização do conhecimento” (Morin, 2007, p. 22-23). Para atingir tal amplitude e profundidade é preciso que antes de reformar as instituições, as estruturas universitárias, mude-se o pensamento. Como mudar a mente sem antes reformar a instituição? Quem educará os educadores?, questiona Morin (2007, p. 26-27). E propõe que “eles se auto-eduquem, e se eduquem prestando atenção às gritantes necessidades do século, as quais são encarnadas também pelos estudantes”.

Embora a transformação provavelmente venha a se anunciar “a partir de iniciativas marginais, freqüentemente aberrantes”, o fundamental é que reencontremos a missão transecular pela qual a universidade conclama a sociedade a adotar sua mensagem e suas normas, tais como transmitir à “sociedade uma cultura que não é feita para as formas

provisórias ou efêmeras do *hic et nunc*, mas que é, contudo, feita para ajudar os cidadãos a viver o destino *hic et nunc*” (Morin, 2007, p.23).

Também cabe à universidade promover a autonomia da consciência, a problematização (**com sua consequência, que é a manutenção da pesquisa aberta e plural**), o primado da verdade sobre a utilidade e a ética do conhecimento, valores que lhe são intrínsecos.

Essa transformação com fidelidade a si mesma lembra o frontão da Universidade de Heidelberg: “Ao espírito vivo” (Morin, 2007, p.23). Vivo porque sempre em movimento, mas sem perder sua identidade.

A universidade brasileira nasceu como filha tardia da universidade européia, sobretudo do modelo francês, que instituiu faculdades isoladas, mais tarde agrupadas em universidades. Essa universidade teria sido, sobretudo, obra dos enciclopedistas e filósofos iluministas. Com Napoleão, o Estado encampou o ensino superior, privilegiando as escolas isoladas, como a *École Polytechnique* e a *École Normale*, que são até hoje formadoras de profissionais de nível superior. Esse modelo atendia melhor aos interesses da burguesia industrial, formando elites fora do sistema universitário e foi seguido pelo ensino superior brasileiro no período de sua formação.

Posteriormente, o ensino superior brasileiro sofreu a influência norte-americana e a alemã e buscou criar universidades a partir de institutos integrados. Em alguns casos, tal como ocorreu na tradição inglesa, como Oxford e Cambridge que se desenvolveram a partir de instituições eclesiásticas, existem no Brasil as universidades confessionais, ligadas a determinada igreja, especialmente a Igreja Católica, que possui no Brasil várias universidades pontifícias, cuja qualidade de ensino e de produção científica se destacam no cenário nacional.

Caberá à própria universidade realizar a reforma. Eis a perspectiva para o novo milênio. A universidade deve ultrapassar-se para se reencontrar. Para que os educadores se auto-eduquem, como requer Morin, o caminho é a pesquisa permanente. Quando pesquisa, o educador aprende, e aprendendo torna-se mais consciente ao ensinar. A produção do conhecimento científico se reafirma, pois, como o paradigma para a universidade do

terceiro milênio. Paradigma este que se complementa pela compreensão da unidade epistemológica entre pesquisa, ensino e extensão, partindo-se da primeira para fertilizar e inovar permanentemente as outras duas.

Para Robson dos Santos (2004),³ é responsabilidade do professor dar o exemplo de pesquisa permanente, pois essa é a única possibilidade de validar sua competência “profissional na sua relação com o conhecimento de que se professa detentor”. Considera-se insuficiente que um professor somente ensine, embora isso aconteça com frequência tanto na escola como na universidade. Em contrapartida, é necessário que o pesquisador compartilhe os resultados de sua pesquisa, pois, “freqüentemente, ouvimos comentários ou críticas sobre o isolamento ou distanciamento de cientistas da realidade”. Para Santos o eixo entre ensino e pesquisa situa-se justamente no “professor-pesquisador” ou “pesquisador-professor”. É preciso que a pesquisa, tanto para o docente quanto para o discente, torne-se um princípio educativo referencial, que aliado à criatividade possa promover a autonomia intelectual do estudante.

Estabelecer a pesquisa como princípio educativo significa privilegiar a construção e re-construção do conhecimento como processo central do ato educativo. Isso traz implicações e responsabilidades como: a) aguçar a capacidade de questionamento do aluno; b) fazer com que o aluno saiba identificar as fontes de informação e conhecimento que podem ser utilizadas para levar o processo de pesquisa a bom termo (bibliotecas, acervos culturais, museus, internet etc); c) estimular a capacidade de seleção e manuseio das informações coletadas; d) incentivar o trabalho com o uso da tecnologia disponível; e) possibilitar o estabelecimento de uma postura de trabalho (*habitus*) no tratamento metodológico das questões. Se observarmos, estes pontos todos parecem estar implícitos já (desde sempre) naquilo que se faz no cotidiano escolar. (Santos, 2004)

Finalmente, cabe ressaltar a importância da postura filosófico-hermenêutica do professor diante do conhecimento, da cultura e da sociedade, para que não haja uma patente contradição entre seu discurso e seu ser/fazer. Isso pode ser concretizado encarando a sabedoria como a constante busca e interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões que se passam na sociedade, para o devir.

³ Pesquisador brasileiro que fez seu doutorado na Alemanha.

Integração da Pesquisa e dos Pesquisadores na Perspectiva da Interdisciplinaridade e da Transdisciplinaridade

Nicolescu (2006, p. 1-2) declara que o crescimento sem precedentes dos saberes na atualidade implica um grande risco de dissolução das mentalidades. Para que seja possível “a harmonia entre mentalidades e saberes pressupõe que tais saberes sejam inteligíveis, compreensíveis. (...)” Em função da “imprescindível necessidade de *liames* entre as diferentes disciplinas traduziu-se na emergência – por volta da metade do século XX – da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade” e, posteriormente da transdisciplinaridade. Para Nicolescu, a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade “são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”.

Embora o documento de Bologna não chegue a mencionar a inter e a transdisciplinaridade como elementos transformadores da universidade e da própria essência do conhecimento, deve-se levar em conta dois aspectos. O primeiro é que Morin (2002) afirma que a transdisciplinaridade nasce das disciplinas, não as elimina, nem se configura numa “superdisciplina”. O segundo é que a transformação da universidade europeia proposta pelo Tratado de Bologna não é uma ação concluída, e sim um processo de longo alcance, tal como assiná-la o próprio documento, ao dizer que “a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior necessita de constante apoio, supervisão e ajustamento às necessidades em permanente evolução”. Dessa óptica, os participantes decidiram reunir-se “novamente dentro de dois anos, para avaliar o progresso alcançado e decidir sobre os novos passos a serem dados”.

De fato, o momento histórico exige ousadia no processo de transformação para gerar o novo. Isso, no dizer de Maffesoli (2004, p. 32), permitiria “fazer com que se manifestassem”, “no devir espiralesco do mundo”, as “características da episteme pós-moderna”.

Já no final do último século (Lucchesi, 1999), constatava-se que o paradigma da nova universidade apresenta alguns paradoxos, pois é, ao mesmo tempo, tecnológico e

interdisciplinar; **global e local; tradicional e moderno; apresenta soluções de curto prazo, visando o longo prazo** (as primeiras não podem invalidar uma perspectiva mais ampla, mas não se pode postergar para um tempo longínquo as necessidades urgentes); competitivo e privilegiando **a igualdade de oportunidades**.

Contudo, cabe ressaltar que dentre as grandes mudanças de que a universidade emergente necessita, talvez a mais brutal, a que mais encontra resistência, é que deixe de ser o lugar onde se trabalha com certezas e verdades estabelecidas e passar a trabalhar com incertezas, dúvidas e questionamentos, inclusive na área da ciência. O ponto de partida é o entendimento de que o mundo não “é” algo definitivo, mas “está sendo”, e sua percepção é subjetiva. A partir daí, pode-se pensar um espaço aberto de intercâmbio de conhecimentos, de imaginação e criatividade, que percebe o mundo todo e não apenas o próprio referencial, que incentiva a ação do aluno, a discussão e a procura (Lucchesi, 1999).

Conhecimento do Conhecimento

Uma das questões contemporâneas da epistemologia⁴ da ciência é a amplitude das generalizações possíveis nas pesquisas científicas. A busca de “leis gerais da natureza” que caracterizou a ciência clássica já não se sustenta atualmente (Morin, 1996, p. 17). Inclusive, vários são os autores que afirmam a não-cientificidade das teorias científicas, uma vez que se pretende que a repercussão das palavras, dos atos e dos fatos atinja todos. Assim, tudo se questiona e tudo se relaciona, nada se explica isoladamente.

Para Morin (1996, p. 26) faz-se necessário operar uma nova articulação do saber e um esforço de reflexão fundamental. Qualquer conhecimento se forma numa dada cultura, a partir de noções, crenças, idéias e vocabulário.

⁴ Em grego clássico, *epistémē* é empregado tanto com o significado de ciência, conhecimento quanto de habilidade, arte. A rigor, não pode ser considerado como tendo dois sentidos diferentes, mas “as duas faces da mesma moeda”, o diálogo entre a teoria e a prática, que caracterizam a mais atual pesquisa científica (Lucchesi, Malanga, 2006, p. 5).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a sociologia do conhecimento contribui para a epistemologia do saber (Lucchesi, 1999, p.11). A busca do entendimento da gênese dos saberes conduz-nos ao conceito de solo epistemológico, desenvolvido por Michel Foucault em sua obra *As Palavras e as Coisas*, que o considera o elemento-chave para discernir as rupturas de cada época e o nascimento de novos saberes. Ele destaca, por exemplo, três áreas do conhecimento científico que deram origem a novas ciências, em razão das profundas transformações que sofreram no século XIX: a Biologia, a Economia Política e a Lingüística (Filologia), que têm como novos objetivos: a vida, o trabalho e a linguagem. Elas substituem a História Natural, a Análise das Riquezas e a Gramática, características da Idade Clássica (séculos XVII e XVIII). As ciências genéricas e absolutas dão lugar às ciências humanas, que contextualizam a figura do homem no seu espaço da representação (Guazzelli, 1994, p.4, apud Lucchesi, Malanga, 2006).

Os novos saberes, cuja função social é responder às questões paradigmáticas de uma determinada época, surgem como resposta às mudanças estruturais da sociedade, as quais incluem um novo modo de produção, uma transformação da política do conhecimento, e uma mudança de postura moral. Essas transformações, que levam a uma nova epistemologia das ciências humanas, constituem o solo histórico e científico das áreas do conhecimento, que é a metamorfose da estrutura de como o conhecimento é dividido da época clássica à moderna.

As transformações no campo geral do saber, as mudanças epistemológicas de uma época para outra encontram-se no solo epistemológico dos poderes, ou seja, na inter-relação entre o discursivo e o não-discursivo, passando de uma arqueologia dos saberes para uma genealogia dos poderes.

Os códigos fundamentais de uma cultura – aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. (Foucault, 2002, p.404)

Para Foucault (2002), o conceito de solo epistemológico é um elemento essencial que permite “discernir as rupturas, o nascimento de novos saberes”. Para ele, cada época se caracteriza por uma “configuração geral dos saberes”, e esta configuração é que “determina

o que pode ser pensado, como pode ser pensado, dentro de que critérios, segundo qual ordem”.

É dentro das limitações e amplitudes características de nossa época que a universidade, hoje, pode e deve pensar o saber e a produção do conhecimento. Trata-se, sem dúvida, de uma transformação epistemológica, da qual deve-se tomar consciência, para que os professores sejam agentes e não pacientes dessa modificação.

As Funções da Universidade na União Européia e no Mundo Globalizado

A incorporação das universidades nacionais à União Européia, traz mais uma missão a esta milenar instituição. Além de produzir conhecimento por meio da pesquisa e de difundi-lo através do ensino, faz-se necessário, atualmente, que os membros da comunidade acadêmica reflitam sobre a nova situação que resulta da incorporação das universidades ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

Montaño (2005) afirma que esta nova situação exige que os critérios de elaboração e seleção de conteúdos sejam pensados de modo que tenham validade em todos os países participantes. Esta proposta também é válida para os países da América do Sul, embora não exista ainda uma unidade política sul-americana. Na verdade, precisamos adequar-nos a uma troca até mais ampla, que envolve não só nossos vizinhos, mas também os países da Europa, e, no caso brasileiro, em especial Portugal, com o qual temos laços culturais mais estreitos.

Enfatizando as considerações de Montaño (2005), o processo de ensino deve tirar o seu foco dos conteúdos e voltar-se para a pesquisa de como compartilhar esses conteúdos. Aos estudantes cabe um maior envolvimento em sua própria formação, “participando na criação de conhecimentos, o que implica manterem-se ativos na busca de informação”. Para isso será necessário que tenham parâmetros claros de seleção dos recursos que melhor atendam a cada uma de suas necessidades. A tendência é que se reduzam as horas de aulas expositivas presenciais e amplie-se o tempo dedicado ao acompanhamento individual e às sessões de trabalho e orientação que desenvolvam atividades teóricas e práticas, com atenção especial a cada estudante.

Considerações Finais

Neste momento, compete à universidade resgatar o humanismo. Não apenas no sentido renascentista que se deu ao termo de valorização do ser humano, em oposição à postura medieval de exaltação do divino, mas num sentido pós-moderno de valorização do sujeito e das relações intersubjetivas. São elas que permitem que dentro deste sujeito considerado frágil da pós-modernidade, e que não conhece limites para o seu desejo, se construa o conhecimento.

É também missão urgente da universidade a revalorização do Estado de Direito, cuja ausência estamos vivenciando neste momento. Cabe-lhe propiciar o espaço de reflexão crítica que permita recriar os valores humanos na pós-modernidade, dentre os quais se destaca o respeito à dignidade humana, a liberdade de opinião, a condição de cidadania e a solidariedade entre os cidadãos.

Na sociedade do conhecimento, “o conhecimento” pertence à humanidade e deve contribuir para a harmonia e liberdade do ser humano.

Referências Bibliográficas

Bachelard, G. (2001) **A Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto.

BAUMAN, Zygmunt: **Modernidade e Ambivalência**. RJ. Jorge Zahar Editor. 1999.

_____. Interview. (Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke). *Tempo social*, vol.16, n.1. São Paulo, June 2004. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702004000100015&script=sci_arttext >

Espósito, M. V. C. (2006) **Construindo o conhecimento da criança adulto**. São Paulo: Martinari.

Fazenda, I. C. A. (1999) **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 4.ed. São Paulo: Loyola.

Guazzelli, I. (1994) O conceito de solo epistemológico. **Cadernos de Filosofia**. Publicação do Centro de Filosofia do Instituto Sedes Sapientiae (v. I, n. 1).

Foucault, M. (2002) **As Palavras e as Coisas**. Martins Fontes. São Paulo.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. de A. (2004) **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Lucchesi, M. A. S. (2006) La Universidad Brasileña en un Contexto de Cambios Impuesto por la Globalización (UNESCO: Bibliographie sélective, Internationalisation et enseignement supérieur, 2006). **Revista de la Educación Superior**, ANUIES/MÉXICO, v. XXXV (1, n. 137, pp. 99-109). Available on: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/604/60413708.pdf>> Last access:18/3/2007.

Lucchesi, M. A. S. (2006) El paradigma para la universidad brasileña del siglo XXI: productora de conocimiento científico. In: **La Universalización de La Universidad por un mundo mejor**, Havana. 5° Congreso Internacional da Educação Superior, Universalización de La Universidad por un Mundo Mejor. Universidad 2006. Ciudad de La Habana: UNESCO (v. 5, pp. 35-45). Available on: <http://www.universidad2006.cu/> Last access:15/3/2007.

LUCCHESI, M. A. S. (2002) **A universidade no limiar do III milênio: desafios e tendências**. São Paulo: Leopoldianum.

_____. (1999) Um Paradigma para a **Universidade emergente no limiar do Século XXI**. São Paulo. Tese (dout.) (Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Lucchesi, M. A. S.; Malanga, E. B. (2006) Transdisciplinary research in higher education institutions: possibilities and resistances. In: **European Conference on Educational Research**, Geneve. Education-Line. University of Leeds: British Index, 2006 (pp. 1-19). Available on: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/156872.htm> Last access: 20/3/2007.

Maffesoli, M. (2004) **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica.

Montaño, M. J. N. (2005) **La Innovación Educativa en la Educación Superior: un Espacio para Participar en la Convergencia Europea**. In: II Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: el reto de la Convergencia Europea. Madri: CRUE.

Morin, E. (2007) Da necessidade de um pensamento complexo. In: Para navegar no século XXI – **Tecnologias do Imaginário e Cibercultura** (tradução de Juremir Machado da Silva). Disponível em: <http://sevicisc.incubadora.fapesp.br/portal/Members/pelegrini/ntc/pensamentocomplexo.pdf> Acesso em: 12/3/2007.

_____. (1996) **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (2002) **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3.ed. Lisboa: Instituto Piaget. (Epistemologia e Sociedade)

Nicolescu, B.(1999) **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. Triom, São Paulo.

_____. (2006) **Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. Tradução de Paulo dos Santos Ferreira. Disponível em

<http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/mod/resource/view.php?id=18>.
Acesso em: 22/03/2007

Santos, R. dos. (2004) O Professor e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 35, abril. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/> Acesso em: 12/3/2007.

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. **Bordón, Revista de Pedagogía**. Número monográfico. **XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía**. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. V. 56, n. 1, 2004, p. 25-47.