

A universidade comunitária em sua dimensão formativa: desafios diante do cenário de crise

The Community University in its Formative Dimension: Challenges in the
Face of the Crisis Scenario

La universidad comunitaria en su dimensión formativa: desafíos ante el
escenario de crisis

*José Pedro Boufleuer*¹

Resumo

O presente texto busca lançar questões para o debate em torno do atual cenário de crise das instituições universitárias comunitárias. Para isso apresenta duas linhas de reflexão: uma primeira em que recupera o contexto histórico e conjuntural em meio ao qual a maior parte dessas instituições surgiu, destacando aí a dimensão formativa expressa na autogestão democrática; a segunda se refere à gestão do conhecimento que, no caso de instituições acadêmicas, se espera seja formativa ao preservar um sentido crítico e reflexivo dos processos de ensino-aprendizagem, assentado nas próprias razões que conferem legitimidade ao conhecimento. Com base nessas reflexões, o texto sugere uma avaliação da atual crise das instituições comunitárias considerando um possível descompasso em relação tanto às condições e pressuposições que lhe deram origem, como também aos pressupostos de uma gestão do conhecimento baseada na ampla discutibilidade crítica, como se espera de um saber veiculado no âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Universidade comunitária; gestão democrática; formação humana; saber acadêmico.

Abstract

This text aims to raise questions for discussion regarding the current crisis scenario faced by community university institutions. To achieve this, it presents two lines of reflection: the first one retrieves the historical and circumstantial context in which most of these institutions emerged, emphasizing the formative dimension expressed in democratic self-management; the second one addresses knowledge management, which, in the case of academic institutions, is expected to be formative by preserving a critical and reflective sense of the teaching-learning processes, based on the very reasons that confer legitimacy to knowledge. Based on these reflections, the text suggests an assessment of the current crisis of community institutions considering a possible mismatch in relation to both the conditions and assumptions that gave rise to them, as well as the assumptions of knowledge management based on broad critical discussability, as expected from knowledge disseminated in the academic sphere.

Keywords: Community University; democratic management; human development; academic knowledge.

Resumen

Este texto busca plantear interrogantes para el debate en torno al actual escenario de crisis de las instituciones universitarias comunitarias. Para ello, presenta dos líneas de reflexión: una primera en la que recupera el contexto histórico y coyuntural en el que surgieron la mayoría de estas instituciones, destacando la dimensión formativa expresada en la autogestión democrática; el segundo se refiere a la gestión del conocimiento que, en el caso de las instituciones académicas, se espera que sea formativa al preservar un sentido crítico y reflexivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, basado

¹ UNIJUÍ, Ijuí/RS – Brasil. E-mail: jospbou@unijui.edu.br. ORCID: [0000-0003-3926-5164](https://orcid.org/0000-0003-3926-5164).

en las razones mismas que dan legitimidad al conocimiento. A partir de estas reflexiones, el texto sugiere una valoración de la actual crisis de las instituciones comunitarias considerando un posible desajuste en relación tanto con las condiciones y presuposiciones que le dieron origen, como con los supuestos de la gestión del conocimiento a partir de un amplio debate crítico, como que se espera del conocimiento transmitido en el ámbito académico.

Palabras clave: Universidad comunitaria; gestión democrática; formación humana; conocimiento académico.

Introdução

Para dizer algo sobre o que poderíamos entender como dimensão formativa da gestão no modelo comunitário de universidade penso que daria para estabelecer duas linhas de reflexão. Uma primeira que se articula com a especificidade desse modelo de universidade e que requer um esforço de situar a sua forma de constituição que, desde o seu começo, exigia o que podemos entender como dimensão formativa de sua gestão, contemplando princípios de gestão democrática, baseada em colegiados, e de autogestão. Uma segunda linha de reflexão acredito ser possível estabelecer a partir da própria noção de Universidade, isso porque, mesmo que o modelo comunitário possa apresentar especificidades, ainda assim se trata da gestão de uma instituição universitária que, pela sua própria finalidade de formar pelo conhecimento, põe determinadas exigências (epistêmicas) para a sua organização e gestão.

A dimensão formativa da gestão institucional

Iniciemos com a primeira linha de reflexão, a que busca explicitar as condições de criação das instituições comunitárias e a forma específica como isso se deu numa determinada época. Assim, podemos iniciar dizendo que a maior parte dessas instituições surgiu a partir de meados do século XX, quando havia um grande crescimento da população, demandando formação superior, enquanto o poder público não atendia ou não conseguia atender essa demanda. Especialmente na região sul do Brasil, onde havia um grande crescimento da população jovem, essa situação sugeria alguma alternativa para a sua formação à medida que o Estado não supria essa necessidade. As regiões de imigração, em especial, desassistidas pelo poder público, já construíam alternativas próprias para várias de suas demandas, criando organizações com as mais diversas finalidades, como cooperativas de produção e de crédito, associações hospitalares, dentre outras. A formação superior era apenas mais uma frente que, ou se encontrava uma alternativa própria e, num certo sentido, à revelia do poder público, ou nada aconteceria.

Por óbvio, uma iniciativa como a da criação do ensino superior, longe dos grandes centros e sem o apoio do poder público, exigia a articulação dos diferentes setores da sociedade e a construção de um pacto em favor da causa. De alguma forma era preciso selar ações de solidariedade e de comprometimento recíproco do que pudesse resultar a noção de “nossa” universidade, ou, inicialmente, “nossa” instituição de ensino superior (faculdade, por exemplo). Eu estou grifando a palavra “nossa” porque entendo que uma

instituição comunitária só faz sentido e de alguma forma consegue subsistir, pelo menos no espírito de sua criação, se for entendida pela população de sua área de abrangência ou por ela atendida como sendo “nossa”.

E vou fazer algumas considerações em torno de organização análoga a da universidade comunitária, que é a cooperativa, para depois voltar às universidades comunitárias. Todos nós conhecemos cooperativas. Conhecemos algumas que foram fortes por algum tempo, outras que faliram, outras que se expandiram para novos territórios, e, obviamente, outras que se tornaram empresas como quaisquer outras que competem no mercado. Em regra, as cooperativas surgem na perspectiva ou com a intencionalidade de fazer “algo por nós mesmos, para nós e com o nosso compromisso recíproco”. Isso, decerto, resulta na sua força. Numa cooperativa de produção, por exemplo, fica de alguma forma selado o compromisso de adquirir os insumos na cooperativa e vender a produção a ela para que essa organização possa se fortalecer e, assim, haver a reversão de ganhos para os seus cooperados. Enquanto esse espírito cooperativo se fizer presente, a organização possivelmente tem vida longa, mas pressupõe, obviamente, a manutenção de uma confiança recíproca entre a gestão da cooperativa e os seus associados. Pode-se dizer que a cooperativa começa a morrer quando, por exemplo, o associado vende a produção para um terceiro para receber alguma pequena vantagem pessoal, ou seja, quando ele não pensa mais a cooperativa como “nossa” ou “sua”. A exigência do cooperativismo, por isso, é todos continuarem dizendo “nós” ou “nossa”, evitando a perspectiva do “eu”. É aí que vejo uma dificuldade nos casos em que as cooperativas acabam expandindo sua região de abrangência, abrindo novas unidades de comercialização, no caso das cooperativas de produção. Nesse caso, trata-se de uma expansão que dificilmente consegue assegurar o espírito cooperativo que se encontra na base de sua constituição e que é condição fundamental para a sua continuidade.

Pode ter soado estranho eu fazer essas considerações em torno de outro tipo de organização que não a universidade comunitária. Mas penso ser possível traçar um paralelismo entre o que tem acontecido com muitas das cooperativas e o que vem acontecendo com nossas universidades comunitárias. Entendo que todas essas nossas instituições foram criadas no desafio de fazer “algo por nós mesmos, para nós e com o nosso compromisso recíproco”. É público que por ocasião da criação do ensino superior em Ijuí – primeiro FAFI, depois FIDENE e, por fim, FIDENE/UNIJUÍ – o prof. Mario Osorio Marques, um dos idealizadores desse projeto, estava presente e, em boa medida à frente como presidente, em aproximadamente 10 organizações da sociedade civil. Foi a articulação de todas essas organizações que permitiu a criação da “nossa” Unijuí, como as pessoas, especialmente lideranças, se manifestavam nas mais diversas oportunidades. O processo de regionalização de nossas instituições, implementado a partir da década de 90, possivelmente ocorreu com um déficit de compromisso recíproco entre instituição e as comunidades que passariam a ser abrangidas ou atendidas. A ideia de que se trataria da “nossa universidade” certamente não vingou em muitas das novas sedes (*campi*), a ponto de que disso pudesse resultar uma força impulsionadora e garantidora do processo de regionalização. E na ausência desse “espírito”, que aqui indico pela palavra “nossa”, essas

ofertas em novos *campi* passaram a ser vistas como apenas uma oportunidade de formação em meio a outras possibilidades, permitindo a opção pelo o que se apresentava mais barato... E aí vocês conseguem entender por que me ocorreu estabelecer o paralelismo para com as cooperativas e o processo de expansão que muitas delas realizaram.

E o que essas considerações acerca do contexto de criação e da exigência de um compromisso de reciprocidade têm a ver com a gestão de uma universidade comunitária? Em tendo-se originado nesse espírito, o desafio é encontrar uma forma de gestão que mantenha e fortaleça essas condições de criação mediante um processo de aprendizagem que se dá na relação com a comunidade. Nesse sentido, da instituição se espera abertura para o debate acerca de suas iniciativas, como ampliação de novas frentes de ação, abertura de novos cursos ou estabelecimento de parcerias com determinados setores da sociedade. Isso exige o contínuo fortalecimento dos órgãos colegiados, com a participação dos mais diferentes atores da comunidade, além, obviamente, dos atores internos. De outra parte, é preciso que ela garanta a transparência de todas as ações e processos, com a disposição de oferecer esclarecimentos acerca de todos os aspectos ou decisões que se refiram a sua gestão. Enfim, o desafio é que a forma de gestão da instituição comunitária resguarde e fortaleça essa condição que a faz ser “nossa”. Retornaremos a essa dimensão formativa para pensar a crise em que atualmente essas instituições se encontram.

A dimensão formativa da gestão do conhecimento

Gostaríamos, agora, de estabelecer uma segunda linha de reflexão, como indicado acima, a partir da própria noção de Universidade, considerando que as instituições comunitárias são, acima de tudo, universidades. Trata-se de pensar em que sentido a instituição universitária pode cumprir com a sua tarefa formativa ao mesmo tempo que o modo de sua gestão venha a reforçar essa dimensão.

A noção de formação gostaríamos de pensar dentro do espírito da modernidade iluminista que, grosso modo, consiste na aposta de que venhamos a “fazer mundo comum” mediante processos de assentimento por parte das subjetividades individuais, no caso, e em referência a Kant, mediante uma renúncia à cômoda situação de menoridade. Nas modernas repúblicas democráticas, em que se inaugura uma nova forma de sociabilidade, de cidadãos e já não de súditos, o que se espera que venha a produzir o pertencimento a um Estado ou ordem social já não é a fé, a raça, a condição social, a tradição, dentre outras possibilidades, mas o compartilhamento de crenças às quais seja possível assentir por convicção subjetiva, mediante, digamos assim, um exercício da razão, do entendimento, da compreensão, da percepção de um sentido lógico proveniente de um processo argumentativo. E é por esse caminho, ou com base nessa compreensão, que indicamos aqui para uma “ideia de universidade” e para a sua função formativa, tomando como referência a sua posição no lidar com a ciência e, por extensão, com todo e qualquer tipo de conhecimento que venha a ser produzido ou comunicado em seu âmbito.

Considerando, portanto, que o conhecimento acadêmico requer uma submissão a procedimentos argumentativos com vistas à construção de entendimentos, podemos, aqui,

fazer vínculos com a reflexão que Michael Young (2011) faz acerca do conhecimento escolar e que, em linhas gerais, corresponde também ao conhecimento veiculado no âmbito de uma universidade que, em regra, se organiza sob a forma de disciplinas. Em seu entender “[...] o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores” (p. 614). Daí que, para o autor,

[...] as disciplinas também são “comunidades de especialistas” com histórias e tradições distintas. Por meio dessas “comunidades”, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e àqueles que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos. Cada vez mais, professores em países diferentes também se ligam por meio de periódicos, conferências e internet (p. 616).

Assim, ainda conforme Young, “Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, eles [os alunos] estão ingressando naquelas ‘comunidades de especialistas’, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar” (p. 617).

Ao vincular o conhecimento que se espera ser priorizado nas instituições educativas, seja na escola ou na universidade, com o que se produz nas comunidades científicas, Young explicita que esse é um “conhecimento poderoso” pelo fato de ser teórico e prospectivo, possibilitando a produção de novas soluções diante de novos problemas ou de contextos diferenciados. Mas há aí, também, esse sentido de um conhecimento sustentado em boas razões, haja vista ter sido produzido e avaliado em espaço argumentativo de uma comunidade de saber. Sua aprendizagem em contextos de ensino exige, por sua vez, a recorrência às razões ou justificativas que constam como suporte de sua pretensa validade. Esse fato, por si só, pressupõe o reconhecimento dos aprendizes como capazes de compreender razões, isto é, de fazerem jus ao direito de um livre entendimento.

O que estamos sugerindo em relação ao conhecimento a ser veiculado ou propagado em instituições formativas se aproxima com o que também Habermas entende como sendo o móvel das disciplinas no processo de formação. Referindo-se à aprendizagem em contexto universitário, no artigo “A Ideia da Universidade: Processos de Aprendizagem” (HABERMAS, 1993), ele remete a um texto de Schleiermacher que diz: “O princípio primeiro de todo o esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação”. Na sequência, diz textualmente que “[...] são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções” (p. 128-129). Continuando, afirma que os “[...] processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente numa comunidade comunicativa e pública dos investigadores” (p. 129). Segue, ainda, com uma indicação muito específica acerca do caráter das disciplinas: “As disciplinas científicas constituíram-se em espaços públicos internos a cada uma delas, e só adentro destas estruturas elas poderão manter a sua vitalidade” (p. 129). Por fim, reconhece que os espaços de aprendizagem, embora distintos daqueles que configuram as comunidades científicas, “[...] participam de forma marcante daquela racionalidade comunicativa através de cujas formas as sociedades

modernas — isto é, não cristalizadas e libertas de modelos dominantes — terão de ganhar consciência de si próprias” (p. 130).

É importante destacar que a perspectiva habermasiana, aqui sumariamente indicada, amplia a noção de conhecimento e de ciência para além do que costumeiramente se tem entendido como o campo das ciências positivas, empiricamente controlável, orientado ao domínio cognitivo de alguma situação ou à algum tipo de intervenção instrumental ou estratégica. O campo do conhecimento legitimado se amplia para todos os domínios do saber que se orientam pelo entendimento compartilhado, isto é, que constroem a sua validade com base em bons argumentos no âmbito de uma comunidade científica. A certificação em espaços de entendimento intersubjetivo é o que confere, por sua vez, o caráter distintivo daquele conhecimento que cabe ser ministrado em espaços de educação orientados por uma perspectiva formativa.

Com base nessa linha de compreensão, exclui-se da instituição formativa (ou dever-se-ia excluir) todo e qualquer tipo de conhecimento que depende de mera adesão, de algum tipo de ato de fé que devesse ser feito e que, por isso, não se submete ao crivo da discutibilidade crítica.² Entendemos que esse é o delimitador de “águas” que necessita ser muito bem sinalizado e que nos permite uma espécie de atualização do espírito iluminista com base num pensar pós-metafísico (todos os conhecimentos são criações simbólicas cujo fundamento está nos próprios sujeitos que compartilham um horizonte comum de significados) e numa razão ampliada (mundos objetivo, social e subjetivo como passíveis de entendimento compartilhado), conforme propõe Habermas (1987) em sua *Teoria do Agir Comunicativo*.

Assim, é essa noção ampliada do que podemos chamar de universo da “razoabilidade” (do campo do possível entendimento compartilhado) que demarca a pertinência de saberes a serem trabalhados em instituições formativas na perspectiva da construção de um pertencimento à coletividade humana, circunscrita pela ordem republicana e democrática, aqui acrescentaríamos. Por isso, temas de conhecimento que mesmo não podendo serem tratados ao modo de saberes verificáveis, nos moldes da ciência positiva, se transformam em conhecimento pertinente à medida que são objeto de um conhecimento de possível entendimento, construído com base em bons argumentos, o que inclui, por exemplo, as questões de gênero, da vida política e da distribuição dos bens culturais, da moralidade dos costumes, etc.

Em síntese, poderíamos aqui indicar para três características do conhecimento veiculado na universidade e que circunscrevem a sua dimensão formativa.

Em primeiro lugar, a produção do conhecimento na universidade se coloca na perspectiva da universalidade do saber. Trata-se de saberes que se acumulam, que se complementam, que se contrapõem e que dialogam entre si. Por isso, se fala em disciplinas e linhas de pesquisa, em temáticas comuns, em regionalidades do conhecimento e em interlocução de saberes.

² Na mesma linha, Fernando Savater sugere que em processos de formação humana dos sujeitos não se venha “[...] pedir outra adesão que não a de [suas] inteligências em via de formação responsável rumo à sua autonomia” (SAVATER, 2000, p. 89).

Em segundo lugar, o saber produzido na universidade é, por definição, um saber colocado a público, um saber a ser compartilhado. Na universidade não se justifica esconder o saber, guardá-lo num círculo egoisticamente fechado. Só o pressuposto da ampla divulgação do conhecimento aí produzido é capaz de justificar o financiamento público da pesquisa universitária.

Em terceiro lugar, o saber produzido na universidade se coloca em perspectiva pedagógica, já que é um saber a ser comunicado, a ser compartilhado, seja em contextos de ensino, seja em contextos de extensão ou mesmo de sua aplicação prática. A perspectiva pedagógica de um saber consiste na capacidade de explicitar o processo de sua construção, as razões que o tornam pretensamente válido, a sua significação social.

Não é por outra razão que os processos e produtos das pesquisas feitas na academia, como dissertações, teses, artigos, livros e relatórios, se estruturam em termos de uma tematização relevante (objetivos) que se insere no debate de uma comunidade científica (revisão de literatura), sob a forma argumentativa e explicitadora (metodologia, referenciais, análises) de suas conclusões.

A universidade comunitária no atual cenário de crise

O que temos dito até aqui é que as nossas universidades comunitárias se constituíram sob a exigência de um processo de ampla articulação com as próprias comunidades, sob a forma de um processo contínuo de diálogo, de argumentação e de estabelecimento de compromissos recíprocos. Indicamos, também, que a manutenção desse espírito que permite falar de “nossa” universidade é propriamente a condição para que essas instituições se mantenham como instituições que poderiam ser denominadas de “comunitárias”. De outra parte, temos argumentado que o próprio do fazer universitário, no que concerne ao conhecimento veiculado e aos processos formativos implementados, demanda processos comunicativos, de entendimento, de discutibilidade crítica, sob pena, poderíamos agora acrescentar, de uma contradição performativa, de já não operar no nível epistemológico próprio da universidade, isto é, da recorrência ao modo de constituição dos saberes e do reforço de seu estatuto de cientificidade.

Acerca da gestão das universidades comunitárias, considerando suas condições de criação e de manutenção, certamente há considerações a serem feitas a partir de mudanças no cenário da oferta de ensino superior nas regiões de abrangência dessas instituições. Mas é preciso também considerar o que tem ocorrido no âmbito interno dessas instituições, o que eventualmente permitiria fazer uma leitura mais ampla da crise na qual atualmente elas se encontram. Cabe aqui perguntar até que ponto nossas instituições comunitárias conseguiram ou estão conseguindo manter a sua dimensão formativa no conjunto do seu fazer, seja sob o ponto de vista da gestão administrativa, seja sob o ponto de vista da gestão dos processos de aprendizagem e de formação humana. Não pretendo, aqui, fazer julgamentos ou enveredar por afirmações que antes precisariam ser melhor testadas com os diferentes atores envolvidos nessas instituições. Em todo caso, vou

arriscar dizer algumas coisas com a intenção de abrir um debate certamente necessário nesse tempo de crise dessas instituições.

Sob o ponto de vista da gestão administrativa, e numa perspectiva propriamente interna, a pertinente opção pelas formas colegiadas, no pressuposto da autogestão, que garantiria a condição de “nossa” instituição, certamente nos tem colocado sob o risco do corporativismo ou, no mínimo, num conflito de interesses entre os quadros internos e a comunidade a ser atendida. Trata-se do risco de se valer dos processos autogestionários para inverter a relação “meios” e “fins”, com a tentação de privilegiar os primeiros em detrimento dos segundos. Decerto a forma de negociação dos interesses dos quadros internos (salários) pela via sindical, no modelo polarizado “capital” X “trabalho”, trouxe para o interior de nossas instituições uma situação esquizofrênica, à medida que a razão de ser da instituição conflitava com os nossos desejáveis ganhos “trabalhistas”. Como nossas instituições lidaram com essa “esquizofrenia” é questão de se avaliar caso a caso.

Ainda sob o ponto de vista da gestão administrativa, agora sob o impacto do que se tem colocado como quadro externo, entendo que a mudança de cenário na oferta do ensino superior nas regiões de abrangência das universidades comunitárias resultou na gradativa perda da identidade das instituições comunitárias pela opção por estratégias de gestão cada vez mais próximas às das instituições com fins estritamente lucrativos. Modelos de gestão próprios de instituições que competem em mercados competitivos, no caso, na oferta de ensino superior, têm sido adotados por boa parte de instituições comunitárias, trocando processos antes baseados em cumplicidades recíprocas por processos gerenciais e estratégicos. A própria noção de “estratégia” ou de “plano estratégico”, proveniente da administração empresarial, para não dizer militar, soa estranho para instituições cuja identidade originária não provém do êxito na adoção de estratégias, estas sempre de alguma forma estabelecidas unilateralmente com fins de manipulação dos indivíduos (como ocorre na propaganda), mas do estabelecimento de parcerias baseadas em interesses comuns estabelecidos de forma comunicativa, mediante o reconhecimento dos diferentes interlocutores como capazes de ações racionalmente motivadas. Sob o ponto de vista das teorias da ação, pelo menos na forma como explicitadas por Habermas (1987), a ação estratégica e a ação comunicativa se excluem mutuamente: ou você reconhece o outro, o interlocutor, como alguém capaz de captar sentido e se mover por motivos que compreende e aceita, ou você o manipula e o força a se mover conforme a sua particular perspectiva ou seu interesse.

A perspectiva de uma gestão estratégica tende, por sua vez, a afastar também os atores internos dos processos decisórios, uma vez que se passa a acreditar que o saber de consultorias especializadas, de mercado ou de marketing, é mais proveitoso para os processos de gestão, compreendidos, então, como meramente gerenciais. Com isso, instâncias colegiadas tem a sua importância reduzida em nome da “racionalidade” dos processos, entendida essa como economia de recursos e agilidade das decisões. Completa-se, assim, o quadro de ruptura para com as condições existentes por ocasião da criação da instituição comunitária e que certamente seriam fundamentais para a sua manutenção ou longevidade. Os atores internos, que passam a ser chamados de

colaboradores, perdem o seu protagonismo na gestão e tornam-se meros cumpridores de tarefas definidas por outros. E aqui lembro de uma afirmação do colega Paulo Fensterseifer: professores são péssimos executores de planos feitos por terceiros³. Isso porque a ação pedagógica docente pressupõe o comparecimento do sujeito em sua totalidade, com suas convicções e apostas mais profundas, expressando-se como uma testemunha de sua aprendizagem, de suas experiências e compreensões.

Sob o ponto de vista da gestão do conhecimento, a indicação feita anteriormente, com base em Habermas, de que são as formas comunicativas da argumentação científica que conferem coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária, começa a parecer estranha à medida que a universidade se propõe a responder a demandas imediatas da sociedade, mormente do mercado de trabalho. A perspectiva de administrar um conhecimento aplicável, que permite a solução de problemas práticos, parece tornar obsoletos os processos mais rigorosos do debate científico, da argumentação, da criticidade e, acima de tudo, da reflexividade. Os currículos vão perdendo sua base mais teórica para privilegiar as formas de fazer. Cursos acadêmicos, como se observa em algumas áreas, tornam-se verdadeiras oficinas de “como fazer”. Com essa tendência de oferecer formações que respondam a demandas mais imediatas, perde-se o que Young, como vimos, chama de “conhecimento poderoso” que, pelo fato de ser teórico e prospectivo, carrega a possibilidade de produzir soluções para problemas e situações sequer imaginadas no momento presente.

Com essas sinalizações críticas, ensejadas pelas compreensões estabelecidas tanto acerca da desejável forma colegiada da gestão das instituições comunitárias como pela desejável forma de gestão do conhecimento em seu âmbito, temos sugerido que a crise atual dessas nossas instituições possa estar associada à perda de sua identidade originária, seja em função de dificuldades na autogestão, seja em função de mudanças no cenário de ofertas de ensino superior, mas também pela opção em se igualar às demais instituições (não comunitárias) em seus processos internos de gestão e no tipo de ofertas cada vez mais destoantes de uma “ideia de universidade”.

Enfim, acreditamos ter apresentado algumas ideias que nos indicam alguma direção para pensar a dimensão formativa da gestão no modelo comunitário de universidade. Certamente, as indicações aqui feitas acerca das dificuldades mais recentes que a gestão formativa dessas instituições vem atravessando exigem uma discussão mais ampla. De nossa parte, apenas quisemos indicar uma possível perspectiva para o encaminhamento do debate.

Referências:

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987. Tomos I e II.

³ Essa afirmação sempre era feita em referência a uma entrevista de uma secretária de educação que apontava para a pastinha que levava debaixo do braço e dizia: a revolução da educação deste nosso estado está aqui debaixo do meu braço.

HABERMAS, Jürgen. A Ideia da Universidade: Processos de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, p. 111 -130, jan./abr. 1993.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

Como citar este documento:

BOUFLEUER, José Pedro. A universidade comunitária em sua dimensão formativa: desafios diante do cenário de crise. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e15300, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.15300>.