

## O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária

*José Carlos Souza Araújo*<sup>1</sup>

**Resumo:** Este se estrutura em torno de uma análise dos aspectos basilares da obra de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) intitulada *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*, escrita em 1810, a qual ainda traduz, e de um modo significativo, o ideário em torno de universidade nos tempos contemporâneos. Seus marcos se expressam em torno da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, sob a tutela da busca pelo desenvolvimento científico, fundado na autonomia, na liberdade de investigação, na cooperação, na colaboração, cabendo ao Estado a obrigação de construir e manter tal empreendimento. Seu horizonte universitário se organiza em torno da construção do Estado-Nação, para o qual a universidade é convocada a enriquecer sua cultura moral. Em suma, a postura humboldtiana enuncia, com base nesses princípios enunciados, fundamentos teórico-educacionais significativos, em vista de uma pedagogia universitária, temática esta que vem ocupando as atuais investigações, bem como sua disseminação no campo da educação brasileira contemporânea, através de publicações em revistas, livros e em anais de congressos.

**Palavras-chave:** Humboldt. Universidade. Educação Superior. Pedagogia universitária.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: jcaraujo@ufu.br

## Humboldt's Project as a universitarian pedagogy fundamental

**Abstract:** This paper is structured on the analysis of the Wilhem von Humboldt masterpieces basis' aspects (1767-1835) titled "Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim", written in 1810, which still translates in a meaningful way, the ideals around the universities in the current time. Its ideals express the indivisibility between teaching and research, under the custody of the searching for the scientific development, founded on autonomy, in the freedom of investigation, on cooperation, on colaboration, given to the State the obligation to build and maintain such activity. Its universitarian horizon is organized based on the State-Nation construction, which the university is required to enrich its moral culture. In synthesis, the humboldtian posture announces, based on the described principles above, meaningful theoretic-educational fundamentals, in the behalf of an universitarian pedagogy, which has been occupying the current investigations, such as its spread in the brazilian education field nowadays, through publications, magazines, books and congresses press.

**Keywords:** Humboldt. University. Higher Education. Universitarian pedagogy.

O objeto deste é estruturar um fundamento, dentre outros, da universidade contemporânea expresso pelo alemão, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), particularmente através de uma obra vinda a público somente em 1899. Seu texto, objeto deste artigo, se intitula *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*, escrito em 1810, um opúsculo fundador sobre a Universidade de Berlim, Alemanha, da qual foi reitor, desligando-se da mesma em abril de 1810, depois de se envolver nesse projeto desde os finais de 1808 (cf. ROCHA, 1997).

Embora seja um escrito fundador da história daquela Universidade, revê-lo significa buscar as trilhas do ideal universitário – e, por consequência da pedagogia universitária – que informou a Educação Superior nos séculos XIX e XX, bem como inspirações para a discussão sobre o rumo da universidade contemporânea, particularmente a brasileira, e por dois motivos: o primeiro em vista da oxigenação das universidades federais, e o segundo associado à ruidosa expansão do setor privado no campo da Educação Superior.

Por conseguinte, advoga-se nesse artigo que o horizonte em que se põe a universidade contemporânea guarda estreitos laços com as balizas estabelecidas por Humboldt. A partir da década de 1980, o debate sobre a universidade brasileira tem se firmado em torno de uma defendida distinção entre universidade de pesquisa e universidade de ensino (SILVA FILHO, 2004): se, por um lado, desde então aí se revela a gestação de novas concepções de universidade e de educação superior (SANTOS, 2004), por outro a defendida distinção entre ensino e pesquisa, bem como sua indissociabilidade, expressam uma estreita sintonia com o horizonte humboldtiano do início do século XIX.

E esta é a direção desse estudo: estruturar as balizas da concepção de universidade de Humboldt, no sentido de compreendê-la como uma referência à discussão contemporânea, inclusive em torno do recente encaminhamento político-educacional brasileiro em torno da reforma universitária, expresso na *Exposição de motivos da reforma universitária*, de 29 de julho de 2005 (BRASIL, 2005).

## **O iluminismo e a emergência da universidade alemã**

Buscando explicitar o contexto alemão em que nasce e se forma Wilhelm von Humboldt, remetemo-nos à concepção iluminista que concebe e expressa ideais centrados na ideia de progresso, explicitando a educação – particularmente a escolar, e aí a educação superior está inserida – como mediação para nortear e realizar o mesmo progresso. As discussões sobre tal temática presentes nas obras de Turgot, Kant, Condorcet, Voltaire, Herder entre outros no decorrer da segunda metade do século XVIII explicitam tal norteamto. Tratava-se de iluminar, de trazer luzes à razão: nesse diapasão, as ciências e a filosofia são convocadas a dar sustentação a esse projeto iluminista. Estava então em andamento, mais nitidamente, a secularização da cultura, e de uma maneira mais expressiva do que se punha desde os inícios da Modernidade no século XIII (VAZ, 1991, p. 77).

Nessa direção, a perspectiva que se abre é buscar a compreensão dos vínculos entre as categorias *progresso* e *educação*, compreendendo a primeira como central na compreensão das ideias educacionais veiculadas desde o projeto iluminista. Afirmado assim, a categoria *progresso* se inscreve como potencialmente significativa para a perspectiva da história de longa duração. Nessa direção, a referida categoria se posiciona como um projeto civilizatório, bem como um norteamento para esse mesmo projeto. E a educação é concebida como capaz de fazer irradiar o progresso, eis em suma o ideário iluminista.

O verbete da *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* sobre *Progresso* é insignificante quanto à extensão: “Movimento para a frente; o *progresso* do Sol na elíptica; o *progresso* do fogo; o *progresso* desta raiz. Também se toma em sentido figurado, e diz-se fazer *progressos* rápidos numa arte, numa ciência” (ENCYCLOPÉDIE..., 1986, p. 284). Entretanto, sua significação se projeta para além de sua genealogia no século XVIII, particularmente no andamento de sua segunda metade.

O ir para diante ou o movimento para frente tornou-se uma alavanca orientadora para a civilização ocidental. Embora haja referência sobre o progresso na obra de Saint-Pierre (1658-1743), *Projeto de Paz Perpétua*, escrita em 1713, bem como se reconheçam influências de Bossuet (1627-1704), de seus *Discursos sobre a história universal*, de 1681, na configuração desse norteamento, o termo *progresso* passa a adquirir projeção basicamente a partir de 1750, sobretudo através das obras de Turgot (1727-1781), Condorcet (1743-1794), Kant (1724-1804), Herder (1744-1803) e Voltaire (1694-1778).

Portanto, historicamente a ideia de progresso se esboça com nitidez no século XVIII, quando na verdade ela é assumida numa perspectiva mais plenamente secularizada. Os esforços anteriores, sobretudo os vinculados ao período da modernidade, deixam antever o percurso de tal concepção triunfante. Embora a partir do século XVIII possam ser visualizadas várias perspectivas em torno da ideia de progresso, esta adquire uma conotação bem singular no interior da

concepção iluminista: aposta ela na perfectibilidade do ser humano, seja no âmbito da educação intelectual, seja no âmbito da educação moral. A utopia educacional se estrutura em torno da construção de um homem ilustrado, contando com as qualidades naturais que ele guarda consigo.

Na visão de Nisbet (1985, p. 181), o período entre 1750 e 1900 cobre o auge da ideia de progresso no Ocidente, assumindo que é em torno dela que giravam outras ideias como igualdade, justiça social, soberania popular – acrescentaríamos também o de educação. Tais ideias “quando inseridas no contexto da ideia de progresso poderiam parecer, não só meramente desejáveis, mas também historicamente necessárias, sendo inevitável sua eventual realização”.

Para o âmbito desse artigo, serão explicitadas algumas posições significativas de Kant e Condorcet a título de exemplificação, buscando situar a questão relativa ao binômio *educação* e *progresso*, a fim de explicitar o encaminhamento do ideário iluminista.

Para Kant (1986a, p. 9), na obra *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, vinda a público em 1784, “[...] o que se mostra confuso e irregular nos sujeitos individuais poderá ser reconhecido, no conjunto da espécie, como um desenvolvimento continuamente progressivo, embora, lento, das suas disposições originais”. Tal afirmação precisa levar em conta a articulação de três conceitos-chave: espécie humana, progresso e disposições naturais. Ou seja: a marcha progressiva da humanidade é perceptível em termos da espécie e não em nível individual, mas tal marcha implica em direcionar as disposições naturais com que a humanidade é dotada.

O trecho citado acima se torna mais explícito, quando da enunciação da Primeira Proposição presente na referida obra: “Todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim” (KANT, 1986a, p. 11). No entanto, a Segunda Proposição da mesma obra, explicita melhor as relações entre o indivíduo e a espécie, bem como situa o significado e a potencialidade da razão como faculdade vinculada à marcha progressiva

da humanidade em vista de sua destinação à perfeição. Mas de forma nenhuma ela dispensa o exercício, o ensinamento e a tentativa em vista de tal marcha:

No homem [...] aquelas disposições naturais que estão voltadas para o uso de sua razão devem desenvolver-se completamente apenas na espécie e não no indivíduo. Numa criatura, a razão é a faculdade de ampliar as regras e os propósitos do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural, e não conhece nenhum limite para seus projetos. Ela não atua apenas de maneira instintiva mas, ao contrário, necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir, aos poucos, de um grau de inteligência a outro (KANT, 1986a, p. 11).

Na obra publicada em 1793, *Aquilo que vale em Teoria, não vale na Prática*, Kant situa o progresso como um gradual e contínuo crescimento, o qual nunca pode ser detido:

Será a mim permitido, pois, admitir que, como o gênero humano se encontra em contínuo avanço no que respeita à cultura, que é seu fim natural, também cabe conceber que ele progride para melhor no que concerne ao fim moral de sua existência, de modo que este progresso sem dúvida será às vezes interrompido porém jamais detido (KANT, 1986b, p. 53-54).

Para Condorcet (1993), a razão e o progresso também se fazem bem delineados em sua obra, *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, publicada em 1794. Faremos três citações, a primeira presente na introdução à obra. Seu teor, em vista do objeto deste artigo, implica reconhecer a progressão contínua das faculdades humanas e a marcha para a perfectibilidade humana. Em suas palavras:

[...] a natureza não indicou nenhum termo ao aperfeiçoamento das faculdades humanas; que a perfectibilidade do homem é realmente indefinida: que os progressos dessa perfectibilidade, doravante independentes da vontade daqueles que desejariam detê-los, não têm outros termos senão a duração do globo onde a

natureza nos lançou. Sem dúvida, estes progressos poderão seguir uma marcha mais ou menos rápida, mas ela deve ser contínua e nunca retrógrada enquanto a terra ocupar o mesmo lugar no sistema do universo, e enquanto as leis gerais deste sistema não produzirem nem uma desordem geral, nem mudanças que não permitiriam mais à espécie humana conservar aqui as mesmas faculdades, desdobrá-las, encontrar aqui os mesmos recursos (CONDORCET, 1993, p. 20-21).

A segunda citação, presente no capítulo intitulado, *Dos futuros progressos do espírito humano*, na verdade, de caráter conclusivo, Condorcet estabelece relações em relação ao papel da educação como instrumento destinado ao desenvolvimento igual das faculdades, igualdade esta concebida em seus vínculos com a liberdade concebida como encaminhamento para a vida social:

Enfim, a instrução bem dirigida corrige a desigualdade natural das faculdades, em lugar de fortalecê-la, assim como as boas leis remediavam a desigualdade natural dos meios de subsistência; assim como, nas sociedades onde as instituições terão conduzido a esta igualdade, a liberdade, se bem que submetida a uma constituição regular, será mais extensa, mais integral do que na independência da vida selvagem [...] (CONDORCET, 1993, p. 186).

No parágrafo seguinte, é clara a relação entre o aperfeiçoamento do homem e a ideia de progresso como capaz de promovê-lo. Este, na verdade, se funda na igualdade, na extensão da instrução, na liberdade. Enfim, o que está em jogo é a felicidade dos homens:

As vantagens reais que devem resultar dos progressos dos quais se acaba de mostrar uma esperança certa só podem ter por termo o aperfeiçoamento da espécie humana, já que, na medida em que diversos gêneros de igualdade o estabelecerão por meios mais vastos de prover a nossas necessidades, por uma instrução mais extensa, por uma liberdade mais completa, mais esta igualdade será real, mais ela estará próxima de abarcar tudo aquilo que interessa verdadeiramente à felicidade dos homens (CONDORCET, 1993, p. 186).

Portanto, tal ideário em torno do progresso que implica umbilicalmente a educação do homem, individual e coletivamente, mas sempre vinculado à perspectiva civilizatória potencializada pelo progresso, se configura energicamente como norteamento, em que a ilustração se torna uma instrumento para a realização civilizatória da humanidade.

É nessa direção, ou sob tal inspiração iluminista, que várias obras particularmente sobre a universidade – desde os fins do século XVIII e primeiras décadas do século XIX – devem ser concebidas como expressões de um movimento de ordem intelectual e de exigências organizativo-institucionais respondentes ao movimento da secularização da cultura. Exemplificando: é o caso de Diderot, com seu *Plano de uma universidade* de 1775, de Kant, com a obra *Conflito das faculdades*, de 1798, de Fichte com a *Por uma Universidade Orgânica: Plano Dedutivo para um Estabelecimento de Ensino Superior*, de 1807, de Schleiermacher com *Pensamentos de Circunstância sobre a Universidade segundo a Concepção Alemã*, de 1808.

### **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**

É no interior de tal contextualização de ordem intelectual e civilizatória, sob a direção iluminista, que se insere a referida obra de Humboldt de 1810, na verdade um texto sucinto e inacabado, mas lapidar enquanto manifestação teórico-educativa em torno da universidade e de sua pedagogia, mas também associado às dimensões organizativa e gestora das instituições de ensino superior.

Seu posicionamento inicial confere a estas duas tarefas: desenvolvimento científico e formação moral e intelectual: “O conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (HUMBOLDT, 1997, p. 79).

No entanto, essas duas tarefas não se põem como autônomas e complementares. Na verdade, revela Humboldt que as referidas instituições internamente se organizam pela combinação da ‘ciência objetiva’ com a ‘formação subjetiva’. Como se observa, as bases da concepção sobre o vínculo entre pesquisa e ensino na educação superior estão aí postas. Porém, esclarece que o carro-chefe da mesma, bem como seu objetivo é a ciência. E o desenvolvimento não pode obedecer a parâmetros externos à universidade: para ele, o desenvolvimento científico contém a sua própria finalidade. Portanto, a centralidade da instituição universitária está posta na ciência, esta sim diretora da “produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (HUMBOLDT, 1997, p. 79).

No dizer de Gerhardt (2002, p. 20), professor da *Humboldt Universität zu Berlin*, Alemanha,

[...] Wilhem von Humboldt parte de uma concepção de ciência aberta, inteiramente experimental. Não se sabe ao certo por que caminhos a pesquisa haverá de enveredar. Ninguém sabe para onde conduz o conhecimento. Mas se os resultados são abertos, as formas institucionais, nas quais se busca alcançá-los, também devem ser abertas. Por isso, também a organização da ciência deve ser definida na medida mínima possível. A instituição também deve ser mantida aberta a inovações, como dizemos hoje, bem no sentido de Humboldt. O único norte é o da concorrência fecunda. Se lograrmos estabelecer um certame de grande vitalidade entre espíritos livres, teremos criado os melhores pressupostos para o desenvolvimento da ciência.

No entanto, é no interior de tal assertiva que seu posicionamento ganha clareza: “[...] as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação” (HUMBOLDT, 1997, p. 79).

A esta altura, alguma síntese é possível e necessária: a universidade se configura em torno da ciência, devotada à veiculação de conteúdos destinados à formação intelectual e moral, mas em última instância assentada num projeto de enriquecimento da cultura moral da Nação.

Esta última posição nos remete às discussões sobre a concepção de educação nacional, ou de educação como mediação para a construção da Nação. Embora elas já se expressem em textos de Erasmo de Roterdão e de Lutero no início do século XVI, as discussões afloraram com mais densidade no período de efervescência do iluminismo, sobretudo no decorrer da segunda metade do século XVIII.

Conceber a educação como provedora de uma estruturação da nacionalidade é algo que está presente em escritos de Rousseau, La Chalotais, Diderot, Lepelletier, Fichte, entre outros. Estava aí em gestação a emergência do Estado Moderno que se afigura como representante da Nação. Conceber a universidade – uma forma particular de educação escolar – como devendo estar devotada ao ‘enriquecimento da cultura moral da Nação’ é revelar as marcas de uma discussão que tem sua contextualização datada em termos alemães. O pensamento de Fichte expresso no *Discursos à nação alemã*, de 1807-1808, manifesta a mesma preocupação, e a ela certamente Humboldt está vinculado.

No entanto, há uma outra dimensão a ser ressaltada, a de que a ciência orienta a produção de conteúdos. Portanto, estes ganham sentido desde que orientados pela pesquisa e pelo desenvolvimento científico, e desde que se apresentem como intermediação em vista de um destino, que passa pela formação intelectual e moral, a qual por sua vez visa, em última instância, a cultura moral da Nação.

O posicionamento humboldtiano, no entanto, é lapidar, pois a centralidade de que goza a ciência em sua concepção o permite afirmar: “Uma vez que estas instituições só cumprem sua finalidade ao realizarem a ideia pura de ciência, os princípios mais importantes de sua organização se encontram na autonomia e na liberdade” (HUMBOLDT, 1997, p. 80).

Tais princípios, se somados à cooperação e à colaboração, como o faz Humboldt (1997, p. 80), são basilares em sua concepção de universidade. Se de um lado a autonomia científica está vinculada à liberdade de investigação, e ambas se influenciando mutuamente na construção das relações entre os pesquisadores, estes contribuem para

a vida da instituição universitária, desde que estabeleçam interações em vista da cooperação – expressa por Humboldt em duas perspectivas: uma concebida como complementação mútua entre os cientistas, e a outra como geradora de entusiasmo entre os mesmos. Trata-se como se vê de promover no interior da universidade uma sinergia que seja cimentadora das relações em vista do desenvolvimento científico.

Em esclarecimento ainda à centralidade de que goza a ciência no pensamento humboldtiano: “[...] numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da ciência” (p. 81). Tal orientação acaba por revelar que o ensino na educação superior não deve se organizar em torno do que propriamente significa o ensino em versão dicionarizada ou seja, como transmissão de conhecimentos.

Se ensinar deriva de *insignire*, que significa distinguir, assinalar, tal dimensão etimológica é ultrapassada pela perspectiva posta por Humboldt, a de que o ensino resulta da pesquisa, e não esta daquele. Situar a pesquisa como norteadora do ensino envolve, como já se viu anteriormente, em elevar-se a um patamar, cujos parâmetros sejam a autonomia, a liberdade acadêmica, a cooperação e a colaboração. Se o aluno de nível superior deve assentar-se nesse patamar, trata-se de elevá-lo fundado nesses princípios orientadores. Portanto, o ensino como transmissão de conteúdos é secundarizado, e a pesquisa é situável como princípio organizador das relações entre o professor e o aluno, ainda que este se manifeste fragilizado em relação à vitalidade científica do professor. Mas, é o norteamento pela pesquisa que deve balizar tais relações. Como afirma Humboldt (1997, p. 81), as instituições universitárias devem se caracterizar pela “[...] vida intelectual dos que se dedicam à ciência e à pesquisa”.

Sua concepção, nessa direção, estabelece o Estado com a obrigação de manter a dinâmica em vista de tal desenvolvimento científico, concebendo-o como possuidor de uma lógica própria e interna à atividade científica. No entanto, não é somente a pesquisa que

tem a sua própria lógica interna, mas também o conteúdo de ensino, destinado à formação intelectual e moral. “Esse conteúdo não pode ser determinado segundo uma intenção que lhe seja externa. Pelo contrário, contém sua própria finalidade” (HUMBOLDT, 1997, p. 79). Dessa forma, o Estado, em sua concepção, deve se manter isento em relação ao desenvolvimento científico, e isentar-se de intervenção.

Trata-se, como se deduz de tal princípio orientador da política educacional, de colocar a ciência como uma busca infindável, que orienta a instituição universitária como lugar de desenvolvimento científico, fundado na liberdade de investigação e na autonomia. Uma de suas demarcações se põe na relação com o Estado, uma vez que este “[...] não pode exigir das instituições científicas superiores nada que se relacione imediata ou diretamente a si mesmo. Ao contrário, deve compreender que, ao alcançarem sua autêntica finalidade, estas também cumprem as finalidades do próprio Estado” (HUMBOLDT, 1997, p. 89).

Tal concepção acaba situando a universidade como um local em que a ciência e a política se expressam coadjuvantes, aquela construtora deste. Não há uma dicotomização, pelo contrário: “[...] a universidade mantém sempre uma relação intrínseca com a vida prática e com as necessidades do Estado, já que, ao orientar a juventude, desempenha tarefas pragmáticas que interessam ao Estado” (HUMBOLDT, 1997, p. 94-95).

Em síntese, as balizas postas por Humboldt se explicitam em torno da pesquisa e do ensino, concebidos como indissociáveis, mas este sob a tutela daquela. Para isso, a autonomia, a liberdade, a cooperação e a colaboração são mediações que visam estruturar as condições para o desenvolvimento científico. O papel do Estado aí se configura como uma obrigação, a de propiciar as condições para o desenvolvimento científico que, em última instância, ressoa em vista das finalidades do Estado. Se a concepção de Nação, no texto em apreço, aparece dissociada das concepções que expressam o que é o Estado, significa que este é posto a serviço daquela, ou seja: as realizações do Estado têm em vista o enriquecimento da cultura moral da Nação.

## **Liames entre o projeto humboldtiano e a universidade brasileira**

Tais balizas humboldtianas apresentam-se como auxílio à avaliação do sentido da reforma da educação superior brasileira, em gestação, seja para captar as suas direções, bem como suas diferenças em relação ao projeto humboldtiano. Como a inserção da educação superior se encontra em ebulição em relação às demandas postas pela atual construção histórica, pretende-se sugerir que a visão de Humboldt se apresente como um contraponto, sem pretender servir a uma inspiração reacionária. Afinal, desvelar o movimento histórico contemporâneo implica conhecer como o passado deixa as suas marcas, muitas vezes de longa duração, como é o caso da concepção humboldtiana; por outro lado, implica em captar o presente em suas manifestações diferenciadas em relação ao passado. Em suma, trata-se de dialetizar o passado e o presente através da empiria que os informam, bem como através da análise das manifestações empíricas.

Que existam diferenças entre as instituições de ensino superior – universidades, centros universitários, faculdades etc.<sup>2</sup> –, é inegável, mas que as universidades ditas de ensino vêm contribuindo para a pesquisa e para o desenvolvimento científico também é plenamente sustentável. É plausível também reconhecer que alguns centros universitários tenham norteamientos também vinculados à pesquisa, seja em torno de seus projetos político-pedagógicos, seja efetiva e operacionalmente da pesquisa, da iniciação científica etc.

Embora as universidades de ensino e de pesquisa estejam postas em discussões contemporâneas, às vezes de uma forma dicotômica, é preciso afirmar que o ideário humboldtiano ainda está a inspirar reflexões contrárias a tal dicotomização. O projeto humboldtiano deixa implícita a defesa de uma universidade pública (sinônimo de estatal), sob os cuidados do Estado, mas isenta de suas interferências e/ou de seus interesses imediatos. No entanto, aí está afirmada a dimensão política da educação que não pode perder de vista a sociedade a que ela serve.

<sup>2</sup> Segundo a legislação em vigor, as Instituições de Educação Superior estão organizadas da seguinte forma: universidades, universidades especializadas, centros universitários, centros universitários especializados, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores e centros de educação tecnológica (BRASIL, 2009).

Exemplo de tal perspectiva é a tensão expressa pelo documento do MEC de 29/07/2005:

a) de um lado, a afirmação de que as instituições de ensino superior devem estar voltadas para o desenvolvimento da nação, reconhecendo a liberdade de pensamento e de opinião, a autonomia do fazer acadêmico; tais posições nos remetem às diretrizes humboldtianas. Nesse sentido, o documento que contém a exposição de motivos a respeito da reforma universitária é explícito com relação à autonomia universitária (BRASIL, 2005, p. 24) e à liberdade acadêmica.

Em relação ao Estado, o documento em apreço é explícito com relação ao seu papel relativamente à educação. Depois de citar os artigos 215 e 216 e 218 da Constituição Brasileira de 1988, cujos conteúdos são referentes ao papel do Estado em relação aos direitos culturais, às criações científicas, artísticas e tecnológicas associadas ao desenvolvimento nacional e regional, sustenta:

Sendo assim, o Estado deve propiciar, ele próprio, a educação superior como um de seus atributos não apenas em benefício dos que a recebem diretamente das instituições públicas de educação superior, mas também em favor do conjunto da sociedade pelos serviços que lhes prestarão os profissionais por elas formados, pelo conhecimento que geram e comunicam à sociedade, aí incluído o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de técnicas produtivas com repercussão econômica direta (BRASIL 2005, p. 11).

Além de tal perspectiva que compreende o papel do Estado em relação à sociedade, delinea o papel da reforma universitária proposta, primeiramente afirmando o papel do Estado como provedor das unidades federativas com pelo menos uma universidade federal, para afirmar que a “[...] Reforma da Educação Superior visa [...] a ampliação da rede pública de educação superior e a oferta de melhores condições acadêmicas nas instituições existentes [...]” (BRASIL, 2005, p. 11). E arremata que “[...] a educação privada realizada não se exime das finalidades da educação superior a que se submete a educação superior pública” (p. 11).

Todavia, dentre as diretrizes do anteprojeto da reforma universitária em apreço, afirma que a segunda “[...] refere-se à necessária e urgente recuperação da capacidade do Poder Público de regular, avaliar e supervisionar adequadamente as instituições, sejam elas privadas ou públicas, [...] um elemento essencial no enfrentamento das desigualdades sociais e regionais [...]” (p. 23).

b) por outro, também estas instituições devem estar promovendo a solidariedade e a inclusão social, através dos saberes que põem em circulação, bem como um equilíbrio entre a soberania popular e autonomia do fazer acadêmico; além disso, também a redução das desigualdades sociais e regionais está entre as suas preocupações diretoras:

[...] Hoje, a construção de uma universidade pública, democratizada e comprometida com um projeto de nação, guarda sua inspiração básica nessas conquistas históricas, embora tenhamos assistido posteriormente a uma diversificação institucional da educação superior. Tal dinâmica, porém, incluindo a expansão da educação superior privada, não nos deve afastar da missão fundadora da universidade latino-americana (BRASIL, 2005, p. 3-4).

As instituições de ensino superior, e as universidades em particular, [...] devem ser pensadas em conexão com os grandes impasses e dilemas que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas, entre os quais se sobressaem a superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental. As instituições de ensino superior são chamadas a interagir com as vocações e as culturas regionais, repartindo o saber e a tecnologia com toda a sociedade [...] (BRASIL, 2005, p. 1).

Dessa forma, o ideário humboldtiano se põe ainda inspirador dos norteamentos da educação superior brasileira, mas manifestam-se posições, no caso brasileiro, que se revelam, de um ponto de vista filosófico-social, situadas sob parâmetros em que as locuções – educação superior e sociedade – configuram-se como uma aspiração possível, certamente em vista de sua concretização. Nesse sentido, a temática

em torno da educação superior para todos se renova – particularmente desde os anos 1960, quando o lema era, mas continua sendo, talvez com mais nitidez, a democratização do acesso –, mas a ideia de ciência pura ainda continua a inspirar os rumos da educação superior no Brasil, particularmente entre as universidades públicas.

Procurando concluir: em torno de tais aspectos aqui reunidos, pode-se compreender que a postura humboldtiana é um princípio diretor para a construção de uma pedagogia universitária, capaz de oxigenar as discussões contemporâneas a respeito, bem como oferecer diretrizes a essa importante dimensão da formação da juventude. A pesquisa científica se configura em vista da elaboração do conhecimento, mas também deve responsabilizar-se pela formação intelectual e moral da juventude. Como pensava Humboldt, *ciência objetiva e formação subjetiva* implicam numa interação entre os professores e os alunos diante dos projetos institucionais devotados ao desenvolvimento científico. Trata-se de um compartilhamento necessário – entre professores e alunos – para constituir-se como um ancoradouro à pedagogia universitária. Nesse sentido, as artérias que farão pulsar a vida universitária, são denominadas por liberdade de investigação, autonomia, cooperação e colaboração. Certamente, tais aspectos aqui refletidos são constituintes de uma topografia – etimologicamente, *descrição de um lugar* – da própria pedagogia universitária.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Exposição de motivos da reforma universitária*. Documentos MEC, 29 jul. 2005. Disponível em: <[http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu\\_documentos\\_tipo.asp?tipo=Documentos](http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos)>. Acesso em: jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *O Sistema de Educação Superior*. Disponível em: <[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao\\_superior.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm)>. Acesso em: jun. 2009.

CONDORCET, Jean-Antônio-Nicolas de Caritat. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1993.

ENCYCLOPÉDIE ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers (articles choisis). Paris: Flammarion, 1986. v. 2.

GERHARDT, Volker. A ideia de Humboldt: sobre a atualidade do programa de Wilhem von Humboldt. In: ROHDEN, Valério (Org.). *Ideia de universidade*. Canoas: Editora da ULBRA, 2002. p. 13-34.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

KANT, Immanuel. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986a.

\_\_\_\_\_. *Teoría y práctica*. Madri: Editorial Tecnos, 1986b.

NISBET, Robert. *História da ideia de progresso*. Brasília: Editora da UnB, 1985.

ROCHA, João Cezar de Castro. Resposta à pergunta: que é Universidade? In: \_\_\_\_\_. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p. 15-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. Universidades de pesquisa no Brasil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 set. 2004. Tendências/Debates, p. A3.

VAZ, Henrique C. Lima. *Antropologia filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.

Recebido em: 29/6/2008

Aprovado em: 10/7/2008