

debate

rotina, ritmos e grafias da pesquisa

Cássio Eduardo Viana Hissa
Renata Moreira Marquez

Publicado na revista AR. ISSN 1806-7700. Coronel Fabriciano, UnilesteMG, v.2, 2005, p.14-28.

Introdução: ritmos da universidade e do mundo contemporâneo

Não são poucas as imagens teóricas a serviço de interpretações acerca do que acontece nos complexos e diversificados movimentos do mundo. O que se denomina de mundo: são vários, ainda que um deles, imaginado e experimentado hegemonicamente, apresente imagens de maior força de difusão. Mudanças e ritmos estão sempre em relevo. Na topografia das palavras-conceito, a velocidade com que tudo gira e gravita adquire destaque como se nada fosse mais importante do que o *ritmo em si mesmo*. Entretanto, é necessário construir a referência de que os ritmos têm uma razão, uma natureza sobre a qual, relativamente, pouco se fala. Interpreta-se o mundo a partir dos seus ritmos, também feitos de imagens e de um conjunto de motivações éticas. Ainda que interfiram na dinâmica social em diversas escalas, os ritmos constituem derivações de processos. Em vez de apenas mapear as velocidades contemporâneas que, quase sempre são deslocadas para o centro de interesse do pensamento, sabemos que compreender o mundo é voltar os olhos para a sua natureza, para as suas razões, é refletir sobre a sua experiência.

A natureza do mundo é, predominantemente, mercantil. Tudo adquire significado a partir do que lhe é concedido em termos de valor de troca. Esse parece ser o maior dos mundos, dentre tantos possíveis, que, em seu gigantismo orgânico, em sua pequenez tecnológica sob a referência das pobreza, denso de crises, adquire maior visibilidade e massa. Porém, quando se trata de pensar um movimento hegemônico de grande expressão, toda margem é movimento contra-hegemônico. Sendo assim, se tudo é suscetível à condição de mercadoria, até os movimentos contra-hegemônicos do mundo estão, também, submetidos à existência do que tudo varre. A velocidade da varredura de tais processos abarca a sociedade, a cultura, a natureza, a ciência e o ensino, atingindo os domínios da universidade.

A universidade: são várias, ainda que uma imagem de universidade, do alto de frágeis terrenos, se expresse no contato com os ritmos velozes do mundo.

A universidade também absorve e reproduz imagens teóricas e políticas que, contraditoriamente, conquistando a condição de referências que a negam, possam adquirir *status* de conhecimento. A universidade é o mundo e a sua negação. Compreende-se um pouco do mundo a partir da leitura feita da universidade. Ela é a razão e a sua crise, o lugar do pensamento burguês e das diversas possibilidades de se pensar a radicalização, o espaço do comodismo e o ambiente da subversão, o reflexo da cultura conservadora, a mediação de conflitos sociais, a promessa e o seu descumprimento. Talvez mais do que isso, menos do que tudo aos olhos de muitos, a universidade seja, ainda, um espaço restante para a sobrevivência do pensamento livre. Imagem questionada, quando se têm os olhos voltados para os movimentos majoritários de origem universitária:

Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a experiência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento [...] está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto (CHAUI, 2001, p. 46).

O que seria a universidade? Um objeto de desejo do capitalismo, um instrumento do processo de acumulação — consciente dos seus papéis? A universidade é, também, feita de margens e de fronteiras, de negação à subserviência, da eclosão do pensamento libertário: a universidade, contraditória, ainda que também disso padeça, é feita de movimentos contra-hegemônicos. A crise da razão, ainda assim, assumindo funções de referência, emerge constante dos interiores da própria universidade:

Para muitos, enfim, a universidade, não podendo mais criar o útil e sendo, por definição e essência, incapaz de criar o rebelde, deveria ser destruída para que se desfizesse a própria idéia de universidade [...]. Se, ao contrário, [a universidade] se transformou é porque algum papel lhe foi ainda atribuído pelo capitalismo, cuja lógica de bronze só conserva o que lhe serve (CHAUI, 2001, p. 45).

O que se esconde por trás do *ritmo em si mesmo*, posto que nada há por si só? Por ser algo em constante construção, submerso em movimentos de absorção, transformação e sistematização, a universidade é o território instável do diálogo com o mundo. Frágil diálogo, dissimulado em determinadas circunstâncias, incompreensível em várias outras. Na sua formulação, reside o paradoxo elementar: aquilo que é estudado e conhecido — o real que se abre, múltiplo — logo é incorporado como privilégio e *status* da esfera científica. *Mérito* e não *privilégio*, segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), deveria ser o movente da universidade, lugar de guarda de movimentos hegemônicos, mas também de suas contrapartidas tremantes. O ritmo em si não tece o mérito da existência qualificada do mundo, mas aparenta o privilégio da modernização. A velocidade *versus* os *homens lentos* de que fala Milton Santos (2002): tais sujeitos do saber são atropelados pelo *ritmo em si* que supostamente qualifica a mercadoria. No entanto, o que parece ser lentidão pode ser visto como velocidade transgressora, subversão aos ritmos preponderantes: distinta dos ritmos oficiais e anunciados, feita de um caráter formativo e indagador.

A universidade moderna do início do século XIX substitui o modelo medieval (VERGER, 1990) e organiza o conhecimento em disciplinas. O processo é lento, visto do presente. Entretanto, ele rapidamente se desenvolve, como se, obstinado, percorresse a única trajetória possível. A partir de então, o conhecimento disciplinar inicia um importante processo, indispensável à compreensão do mundo moderno e da universidade, que implica a própria e relativa desvalorização do saber. A experiência da universidade vive o saber, então, como algo reduzido a uma de suas formas: *conhecer*. Um outro desdobramento do processo é caracterizado pela relativa negação da universalidade na universidade. A estrutura da universidade nega a sua própria condição de universalidade, quando moldes solidificados de conhecimento limitam a acomodação de novas formas de produção do saber, sob as referências de uma razão destituída de *corporeidade criativa*. Assim, ser universal não é colocar em exercício o simples e o genérico e, portanto, gerar modelos supostamente aplicáveis a tudo ou a quase tudo; a universalidade é a qualificação da postura do ser abrangente, aquele que enxerga a tessitura entrelaçada do mundo e, portanto, da territorialidade fundadora da universidade. “O conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato” (SANTOS, 2003, p. 53): como conduzir a universidade a um lugar de formação de saberes vários que, na sua permanente reestruturação, híbrida, difusa, caótica, transdisciplinar, nem mesmo neles se reconheceriam os conhecimentos tradicionais?

A universidade moderna, território originário dos discursos hegemônicos sobre o mundo, enfrenta uma crise de hegemonia. Sendo, também, a crítica que a ela se destina, é factível que a universidade se perceba na situação de ser uma vertente a mais na teia de construção do saber. Alheios à sua disciplina cotidiana, à sua rotina burocratizada, outros saberes são produzidos e disseminados no mundo, frutos de outros moldes, de outras éticas e entendimentos de fenômenos e de processos. Outras fontes epistemológicas, para além da academia, se fazem imprescindíveis à reforma dos conteúdos e à reinvenção dos significados concedidos aos objetos e sujeitos da vida. A autonomia da universidade é, também, ameaçada: uma análise do mundo *in vitro* é insuficiente — felizmente — para, em um momento cotidiano, quase efêmero, feito de pura chance, desviá-la das correntes econômicas, políticas e sociais que envolvem tudo e todos e, dessa maneira, também a universidade, que historicamente desempenhou importante papel em contextos de mudança.

Os sujeitos da pesquisa

Os ritmos da universidade moderna são tragados pelos ritmos do mundo moderno. Há dificuldades em definir limites entre eles, posto que a universidade reflete os movimentos do mundo. Algumas repercussões desses ritmos foram e são inevitáveis na definição das rotinas: ritmos de estudo, de leitura, de escrita e de pesquisa na universidade.

Em princípio, parece soar como obviedade a afirmação de que as rotinas de pesquisa sejam indispensáveis para a formação dos *sujeitos do saber*. De que viveria a universidade, sem a pesquisa, o ensino, a extensão? De que viveriam o ensino e a extensão, sem a pesquisa na universidade? De onde se originaria a autonomia dos *sujeitos do saber*, senão de uma vida feita de rotinas de pesquisa? Interrogações vazias, feitas de palavras ocas, quando se pensam nos ritmos dissonantes, contraditórios, burocráticos, majoritários na universidade, que obstruem os tempos necessários ao amadurecimento do pensar?

Metodologias congeladas são caminhos contrários à aventura da pesquisa. Elas tornam a pesquisa um trabalho prático como qualquer outro, desprovido de encruzilhadas, ramificações e ambigüidades, uma *repetição* sem a possibilidade da *criação*. Esta, por sua vez, pressupõe um sujeito criador. A criação pressupõe o amadurecimento do pensar e a progressiva conquista da autonomia intelectual.

Toda criação é autoral, mesmo que seja uma autoria coletiva; ela imprime, na sua significação, o olhar do sujeito que a enuncia. Toda criação, no âmbito do saber científico, resultaria na produção de teoria, no desenvolvimento de significados conceituais sobre o que se lê, interpreta, pesquisa. Paralelamente, como apontou Milton Santos, toda verdadeira teoria é uma teoria revolucionária¹. Sua missão é colocar a produção do mundo na dinâmica temporal, articulando a sua significação presente com outras precedentes, aceitando a transformação das coisas e dos homens, sem a pretensão de construção de algo absoluto. As rotinas de pesquisa devem ser vistas, na universidade, como oficinas cotidianas de produção teórica, um exercício formador dos sujeitos do saber que evoca a constante transformação dos conceitos à medida que a *realidade* se modifica. Contudo, “[...] o apego às velhas idéias parece uma enfermidade incurável” (SANTOS, M., 2004 a, p. 110), posto que a aventura da pesquisa, a capacidade de conviver com a crise e com a crítica, e os riscos inerentes ao processo criativo são deslocados para as margens, para fronteiras mais distantes, ainda que presentes nos interiores da universidade. A re-construção sucessiva de modos de ver o mundo depende de um olhar crítico: a capacidade de colocar em crise, de deslocar antigas teorias e de se deixar deslocar, experimentando o fato de que todo conhecimento é autoconhecimento.

A invasão na universidade do fazer simplificador, destituído de reflexão, obstrui a formação dos sujeitos do saber: os critérios para a concessão de valores à pesquisa estão vinculados à sua utilidade que, por sua vez, estão associados a um pragmatismo mercantil. O *fazer simplificador*, fruto da repetição de modelos e dogmas “[...] repleto do que tido como útil e prático, destituído do que é ético e crítico” (HISSA, 2002, p. 203), afasta as tentativas de construção teórica dos fenômenos e, assim, de toda pesquisa como investigação transgressora que nasce da observação da *realidade*. Por outro lado, o *saber crítico* é aquele que interfere na formação global do sujeito e que permite que o conhecimento se transforme em um procedimento cotidiano, rotineiro, imanente ao seu olhar, em vez de algo desconectado da totalidade da sua vida, como um *pacote* que lhe é entregue, com validade limitada, para usar um termo empregado por Milton Santos: “[...] o ensino hoje em grande parte não tem muita vocação para o começo das idéias, as origens dos conceitos, é muito mais pacotes do presente” (SANTOS, 1998, p. 23).

A formação dos *sujeitos do saber* demanda um desprendimento ou um desapego às tradições e ao conforto e, em muitas circunstâncias, um exercício de construção de *rotinas de desaprender*. Muitas vezes, no processo de construção de idéias, são necessárias estratégias de *desaprendizado*. O mesmo pode ser dito da universidade, focalizando os sujeitos em suas prisões feitas de burocracia: *a universidade terá que se desaprender para ensinar aprendendo, reinventando a sua rotina*. Somente assim poder-se-ia pensar na reconquista progressiva da autonomia dos sujeitos do conhecimento, afastados a partir de então dos receituários imóveis, em busca de uma formação criativa. A universidade, na indisciplina, se fortaleceria como território do saber e da crítica, transformando-se, rotineiramente, em um lugar do aprender-desaprender, em um lugar da auto-subversão. Seria necessário pensar a universidade como o lugar da perda de um conhecimento pronto e repetido, de um conhecimento-clichê, ou ainda, como escreve Boaventura de Sousa Santos, de um *conhecimento-regulação*. Como alternativa, o autor fala de um *conhecimento-emancipação*, capaz de reaproximar a ciência e o senso comum — ainda que seja necessário pensar sobre as várias possibilidades de reaproximações entre todos os saberes. O artista, ao entrar na Escola de Belas Artes para *aprender a desenhar* segundo modelos, ele, que sempre desenhou, se descobre perdendo irreversivelmente o seu gesto antigo, a sua antiga linha indisciplinada. A indisciplina das linhas individuais — desenhadas, escritas, faladas, pensadas — deve encontrar, na universidade, território para se desenvolver com liberdade e profundidade, até se entrelaçar com as linhas rígidas preexistentes, provocando, nestas, vetores de extensão e potências de elasticidade. A indisciplina, a experiência transgressora e os exercícios intuitivos deveriam encontrar, na universidade, um território de fecundação do gosto da arte.

A arte: Edgar Morin a concebe como um importante eixo formador do sujeito. Para o autor, o estudo da arte nas instituições *ensina a viver*, pois funciona como escola de expressão do sujeito, escola da qualidade poética da vida, escola da descoberta de si, escola da consciência da complexidade da vida e escola da compreensão da natureza humana (MORIN, 2002). O conhecimento da arte — inclusive naqueles campos que tomam para si a objetividade, a cientificidade e a exatidão — possibilitaria uma margem crítica que poderia inserir o sujeito numa condição cultural mais ampla, oferecendo-lhe potencial de desenvolvimento de uma maior amplitude de contextos vividos. A subjetividade animada através do saber artístico ramifica as dimensões da experiência cotidiana para além dos ritmos da vida utilitarista moderna, estimulando o sujeito a ser capaz de subverter continuamente a função do tempo-máquina e manejá-la contra a sua produtividade programada. O *sujeito do saber*, assim, funde-se com o artista no sentido do viver e do pensar criativo.

A pesquisa desempenha papéis essenciais nesse processo, porque é o momento do posicionamento do indivíduo no mundo: é a possibilidade do exercício do seu olhar, dos seus questionamentos, da sua expressão ética e social, da sua criação e, logo, do seu autoconhecimento mesclado ao conhecimento do mundo.

A negação da pesquisa

A pesquisa na universidade pode ser interpretada a partir de diversos lugares. Alguns deles estão, inclusive, fora da universidade. Se, sob vários aspectos, fora da universidade, a pesquisa é ideologicamente mitificada, nos interiores da academia tal cobertura ideológica não é retirada plenamente. Pelo contrário: pesquisa, conforme o pensamento de muitos na universidade, é *pesquisa para poucos*. Se, por um lado, a afirmação pode ser avaliada como uma interpretação precisa — porque a universidade é, também, um espaço de exclusões —, por outro lado muitos compreendem que o exercício da pesquisa é *para poucos* porque apenas uma minoria está capacitada para a referida prática. Pode ser que o despreparo seja, de fato, uma presença na universidade, atingindo a todos: estudantes, professores. Essa é uma questão importante a ser sublinhada a partir de uma interrogação. A revelação do despreparo não seria, em si mesma, uma manifestação da necessidade de pesquisa? Não estamos diante de uma interpretação equivocada e retrógrada que se origina, também, daqueles que se autorizam a se compreender como pesquisadores? A situação de exclusão reproduz o processo de mitificação, além de interferir em outros processos, como o da própria banalização da pesquisa. De que pesquisa, afinal, se fala?

Pesquisa não é trabalho encomendado pelos diversos agentes do mercado, ainda que possa, com restrições, se transformar no que muitos compreendem como pesquisa. Pesquisa não é exercício confinado aos laboratórios aos quais poucos têm acesso, ainda que, com dificuldades, quando muito, possa ser *pesquisa para poucos*: de um modo geral, esses exercícios nem alcançam tal condição. Pesquisa não é estudo sistemático e estimulado, financeiramente, pelas agências de fomento e registrado pelos órgãos universitários: não é isso o que faz a pesquisa². A pesquisa não é: prisão, exclusão, privilégio, demanda institucionalizada, registro burocrático. A despeito disso, com ou sem financiamento oficializado, a pesquisa está, contraditoriamente, presente, latente, nos lugares feitos de prisão, nos espaços de exclusão, nos esconderijos da burocracia obstrutiva da criação.

A negação da pesquisa se dá, também, através da negação da universidade. O esquecimento da pesquisa e do estudo se desenvolve através da institucionalização da negação das instituições universitárias. Robert Paul Wolff (1993, p. 25), ao apresentar quatro modelos de universidade, baseados nas instituições presentes nos Estados Unidos³, observa que as mesmas “[...] foram criadas por todos os tipos de motivos: para preservar uma boa fé, para granjear prosélitos para uma boa fé, para treinar trabalhadores habilitados, para melhorar o padrão dos profissionais, para expandir as fronteiras do conhecimento e mesmo para educar os mais jovens”. O autor apresenta e discute quatro *tipos ideais* de universidade, compreendendo-os como *experimentos do pensamento*: (a) a universidade como santuário do saber; (b) a universidade como campo de treinamento para as profissões liberais; (c) a universidade como agência de prestação de serviços; (d) a universidade como linha de montagem para o homem do sistema. Em nenhum desses tipos imaginados, tão presentes no processo contemporâneo de transfiguração acadêmica, a rotina de pesquisa é sublinhada como um alicerce estruturante. Todos esses tipos, desde o mais livresco até o mais pragmático — a própria negação do modelo de universidade — estão assentados na realidade que emerge dos movimentos conservadores: reduzem o universo da cultura e da autonomia intelectual; negam o ambiente da criação rotineira.

Nega-se a pesquisa, cotidianamente, através da burocratização do estudo e da escrita; borda-se uma temporalidade de ausências múltiplas, numa sucessão de eventos pragmáticos e utilitaristas em que se disponibilizam, unilateralmente, informações prontas para uso imediato. Constroem-se, assim, as *ausências do sujeito do saber*. A cultura da informação aniquila o pensamento, esse agente lento de pesquisa, bem como aniquila a experiência do processo e as suas distintas velocidades, os seus variados ritmos vividos. Como escreveu Edgar Morin (2002), a curiosidade, pouco a pouco, é anulada pela instrução.

O exercício de pensar a negação da pesquisa na universidade moderna — que se espraia, líquida, pelos tempos contemporâneos — pode se transformar, sem qualquer esforço, no exercício de pensar a própria sociedade. Nega-se a pesquisa ao se negar o saber, que pouco *vale*, diante do que deveria representar nas sociedades contemporâneas. Estas, referenciadas pelas lógicas da produção e do consumo, fortemente sobrevalorizam o conhecimento em função do que, no mercado de trabalho, ele pode conceder aos indivíduos. Observamos, em jogos diários de trabalho e poder, a proeminência da *quantidade de conhecimento* em detrimento da *qualidade de saber*, maleável e extensivo. Assim, no mundo contemporâneo, desenvolve-se uma imagem de hierarquia social articulada à apropriação de determinados conhecimentos. É certo, contudo, que a natureza dessa hierarquia está pesadamente vinculada a outros processos sociais. Entretanto, mais do que outros, determinados conhecimentos adquirem *status* social em decorrência da localização dos indivíduos nessa *hierarquia-pirâmide* que, também, pode ser compreendida como uma representação social da relação estabelecida entre os indivíduos e o conhecimento que supostamente detêm. Algumas outras imagens de cultura, desdobramentos da prevalência de determinados valores e atitudes sociais, podem ser acionadas pela reflexão: a importância conferida pela sociedade a determinados ofícios e profissões, em função do que supostamente valem no mercado de trabalho; a importância conferida pela sociedade às corporações profissionais que, dentre alguns de seus propósitos, cumprem papéis relacionados ao fortalecimento da imagem social do conhecimento que lhe concede existência orgânica. Assim, desenvolve-se, também, uma estrutura hierárquica de conhecimentos que, por sua vez, está relacionada ao exercício dos poderes na cultura que se reproduz, repleta de conhecimentos, empobrecida de sabedoria, além de inflacionada de profissionais e de corporações. Nenhum desses conhecimentos, desdobrados em corporações e profissionais, demarcados por territórios de poder político e econômico, é feito de saber, mas, em grande medida, de sua própria negação.

Os indivíduos, diante do apelo mercadológico, pressionados pela estrutura social, se desdobram para ampliar os valores da sua vida profissional. Desde a escola e fora dela, todos são estimulados a pensar o conhecimento em termos utilitaristas e mercadológicos. Porém, a despeito de todos os desejos atuais, a universidade, em sua origem, não foi pensada como uma fábrica, como uma indústria de preparação de futuros profissionais na linha de produção: não se tem consciência do *não saber*, as *fragilidades de saber* são, quase sempre, repassadas para o *outro*, na reprodução da cultura do individualismo. A universidade, também, não supre as demandas de mercado que, em geral, são representações imaginárias, moventes, de uma cultura que fabrica sonhos de consumo. Apartada, diversificada, a universidade desenvolve discursos ambíguos: sob determinados aspectos, se apresenta como o lugar do pensamento — sendo, de fato, este, muito mais pensamento enclausurado do que saber que fecunda —, enquanto, também, procura se afirmar, institucionalmente, como *território de treinamento* profissional que dispensa o pensar e o exercício criativo. A despeito dos dilemas éticos vividos pela universidade, a instituição ainda, predominantemente, reforça o conhecimento como um objeto de consumo, que tem preço e é definido conforme movimentos mercadológicos⁴.

Reafirma-se que os ritmos, contudo, são distintos nas instituições acadêmicas. Isso significa que muitos dilemas da universidade não são experimentados, de forma equivalente ou similar, por todas as estruturas de ensino superior. Algumas delas, movidas exclusivamente pelos sinais originários do mercado, são apenas entidades comerciais e, dilemas acadêmicos, relacionados à produção do saber, passam à margem das suas preocupações de gerência. Nessas circunstâncias, não há o que dizer sobre pesquisa a ser negada, sobre saber obstruído: não são, esses, propósitos de entidades comerciais. Como observa Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 107), quando se refere ao setor privado de ensino superior no Brasil, algumas instituições “[...] são verdadeiras universidades, a maioria não o é e, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo”. Todos esses casos, também, são representações bastante significativas da estrutura social e das lógicas que regulamentam os movimentos e os valores da cultura. As universidades públicas, contudo, especialmente os considerados centros de excelência, apesar de viverem as suas ambigüidades, reproduzem os equívocos que se referem aos papéis conferidos à pesquisa na formação dos *sujeitos do saber*. Nesses casos, *sujeitos do saber*, submetidos aos movimentos alheios ao próprio saber, estão sempre passíveis de serem compreendidos como sujeitos de um conhecimento mercantil.

Aberturas: resistências de pesquisa e de universidade

Marilena Chauí, após uma leitura acerca dos dilemas da universidade contemporânea, especialmente daqueles referentes ao ensino e à pesquisa, nos oferece um relato de preocupações reunidas em conjuntos⁵. Destes são extraídas algumas questões que merecem o foco:

ar.02
20

[...] problemas na formação de pesquisadores: crítica aos modelos vigentes de formação individualizada e aleatória, mas também crítica da imposição abstrata de grupos e centros interdisciplinares; crítica do modelo vigente de relação pouco definida entre ensino e pesquisa, mas também crítica aos modelos de trabalho que separam precocemente ensino e pesquisa, uma vez que nos dois casos, a especificidade da docência e da investigação nunca é claramente definida [...] (CHAUÍ, 2001, p. 158).

Percebe-se o propósito de afirmar a imprecisão e, muitas vezes, o equívoco na própria formação dos pesquisadores da universidade. Diz-se que formação individualizada e aleatória é merecedora de crítica. É certo que, entretanto, isso dependerá do contexto em que se dá tal formação. Afirma-se, aqui, que não há formação individualizada que seja digna do próprio processo de formação — ainda que o trabalho solitário seja, também, inerente ao processo criativo que envolve leitura e escrita. Em que termos se pode afirmar que uma formação seja individualizada? Crítica-se a imposição, dita abstrata, de grupos e de centros interdisciplinares. A imposição é sempre merecedora de questionamentos. O mais relevante, contudo, é a crítica que se faz ao problema da mencionada imposição feita por grupos e centros interdisciplinares. Não se poderá sequer pensar em práticas interdisciplinares enquanto as mesmas ainda padeçam de uma incorporação mais consistente por parte dos próprios pesquisadores, que, por sua vez, decorreria de um investimento conceitual mais aprofundado. Por outro lado, afirma-se, aqui, que o saber científico, para que seja saber, é por natureza transdisciplinar. O saber impõe esses movimentos do *sujeito do saber*: para além das fronteiras interdisciplinares; para além da própria ciência; para além da própria universidade.

As opções tornam-se frouxas, quando traduzidas pela leitura dicotômica e maniqueísta dos problemas. Adjetivada como precoce, a mencionada separação entre ensino e pesquisa é compreendida como um problema, tanto como o modelo de relação pouco definida entre as referidas práticas. Contudo, como pensar uma relação de limites precisos, bem definidos, entre as práticas de ensino e de pesquisa? Qual ensino não seria fundamentado pela pesquisa, pelo estudo sistemático, pela leitura e escrita rotineiras? Qual pesquisa, por sua vez, não absorveria, em seu exercício, um conteúdo pedagógico? As relações entre ensino e pesquisa são, necessariamente, feitas de fronteiras e de exercícios que se atravessam. Qual separação entre ensino e pesquisa não seria precoce ou mais do que isso?

Aprisionados, pacíficos, muitas vezes conscientes de suas amarras confortadoras, professores e estudantes, pelo contrário, não se rebelam, não se indignam⁶. Esse processo de aprisionamento interfere muito negativamente na liberdade dos poucos pesquisadores restantes nas universidades, dotados de autonomia intelectual e de uma leitura libertária da própria universidade, e ainda, incisivamente, reproduz as condições necessárias para a instalação da inércia em vez da indignação.

Há, contudo, possibilidades de desenvolvimento de *territórios de resistência* à banalização do saber na universidade. *Territórios de resistência*, de pesquisa e de universidade: vivos e feitos de margens, de fronteiras em movimento, plenos do ritmo próprio do pensar e da rotina própria do criar. O desenvolvimento desses territórios implica abrir espaço para a inserção e o estabelecimento de *rotinas de pensar* que, por sua vez, fortalecem tais espaços de resistência.

“Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2002, p. 59); seria a ciência capaz de lidar com a incerteza?⁷ Seria a universidade capaz de funcionar como *zona instável*, território aberto para movimentos contra-hegemônicos, espaço necessário da transgressão? Poderia a universidade contribuir para a *construção social da rebeldia* (SANTOS, 2000), importante na dinâmica das temporalidades do mundo? Mapear as resistências encontradas na universidade do que chamamos de *corporeidade criativa* nos sugere um ponto de partida para o desenvolvimento das trajetórias do saber.

(i) rotinas e ritmos: leitura, reescrita

Na universidade contemporânea, dadas as condições de sua transfiguração, desenvolve-se a sensação de que *não se sabe bem o que é saber*, de que *não se tem mais o poder do conceito de pesquisa* enquanto fator estruturante na formação dos que trabalham com ensino ou mesmo dos que se julgam em exercício de pesquisa. Algumas reflexões merecem a reprodução, quase na íntegra, considerada a sua lucidez, tão necessária à recuperação de referências aparentemente perdidas. Sobre a leitura:

Tenho constatado, em muitos trabalhos ditos de pesquisa, que primeiro se procura uma bibliografia de referência, a qual depois é aplicada — mecanicamente — a um objeto de estudo. Esse procedimento destroça os melhores textos metodológicos e os melhores objetos de estudo [...]. O leitor sabe do que falo. Vezes sem conta, alguém pede — ou dá — uma bibliografia para lidar com tal ou qual tema. Estou longe de sugerir que se trabalhe a partir do nada, que se prescindia do que o passado já refletiu; mas quero observar algo a mais: tal demanda, por parte do aluno, ou tal oferta, por parte do professor (e geralmente atendendo a uma solicitação do estudante), tem claramente a função de *reduzir* uma ansiedade [...]. Não será isso o que mais está ocorrendo hoje, devido em boa medida às agências de financiamento à pesquisa, apressadas que estão elas em quantificar mais e mais teses defendidas: *um esvaziamento do desejo de pensar*? Porque não vejo razão, para alguém fazer alguma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a *libido* de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até suor nas mãos. O equivalente disso na área de pesquisa é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade. Mas um pavor que desperte a vontade de inovar, em vez de levar o estudante a procurar terra firme, terreno conhecido (RIBEIRO, 2003, p. 125).

Para a ciência moderna, os apontamentos de Renato Janine Ribeiro podem soar como heresia. Talvez, menos do que isso, eles podem causar estranhamento. A leitura é compreendida, tradicionalmente, como uma trajetória de pesquisa que encaminha a escrita: *ler para escrever*. Uma fábrica de pesquisas, feitas de textos processados mecanicamente pela leitura recomendada — como se esta fosse a única a processar aquele resultado de texto esperado: o modelo de leitura, feito de uma *rotina esvaziada dos ritmos da criação*, que dispensa o pensar. Entretanto, como não entender a leitura como reescrita? Sendo reescrita, a leitura deve ser compreendida como um processo de ampliação de possibilidades de interpretação, de organização de idéias e de conceitos. É pesquisa, assim. Os fundamentos da pesquisa não se restringiriam aos processos convencionais. Escreve-se para pensar e se pensa para além do que se escreve. A leitura, na pesquisa, somente pode ser compreendida como parte integrante do processo criativo que requer autonomia sem a qual não se pode pensar em aventura de pesquisa, em riscos, em inovações. Como pensar em pesquisa se já se sabe o destino da trajetória, o próprio resultado da leitura, a própria escrita? Não se sonega a leitura e muito menos a interlocução. Não se sonega, muito menos, o direito à atitude de pesquisa, ao garimpo artesanal de obras e de autores — de idéias —, à criação e à conquista da autonomia do pensar. Os ritmos são lentos. A condução do estudante na direção dos terrenos firmes e conhecidos, contudo, cumpre papéis de negação ao *amor ao pensar*, que motiva os processos criativos, e de negação à inovação na pesquisa.

A construção e a reprodução dos espaços de resistência na universidade moderna, considerando a crise de hegemonia e de legitimidade que atravessa, além das influências exteriores que minam as sensibilidades criativas, deverão, necessariamente, fundamentar-se no *prazer de estar e de ser* na universidade — que se manifesta nos exercícios criativos que ironizam a erudição da leitura estéril e valorizam a sabedoria contida no ato de entrega: ao risco, à incerteza, ao experimento, ao ensaio. A pesquisa burocrática é caracterizada por levar-se mais a sério do que deveria, menosprezando todas as outras linguagens e supervalorizando o seu próprio discurso que se fecha em torno de si, como se não fosse, a pesquisa, um ato de abertura, de criação, uma *resposta artística*, feita de ritmos lentos, própria dos *sujeitos dos saber*.

(ii) mobilidades sinestésicas

O escritor, para se exercitar na sua arte, *não lê para escrever*: ele lê os cotidianos; ele escreve com os olhos, com a audição; ele escreve com a visão feita de todos os sentidos; quando lê, ele reescreve, no curso da leitura, imagens identificadas com as idéias que desenvolve. Os exercícios criativos, nas artes literárias, não são feitos a partir de modelos. Não há regras. Os métodos são inventados, assim como a obra, imaginada, pouco a pouco, ao longo do processo criativo. Os ritmos são lentos. Pasolini era um amante do futebol: poeta, cineasta. A imagem não parece estranha, tampouco contraditória. Talvez ele recolhesse inspiradoras imagens poéticas do jogo, transferindo-as para o exercício de outra arte, ou, ainda, se distraísse com a sua paixão para deixar livre a sua poesia. Talvez, até mesmo, autônomo no exercício da arte e da criação, se servisse das imagens do jogo para traduzi-las, reinventá-las, em linguagem política, sociológica, poética (PASOLINI, 2005, p. 4-5)⁸.

Fellini assistia a poucos filmes:

Numa entrevista que li de Fellini, por volta de 1970, dizia ele que assistia a poucos filmes. Não se inspirava, para filmar, em outras imagens de cinema. Lia, sobretudo — e assim lhe vinham à mente as imagens. Sua criação era o que podemos chamar de sinestésica, isto é, uma constante migração de uma forma de *aisthesis*, de percepção, para outra. Isso distingue os grandes artistas, os melhores criadores: a capacidade de freqüentar várias linguagens e de traduzir uma em outra [...]. Esta experiência sinestésica, esta capacidade de migrar de uma linguagem para outra é o que mais falta hoje, até aos artistas: acredito que os cineastas andaram vendo filmes em demasia nos últimos anos, e que continuam indo demais ao cinema, freqüentando de menos as outras artes [...]. Mas baste, desta curta recordação de Fellini, guardar que a criação exige uma interminável saída em si; que nenhuma linguagem extrai apenas de si riquezas infindáveis, mas que essas somente serão postas à luz à medida que se vejam confrontadas por outras linguagens. É o que Fellini entendia quando, mais que ir ao cinema, lia [...]. Talvez, assim, o fundamental, se quisermos prestigiar a *inovação* na pesquisa científica, consista em ter sempre em mente que, quem sabe, na sala ao lado da nossa se esteja realizando uma pesquisa ou utilizando uma linguagem que — introduzida em nossa área — possa revolucionar o nosso modo de conhecer. (Talvez, aliás, o lugar onde a descoberta se torne revolucionária não seja lá onde ela ocorreu, mas ali onde foi ou será *transferida*: por isso é que vale a pena fuçar na sala vizinha, mais do que exagerar nos detalhes da nossa.) (RIBEIRO, 2003, p. 56-57).

Não se afirma, aqui, que padecem desta falta, os *sujeitos da criação, sujeitos do saber*, desta experiência sinestésica, tal como a descreve Renato Janine Ribeiro. A universidade padece deste mal, assim como a pesquisa nega o saber. A idéia da *constante migração de uma linguagem para outra, a da tradução de linguagens*, é, ainda, provocadora de imagens de estranhamento nos ambientes acadêmicos conservadores. A utilização equivocada dos significados de termos como interdisciplinaridade ou de transdisciplinaridade, já tão desgastados pelo uso inadvertido e freqüente, é compatível com o desconforto causado por estas imagens de migração de linguagens, de conceitos e de métodos entre as mais diversas áreas do conhecimento científico. Nos interiores da própria ciência tais migrações já causam desconforto, ocasionando maior embaraço quando se expandem para além do que é compreendido como científico: não que a transdisciplinaridade seja um simulacro de transgressão, mas, em seu relativo conservadorismo, ao se anunciar apenas como mobilidade entre as disciplinas, ela já reproduz incompreensões e encontra resistências nos territórios organizados pelos paradigmas disciplinares⁹. Diante da consciência da falta de que se ressentem os processos criativos, dessa necessária *mobilidade sinestésica*, o que pensar, então, das *migrações de linguagens* entre a ciência e todas as demais formas de saber e do estranhamento que causam aos mantenedores da disciplina acadêmica? A ciência, para que seja saber, está para além da ciência: não se resumiria, essa *mobilidade sinestésica*, às trocas estreitas e policiadas entre disciplinas científicas, portanto; a idéia se realizaria através da tradução de linguagens, envolvendo todos os saberes.

A tradução de linguagens, atravessando fartamente todos os saberes, por sua vez, permitiria avanços na desejável superação da dicotomia existente entre contemplação e ação. Tal superação repercutiria beneficentemente na reativação de processos de extensão — tão importantes para a produção dos saberes científicos. Diz-se que “A universidade é alienada na luta de classes e a luta de classes é o capital” (THAYER, 2002, p. 9). A expansão dos territórios do saber científico, originários da universidade, ainda que através de *fronteiras esparsas, de margens interrompidas*, permitiria subversões de ritmos concedendo tempo ao pensar na pesquisa. Esta, por sua vez, mais rica, ao incorporar, progressivamente, a diversidade epistemológica do mundo, seria mais formadora da autonomia dos *sujeitos do saber*: mais flexíveis; mais prenhes de cultura, portadores de uma leitura mais abrangente do que pretendem abordar; mais críticos e comprometidos com a transformação do mundo que procuram ler, interpretar, criticar.

Esse necessário comprometimento deve ser compreendido como uma das conseqüências do processo de *tradução de linguagens*. Se a transdisciplinaridade se dá no âmbito das trocas entre os diversos campos científicos, a *mobilidade sinestésica* que aqui se refere se dá entre todos os campos do saber — incluindo os não científicos. Assim, os *sujeitos do saber* produzem o conhecimento com os *sujeitos do mundo*, cidadãos em processo de conquista de autonomias, para que dinâmicas de transformação possam ser decididas, também, especialmente por aqueles que, diretamente, estão interessados em mudanças. Tais movimentos modificam, progressivamente, a postura política dos pesquisadores, ao fazer com que tomem partido e definam as suas posições¹⁰. Constitui-se, assim, também, o fortalecimento da *margem necessária* — fronteira de crítica e de criatividade — espaço de resistência do saber, da pesquisa, na *universidade aberta*.

(iii) reinvenção de novas institucionalidades

No âmbito da modernidade, a institucionalização é levada à condição de um ato social referendado pelos poderes burocráticos. Desde o mais simples encontro de rotina até o mais complexo evento habitual comunitário é passível de institucionalização. A partir de então, as dinâmicas podem se alterar e a própria intenção da institucionalização de hábitos pode exteriorizar tais propósitos.

Os hábitos do estudo, da pesquisa, da criação, do aprender foram processos também institucionalizados ao longo dos séculos. A institucionalização dos processos criativos implicou, contraditoriamente, o enraizamento de *hábitos moventes* (com a sua relativa paralisia), inerentes aos *sujeitos do saber*, e a cristalização de práticas burocráticas que passam à margem dos interesses do saber. A institucionalização, ao longo dos últimos 30 anos do século XX, na universidade, assumiria um caráter mercantil que reproduziria processos, ainda em curso, de negação da pesquisa, do ensino, da criação. Critérios de qualidade cederam território aos critérios normativos, assim como referências legais assumiram centralidades em detrimento de referências éticas.

A reinvenção de uma nova institucionalidade, tal como ao processo se referiu Boaventura de Sousa Santos (2004), implicaria a própria reinvenção da universidade, o fortalecimento e a revalorização das margens — caracterizadas por seus movimentos contra-hegemônicos —, a reinvenção da pesquisa a partir da inserção de uma nova ética: que permita a valorização da qualidade (como pensar a qualidade se não há tempo para se pensar a universidade?), que estimule a reflexão sobre as relações entre os ritmos burocráticos e os processos criativos inovadores¹¹.

Será preciso pensar e exercitar, rotineiramente, as possibilidades de um progressivo questionamento e uma necessária subversão da institucionalização dos ambientes universitários — tal como se encontram, após os denominados processos de modernização acadêmica, de caráter radical-conservador. Sobre a saúde das instituições universitárias, as opiniões de Milton Santos encerram uma crítica à burocratização que, de forma intensa, interfere no desenvolvimento e na qualidade da pesquisa e dos estudos. Uma instituição sadia: “Uma instituição não institucional” (SANTOS, M., 2004 b, p. 16). A pesquisa somente pode ser libertária, revolucionária, atendendo aos apelos do saber que encanta, se desenvolvida para além das burocracias exteriores à própria pesquisa. Dito de uma outra forma: “A universidade só pode ser grande se não for burocratizada” (SANTOS, M., 2004 b, p. 16). A universidade se entregou ao seu mundo exterior, na expectativa de que a iniciativa atendia aos apelos da autonomia, mas, com isso, entregou os seus já poucos estudiosos à sua própria sorte, assim como o seu esforço de pesquisa¹².

O desenvolvimento de novas institucionalidades encontraria poderosos alicerces na tessitura de redes universitárias. Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 93) faz referência à rede de universidades públicas, com o propósito de garantir “[...] que o bem público da universidade passe a ser produzido em rede [...]”. A iniciativa, que encontraria fortíssimas resistências¹³, fortaleceria os poderes institucionais — sob as referências de uma nova institucionalidade — que, por sua vez, com maior autonomia, poderiam entrar em conflito com os *ritmos mercantis* que invadem o espaço do saber. Por outro lado, essas redes pluriuniversitárias — instrumento de combate dos movimentos hegemônicos conservadores —, ainda poderiam desenhar uma cartografia internacional através da incorporação de universidades estrangeiras.

O desenvolvimento de novas institucionalidades, contudo, abriria espaço para a constituição de redes não institucionais, não oficiais. A iniciativa, a ser tomada também pelos próprios *sujeitos do saber*, incorporaria as vozes das comunidades e de estudiosos, nos interiores e para além da própria universidade. Tais movimentos ampliariam as possibilidades de exercícios de pesquisa solidária, envolvendo comunidades internas e externas ao ambiente universitário, no desenvolvimento de projetos que escapam da oficialidade burocrática. Percebe-se que o movimento retrata “A passagem [...] de conhecimento disciplinar para conhecimento transdisciplinar; de circuitos fechados de produção para circuitos abertos [...]” (SANTOS, B., 2004, p. 98).

(iv) rotinas de pesquisa

ar.02
25

A resistência dos territórios de pesquisa é preservada através da imposição dos próprios ritmos do estudo, das rotinas de leitura e de escrita: as rotinas de pesquisa são uma manifestação dos próprios processos criativos. Elas podem ser vistas a partir de outro ângulo: são pré-requisitos dos processos criativos.

Rotina: rota. Os significados da rotina estão associados às imagens da normalidade: caminhos ou itinerários habituais; exercícios de repetição mecânica, sugerindo ritmos de marcação constante. Os significados são pejorativos: aversão ao progresso; conservadorismo.

Rotinas de pesquisa: hábito permanente de leitura, de reescrita; exercício cotidiano de por tudo a pensar: *amor a pensar*; hábito da aventura e da entrega, de se expor permanentemente ao objeto sob leitura.

Rotinas de pesquisa: subversão, mediada pela *libido de conhecer*, dos próprios itinerários habituais de pesquisa; transgressão das normas que movimentam o saber na direção da inovação que fecunda o espírito criativo.

Rotinas de pesquisa: não há mecânica, não há rota que exista sem o permanente reinvento. As trajetórias grafam as trilhas no terreno: os territórios de pesquisa são rabiscados por elas, cuidadosamente, entrecortantes, difusas. Não há cartografias definitivas, contudo, nem sinalizações prontas. Tudo está, portanto, sempre a se refazer.

As rotinas de pesquisa são a subversão dos ritmos, a transgressão dos tempos burocráticos dos exercícios ditos de pesquisa, que negam o saber, o respeito ao tempo da criação, ao tempo da diversão, ao tempo do amadurecimento dos jogos referentes ao processo do criar. As rotinas de pesquisa são rotinas de pensar que sempre demanda mais tempo porque nada é definitivo, porque pensar é sempre repensar. Assim, se fazem os ritmos transgressores, diante da *velocidade incorpórea*: ritmos lentos, dos quais emergem *corporeidades criativas*.

notas

¹Uma teoria, tal como aqui se emprega a palavra, não é um modelo. Em muitas circunstâncias, os modelos, quase sempre ditos teóricos, são a negação da teoria porque são apresentados como uma comodidade técnico-metodológica e, em quase todos os casos, desobrigam o exercício do pensamento daqueles que já se distanciaram da rotina de pensar. Existe, na universidade, uma forte tendência de estender equivalências de significados às teorias e aos modelos ditos teóricos. Essa tendência deve ser interpretada como um sintoma da precariedade do pensamento na universidade e de suas armadilhas. Modelos são apenas simplificações do mundo, ainda que muitos deles podem ser apresentados e vistos como *modelos complexos*.

²Há quem possa pensar que as pesquisas, imaginadas nos grandes projetos, financiadas através da disponibilidade de recursos vultosos, com o envolvimento simultâneo de muitos, nem sempre produzem grandes resultados (SANTOS, 2005). Há quem afirme a importância — para a formação dos sujeitos do saber, para o fortalecimento do território da universidade — da disseminação de pesquisas individuais que, progressivamente, vão se articulando aos estudos originários de pequenos grupos. Como numa rede tecida pela leitura e pela escrita, pelas diversas possibilidades de contato e de divulgação, a pesquisa, assim, povoaria todo o território político do saber: como rotina, com mais vigor, com mais autonomia.

³A referida obra de Robert Paul Wolff é publicada, originalmente, em 1969, com o título *The ideal of university*.

⁴As experiências de uma *economia solidária*, por exemplo, não se ensinam na maioria das universidades desse campo do conhecimento, preocupadas em preparar o aluno para um mercado competitivo e de suposta qualidade total. Mas a qualidade é total para quem? É qualidade do quê, exatamente? Nesses ambientes universitários não se discutem os modelos de desenvolvimento, as particularidades dos países semiperiféricos, as especificidades ausentes no conteúdo ensinado e as possibilidades de uma globalização solidária e de um país melhor para todos. Não se insere o sujeito social e político — por mais que isso pareça uma redundância — no sujeito econômico, imaginando-os incompatíveis.

⁵Tais preocupações foram sistematizadas, em 1994, pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. A referida comissão realizou um simpósio internacional que, na oportunidade, discutia as condições e a situação da pesquisa e do ensino em humanidades e ciências sociais no Brasil e na América Latina.

⁶Anotações de Milton Santos complementam as interpretações: “Quem trabalha hoje na universidade sabe que as tarefas estão dominadas pelo curto prazo, pelas urgências do orçamento, da competição entre faculdades [...]. Na gestão destas urgências florescem tipos de professores e de condutas que pouco préstimo ou relevância teriam se, em vez de urgências, fosse necessário identificar e potencializar as emergências onde se anuncia o longo prazo” (SANTOS, M., 2004 b, p. 115).

⁷Cristovam Buarque concede o seu depoimento, em um momento de crítica aos modelos de modernização conservadora das instituições universitárias: “O ensino universitário tem-se dado, sobretudo, pela transmissão das certezas. As dúvidas parecem ser desenvolvidas no exterior, e penetram na universidade depois de solucionadas em uma nova certeza que os professores transmitem aos alunos, e estes mostram ter aprendido, repetindo-a nas provas. A transgressão exige um método novo. Só a constante prática da dúvida permitirá o avanço do conhecimento. É preciso contestar todas as teorias, todas as formulações e premissas, na busca de novos conhecimentos. E esta contestação deve estar no método de pesquisa, de ensino, de avaliação” (BUARQUE, 1994, p. 133).

⁸Texto originalmente publicado no *Il Giorno*, em 3 de janeiro de 1971.

⁹Há quem possa confundir transdisciplinaridade com interdisciplinaridade. Os conceitos se misturam e os exercícios de mobilidade das fronteiras entre as disciplinas científicas não são interpretados sem equívocos. A *transdisciplinaridade*, *transgressora*, que *subverte a ordem disciplinar*, reclamada pela *universidade aberta*, é uma representação conceitual das trajetórias do *sujeito do saber* — no interior da ciência e para além dela.

¹⁰Concorda-se com Boaventura de Sousa Santos (2005): os *sujeitos do saber* devem se posicionar e demarcar, com muita precisão, a situação política em que se encontram e para onde caminham.

¹¹As interrogações se estendem na direção do nocivo encurtamento dos prazos para a pós-graduação *strictu sensu*, nos níveis do mestrado e do doutorado. Como conceber processos criativos, envolvendo leitura e escrita, interpretação, confinados a prazos tão exíguos que rivalizam com os ritmos de pesquisa e do pensar crítico? Algumas outras interrogações se expandem na direção de critérios de avaliação das instituições, predominantemente voltados para fotografar a velocidade da produção, dos ritmos da produtividade que, por sua vez, focalizam muito mais a quantidade, os volumes, do que a qualidade e a inovação. Sob a referência de uma *ética da criação*, é necessário se desvencilhar dos vínculos institucionais, de modo a escapar das determinações e dos critérios quantitativos de produção, de modo a estabelecer critérios qualitativos vinculados ao processo de produção do saber na universidade.

¹²No caso brasileiro, a Universidade tem um papel cada vez menor do que aquele desempenhado por seu entorno, ou seja, pelas agências como o CNPq, a CAPES [...]. As universidades [...] apóiam cada vez menos seus próprios professores, não dispõem de mecanismos de apoio próprios" (SANTOS, M., 2004 b, p. 13).

¹³A cultura da autonomia universitária e da liberdade acadêmica, apesar de esgrimida publicamente em nome da universidade contra atores externos, tem sido freqüentemente usada, no interior do sistema universitário, para contrapor universidade contra universidade" (SANTOS, B., 2004, p. 93).

referências bibliográficas

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PASOLINI, Pier Paolo. O gol fatal. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! São Paulo, 6 de março de 2005, p. 4-5.

RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para a construção de uma universidade com futuro*. Belo Horizonte: UFMG / IEAT – Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares, 2005 (palestra proferida em 11 de abril de 2005).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço – Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SANTOS, Milton. Entrevista explosiva: Mestre Milton. *Revista Caros Amigos*. Edição 17. São Paulo: Editora Casa Amarela, ago. 1998.
- SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia à geografia crítica*. São Paulo: EdUSP, 2004 a.
- SANTOS, Milton. *Testamento intelectual*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004 b.
- THAYER, Willy. *A crise não moderna da universidade moderna* (epílogo de o conflito das faculdades). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- VERGER, Jacques. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.
- WOLFF, Robert Paul. *O ideal de universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.