

Conforme já comentado em outras partes deste livro, o CLIU foi formatado gradualmente, ao longo do tempo, a partir das experiências práticas de cada ano. Seus alicerces anteriores tiveram caminhos parecidos: as experiências do Programa de Introdução à Pesquisa da FGV-Eaespp e os dez anos de intensa atividade em volta do Programa Gestão Pública e Cidadania. Juntas, as três atividades trouxeram elementos importantes para a discussão sobre saberes e conhecimentos que – nestes dias atuais de intensa profissionalização universitária – merecem uma pausa para reflexão.

#### A contribuição do Programa Gestão Pública para a questão de conhecimento

O Programa Gestão Pública e Cidadania (PGPC) foi criado em 1996, numa iniciativa conjunta da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e da Fundação Ford. O objetivo do Programa foi de identificar, analisar e disseminar práticas inovadoras dos governos subnacionais brasileiros (Estados Municípios e Povos Indígenas) direcionadas ao fortalecimento da cidadania e a melhoria da qualidade de vida coletiva. Focalizava experiências – políticas, programas, projetos ou atividades – que têm um impacto positivo no fornecimento de serviços públicos e que podem ser reproduzidas em outras localidades de acordo com as particularidades de cada lugar, e que utilizem recursos e oportunidades de maneira responsável, contribuindo para a ampliação do diálogo entre a sociedade civil e os agentes públicos.

O principal método utilizado pelo Programa nas suas investigações foi a realização de um Ciclo Anual de premiação aberto a todas as organizações públicas subnacionais (executivo, legislativo e judiciário), além das organizações próprias dos povos indígenas espalhadas pelo País. Nos seus dez anos de trabalho (de 1996 – 2005), o Programa identificou e registrou mais de 8 mil experiências inovadoras localizadas em mais de 890 municípios, como também em todas unidades da federação, além de um número significativo de experiências dos povos indígenas. As experiências registradas vieram de muitas áreas diferentes da ação pública e forneciam informações importantes sobre pelo menos uma parte dos governos subnacionais. Era um observatório prático importante para acompanhar aquilo que pode acontecer no dia a dia da administração pública quando gestores, políticos e técnicos buscam resolver as questões que enfrentam cotidianamente.

---

<sup>1</sup> Professor Titular da EAESP-FGV e membro fundador de seu Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG). Atualmente, é membro do Comitê de Gestão e do Colegiado do Ceapg.

---

Seu método foi inovador em diversos sentidos. Primeiro, ao não definir o que era inovador, deixava para as próprias experiências argumentar o que para lhes parecia importante. Segundo, também ao não definir o que era inovador, exigia dos diferentes panelistas nas distintas etapas de avaliação uma postura aberta de discussão e diálogo sobre méritos e contribuições. Terceiro, colocou pós graduandos, professores e pesquisadores de diversas universidades e departamentos, centros de estudos e organizações não governamentais juntos nos territórios heterogêneos brasileiros para descrever e analisar cada experiência com um mínimo de roteiro comum mas com uma disposição de conversar com os diferentes atores públicos e da sociedade civil presentes, escutando suas diferentes versões do por que, como, onde, quando, quais e qual dos eventos e acontecimentos. Este três aspetos foram fundamentais para sustentar, anualmente, um processo em que mais de 500 experiências diferentes eram discutidas em duas fases de coleta de dados escritos e, posteriormente, visitas a 30 experiências para estudo detalhado.

Logo nos primeiros anos do Programa Gestão Pública e Cidadania ficou claro que não se tratava da avaliação e julgamento de algo que era por alguma razão melhor. Tampouco correspondia a algum tipo de enquadramento abstrato do que poderia ser considerado perfeito ou ideal. Muito pelo contrário, cada experiência buscava contribuir de sua maneira para as questões específicas de um determinado lugar. Sim, havia contribuições que posteriormente poderiam ser usadas em outras localidades, mas não era esta a base e o incentivo para o trabalho.

Quando começamos a ser convidados a falar sobre o PGPC em eventos de organizações internacionais na área de estudos do desenvolvimento, fomos imediatamente confrontados pela diferença entre aquilo que estávamos aprendendo no Gestão Pública e Cidadania, e uma abordagem aparentemente similar mas, de fato, radicalmente distinta: a abordagem das melhores práticas. Melhores práticas, simplificando, presume um universo de organizações ou conjuntos organizacionais similares onde é possível identificar uma prática em uma organização ou conjunto que avança significativamente em relação às demais. O pressuposto é que se as demais seguirem o mesmo exemplo haverá grandes avanços em geral. Em termos teóricos o pressuposto presente é da presença de uma teoria geral que, uma vez identificada, permitirá a todos avançar. As experiências, para serem valorizadas, precisam demonstrar sua possibilidade de reprodução em “escala”, caso não tenham esta característica, são consideradas ações curiosas ou até folclóricas, e certamente idiossincráticas, mas sem muito a contribuir. Em termos epistemológicos, encontramos aqui um pressuposto antigo de que para algo existir ou ser considerado um fato, precisa ocorrer diversas – quando não muitas – vezes. Sem esta confirmação é impossível prever suas possibilidades de sucesso. Para as agências de desenvolvimento isso se traduz em saber como e onde gastar recursos para garantir resultados em escala ampla. (Para os filósofos da ciência, trata-se do problema do cisne negro).

---

---

Há diversos problemas em relação a esta postura – uma é que, se você encontra um ponto fora da curva, a tendência é ignorá-lo. (Cisnes são brancos, portanto, um pássaro igual mas preto não poderia ser um cisne). A outra é que, na busca de construir massa crítica, pode-se cair no equívoco de misturar características distintas para construir homogeneidades que são somente aparentes. Por exemplo, juntar toda uma série de benefícios dentro de uma caixa chamada “*conditional cash transfers*” ou “transferências condicionais de renda”. É claro que esta é uma abordagem importante, e até necessária, para aqueles que buscam delinear ações em larga escala mas, mesmo assim, pode levar ao equívoco de imaginar que o desenvolvimento se inicia no geral e vai em cascata até o local.

No contrafluxo temos a experiência do PGPC onde a imensa maioria das experiências inovadoras aconteceu porque os diferentes atores implicados em um determinado assunto *territorializado* buscavam descobrir uma solução que pudesse melhorar significativamente a vida da população ou da comunidade em foco. Quer dizer, sua razão de ser e sua necessidade de produção de conhecimento eram locais. Funcionando bem, resolvendo as questões, permitindo novos avanços – esta era a razão do esforço.

Em termos da discussão anterior, é possível notar que há uma grande diferença entre um tipo de orientação para o conhecimento que busca as grandes verdades (que o filósofo Richard Rorty chamou de verdade redentora) e aquele que busca contribuir seriamente para a melhoria de um dia a dia específico e, pronto! Em termos de orientação, é uma postura igualmente antiga, que podemos entender como uma busca de compreensão localizada, uma mescla de elementos gerais e específicos que funcionam e são úteis para este fim. São importantes não porque oferecem as chaves para os segredos da humanidade, mas porque são importantes lá, naquele lugar, sobre aquele assunto e naquele território. Se paramos para pensar, não é isso que queremos – uma busca para soluções práticas que tragam mais dignidade para o cotidiano? As duas posturas, a das experiências inovadoras e a das melhores práticas continuam em constante tensão, como foi bem visível quando, alguns anos atrás, organizações da sociedade civil, pesquisadores e técnicos do governo federal sentaram juntos para discutir o desenvolvimento local. Para os técnicos federais o importante era elaborar uma Política Nacional de Desenvolvimento Local, para os ativistas do dia a dia o importante era discutir uma Política de Apoio ao Desenvolvimento Local. A diferença pode parecer sutil, mas a distância entre as posições é grande.

A área pública como um campo normativo – sempre começamos de algum lugar

Há aqui uma outra observação necessária e que fazia parte da própria razão de ser do Programa Gestão Pública e Cidadania e continua refletido no seu nome. O Programa focalizou práticas, experiências, projetos, programas e políticas que não somente melhoraram o serviço público, mas o fizeram de maneira a trazer um impacto na

---

---

construção da cidadania. Na discussão sobre efetividade há espaço para o custo/benefício, como também indicadores de performance, mas sempre a discussão voltaria para uma noção mais ampla de efetividade, incluindo resultados e consequências para a cidadania das pessoas envolvidas. Vivemos em democracias, discutimos direitos e dignidade, acesso a informação, transparência e equidade não porque são comprovadamente mais eficazes que outras maneiras de organizar sociedades mas, basicamente, porque é assim que nos acostumamos a viver. Todas estas expressões estão longe de ser naturais, pelo contrário, são produtos de épocas e acontecimentos, invenções sociais humanas que pretendemos melhorar, e das quais – pelo que consta – não pretendemos abrir mão. Nossos colegas na área de administração empresarial poderiam buscar embasar seus argumentos de eficácia e eficiência em algum critério abstrato e independente do tipo “retorno sobre o investimento”, mas na área pública sabemos que este tipo de argumento rapidamente se desfaz no período eleitoral seguinte.

#### A contribuição do Programa de Introdução à Pesquisa

Sendo a área geral das públicas (administração pública, gestão pública, gestão social, políticas públicas etc.) em grande parte aplicada e também normativa, parece que o que nos interessa são os conhecimentos que permitem pessoas melhorar e avançar a partir da situação atual. O que quer dizer avançar não somos nós determinaremos, nem de maneira técnica nem, muito menos, isoladamente. Como, portanto, nestas circunstâncias pensar sobre os processos de produção de conhecimento, normalmente entendidos em termos de pesquisa e investigação? Como pensar sobre a formação de pessoas para este campo? Esta foi a contribuição do Programa de Introdução à Pesquisa.

A FGV-Eaesp, tal como as demais Escolas, Faculdades e Universidades participantes da ANPAD (Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Administração), sempre teve uma preocupação com a pesquisa e a investigação. No caso específico da FGV-Eaesp, desde cedo na sua história foram criados mecanismos internos de apoio à pesquisa, utilizando principalmente uma sobretaxa nas suas atividades de educação continuada para executivos. O resultado foi a criação de seu Núcleo de Pesquisa e Publicações (NPP) e uma modalidade simples de apoio à investigação consistindo um pequeno adicional salarial e uma pequena ajuda de custos. Em troca, os professores se comprometem com a publicação de seus resultados e são avaliados após cada investigação financiada. Agora com diversas modalidades, esta prática continua até hoje. Neste processo de financiamento, é comum que professores solicitem apoio para contratar monitores e assistentes de pesquisa oriundos, respectivamente, dos cursos de graduação e pós graduação. A Escola também participa do Programa PIBIC do CNPq, não somente em termo das bolsas do CNPq mas também em termos de uma alocação complementar de outras bolsas para alunos não contemplados com as bolsas do CNPq. Os orientadores do PIBIC são pesquisadores da Escola e ora são professores participantes de seus centros de

---

---

estudos ou pesquisadores individuais com produção científica consolidada.

Esta posição e estas atividades – mesmo com mecanismos diferentes – não seriam uma novidade entre os principais programas de ensino e pesquisa em administração no País. Todas as Escolas, Faculdades e Universidades representadas na ANPAD buscaram apoiar a pesquisa e estão preocupadas com a produção de conhecimento útil e aplicável nos contextos organizativos brasileiros e, quando inseridos em programas gerais de administração, buscaram propiciar oportunidades para pesquisa aos seus alunos de graduação.

Em 2004-2005, a Eaesp iniciou um extenso processo de discussão e debate sobre o formato de seus cursos de graduação, reconhecendo que muito havia mudado desde seu último “repensar” quase dez anos antes. Estimulado por esta discussão, bem como por um interesse crescente de alunos e professores ampliarem as possibilidades de pesquisa na área de graduação, foram introduzidas duas novas possibilidades de convivência com o mundo da investigação.

A primeira, conhecida como Conexão Local (antecessor direto do CLIU), consistia na experiência intensiva de um mês de convivência com o mundo da inovação social. Era orientada para alunos do segundo, terceiro, quarto ou quinto semestres e foi influenciada pelo programa pioneiro de convivência com o mundo da ação social desenvolvido pelo Programa de Gestão Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA), denominado *Residência Social* e pelas experiências de Ilka Camarotti com os seminários e debates sobre experiências inovadoras na área de pobreza e cidadania e o envolvimento de alunos nos estudos de caso.

A segunda, a residência em pesquisa, foi aberta prioritariamente para alunos no quarto, quinto e sexto semestres com o objetivo de permitir estudantes conhecerem o cotidiano das atividades de pesquisa realizadas nos centros de estudos e pesquisa da FGV-Eaesp. Em ambos os casos, os alunos recebiam uma bolsa de estudos, e no caso do Conexão Local, as despesas de viagem e hospedagem também foram custeados pelo fundo de pesquisa.

Foi a partir destas duas iniciativas que a discussão sobre investigação e conhecimento, já iniciada em momentos anteriores, começou a se consolidar. O objetivo do projeto Conexão Local foi aproximar os alunos da Eaesp às diversas realidades brasileiras por intermédio de viagens de imersão durante o mês de julho de cada ano. Pretendia-se favorecer o conhecimento prático de técnicas de gestão em regiões e contextos os mais variados e complexos; incentivar atitudes mais humanas e colaborativas, visando a formação de futuros administradores com uma consciência cidadã, proativa e socialmente empreendedora; promover a troca de saberes entre os alunos, gestores públicos, comunidades, associações, empresários e técnicos locais e incentivar reflexões e discussões em torno de questões e realidades concretas.

Nos primeiros anos, foram escolhidas entre sete e oito experiências inovadoras na área pública com ênfase nas ações locais de melhoria e desenvolvimento, e os alunos – em

---

---

duplas – passavam um mês inseridos no dia a dia destas experiências. Havia um processo preparatório envolvendo seminários sobre desenvolvimento local, sobre as questões do cotidiano dos municípios e sobre as diferentes territorialidades brasileiras, bem como discussões sobre métodos de pesquisa de campo. Os alunos eram acompanhados nos primeiros dias por um monitor (normalmente professor ou aluno de pós graduação) que mantinha um contato rotineiro durante a estadia não apenas para monitorar as atividades, mas também para ajudar na solução de eventuais problemas. O monitor ainda retornava ao local visitado no final do período de campo para a realização de uma discussão da qual participavam os alunos e os representantes da experiência que estava sendo visitada. O impacto nos alunos foi significativo, conforme relatos de pais e familiares, como também foi nos monitores, muitos dos quais pesquisadores de muita experiência.

O momento que se sugeria participar do Conexão Local dentro da sequência de possibilidades do Programa de Introdução à Pesquisa não seria o recomendado para uma maneira de pensar ortodoxa. Dentro da lógica acadêmica normal, o aluno iniciaria como monitor de pesquisa de um professor, talvez depois fizesse uma pesquisa supervisionada do tipo PIBIC para ser um residente e, eventualmente, adquiriria a competência para entrar no “campo” da pesquisa aplicada e discutir temas socialmente complexos. Sem pensar muito a respeito – e sem elaborar as razões – o Conexão Local trilhou o caminho oposto, ainda que as quatro possibilidades de inserção do PIP não fossem consideradas uma sequência e os alunos estivessem livres para participar da parte que fosse de seu interesse. Mas, em geral, o caminho trilhado foi do Conexão Local para o PIBIC, do complexo, multifocado, de informações densas, variadas e incertas para o estudo focado com informações específicas. Por que esta diferença?

#### Conexão Local e as habilidades do pesquisador

É importante registrar que não havia – entre os envolvidos – nenhum posicionamento teórico-metodológico em relação ao Conexão Local. Pensamos que os alunos eram suficientemente competentes, socialmente, para poder visitar experiências e conversar com as pessoas sobre suas ideias, sonhos, possibilidades e as dificuldades encontradas. Ao longo do tempo, este pressuposto acabou sendo uma contribuição importante tanto para a discussão sobre conhecimento quanto para as práticas de pesquisa e investigação.

Pouco a pouco fomos reconhecendo que uma parte significativa das habilidades de investigação que os alunos supostamente deveriam desenvolver dentro daquele modelo ortodoxo de formação de pesquisadores já estava presente, só que de maneira tácita. O problema não era com as suas capacidades e competências, era com o modelo ortodoxo. Por exemplo, a pergunta “você sabe conduzir entrevistas semiestruturadas?” endereçada a um(a) aluno de pós graduação de uma das cem mais importantes universidades do mundo, provavelmente receberia uma resposta do tipo “sim, já fiz uma oficina sobre

---

---

entrevistas” ou “já participei de alguns estudos e no próximo semestre vou fazer uma eletiva sobre entrevistas”. A ideia presente é que entrevistar é um procedimento sério, que é necessário aprender e treinar, e que não é para qualquer um(a). Mas, e se a pergunta fosse outra: “você sabe conversar?”

Somos uma espécie do tipo falante, falamos o tempo inteiro. Não ficamos cheirando uns aos outros, não olhamos do alto dos céus para oportunidades de comida e nossos ouvidos só funcionam dentro certos limites. Mas sabemos falar. Nascermos num mundo de fala e, como George Herbert Mead bem apontou, o nosso “eu” é produto de uma sociedade de fala. Os peixes nadam na água, nós nadamos na fala. A competência discursiva é a humanidade performática. Nos reconhecemos uns e outros em atos de fala, produzimos ideias novas em atos de fala e como espécie, falamos pelos cotovelos.

O primeiro sinal – simplificando – da inteligência infantil é um choro, o segundo é um sorriso e o terceiro uma pergunta: “por quê?” Aceitamos, tranquilamente, que as nossas crianças façam perguntas – às vezes difíceis – e que devemos buscar dar um resposta. Mesmo que a resposta seja “melhor falar com sua mãe” (pais são notórios em sua capacidade de evitar responder as perguntas difíceis). É claro que ao longo dos anos aprendemos a fazer isso de maneira delicada e ao longo dos anos nossa capacidade de pensar de maneira abstrata também vai aumentando, mas pelo menos entre 11-13 anos já adquirimos um conjunto de habilidades-chave para lidar com a complexidade da vida diária. (Não por acaso a lógica escolar da maioria dos países separa os ciclos escolares por volta desta idade). Se, ao longo dos anos, vamos aprofundando as nossas competências de conversar – alguns mais outros menos – por que devemos ter medo de entrevistas? Pergunto: o que é uma entrevista se não uma conversa focada?

Hoje, em 2014, observações como estas parecem se não simples pelo menos viáveis. Quando começamos, mais de dez anos atrás num Brasil acadêmico atrelado à ortodoxia das ciências sociais e administrativas, a ideia de uma competência coletiva de conversação era vista como radical.

O mesmo se aplica à arte de observação. De novo tendo como base o cotidiano, não saberíamos cruzar ruas, entrar e sair de lojas, evitar certas conglomerações de pessoas, achar aquela padaria escondida ou retornar a um lugar favorito sem uma prática de observar. Até observações mais sofisticadas sabemos fazer sem saber que são sofisticadas. Por exemplo, ao andar regularmente na mesma rua provavelmente notamos muito poucas coisas, a não ser algo que mudou. Mas quando andamos na rua de um outro país, ou de uma outra parte do Brasil, notamos quase tudo. Tudo parece diferente e interessante.

Foi Michael Polanyi, cientista e filósofo da ciência, quem sistematizou e deu destaque à ideia de conhecimento tácito. Conhecimento tácito está presente em todas as áreas de atuação, às vezes chamada de intuição ou “feeling”. Conforme a sua expressão “conhecemos mais do que sabemos contar” (*we can know more than we can tell*, 1962). A importância desta distinção entre o conhecimento explícito, aquilo que sabemos que

---

---

sabemos, ou saber onde procurar, e o conhecimento tácito é duplamente importante para nossa discussão. Aplica-se – aqui – às habilidades operacionais do investigador, mas também se aplica às experiências.

Se, para o/as estudantes a discussão sobre a entrevista como uma conversa focada serviu para lembrar que sabemos muita coisa que nem notamos – às vezes por estar empacotada em uma expressão que assusta (entrevistar, analisar), a referência ao turismo – de ser uma turista no seu próprio País – serviu para chamar a atenção para as habilidades presentes de observação. Depois, é somente uma questão de aprofundar estas habilidades. A introdução a um pequeno roteiro de perguntas e lembretes para registrar as visitas no CLIU, escrito por Veronika Paulics, Fernando Burgos e Patrícia Laczynski (e que está no anexo deste livro), deixa muito clara esta orientação:

“Ir à feira é uma experiência plena de sensações: o cheiro das coisas, as cores fortes, os barulhos (olha a banana baratinha....moça bonita não paga....), carrinho passando, vendedor de limão no meio da confusão. Em algumas feiras há roupas, utensílios, secos e molhados, peixes e flores. Imagine que você foi à feira, viveu tudo isso e, quando voltou para casa, alguém perguntou: quanto é que estava a couve-flor? Que couve-flor? Como assim? Teria sido melhor sair de casa para ir à feira sabendo que teria que verificar o preço da couve-flor. Todo o resto seria vivido, também, mas com um pouco de foco.”

A introdução e roteiro junto com outras dicas sobre a importância de registrar impressões cabem em uma folha de papel (fácil de ser colocada numa pasta ou caderno de campo).

### Conexão Local e os conhecimentos do cotidiano

Não há uma resposta à pergunta “o que é conhecimento?” Podemos dizer que há respostas e respostas: algumas para certas circunstâncias, outras para outras. Felizmente nas ciências sociais aplicadas já desistimos de buscar os segredos do universo. Nossa visão é talvez mais próxima do pragmatismo do Mead para quem conhecimento é aquilo que nos permite avançar quando algo está nos segurando; é no ato de “poder avançar” que está o conhecimento. O filósofo de ciência Karl Popper usou uma noção similar ao discutir as peculiaridades das ciências sociais e seu embasamento nas condições e questões diárias. Anotando a importância dos problemas comentou: de fato é provavelmente correto dizer que sem problemas não haveria conhecimento; mas também sem conhecimento provavelmente não haveria problemas.

Deste modo, e seguindo a trilha do conhecimento tácito, é inevitável que o conhecimento presente nas experiências inovadoras dificilmente possa ser reduzido a uma noção singular. Inovações acontecem por razões as mais diversas, mobilizam habilidades e

---



---

saberes distintos, coletivizam certos conhecimentos, mas também produzem e são circundadas por um vasto universo de saberes e conhecimentos práticos e também tácitos. São, cada uma, sua história específica no meio de tantas outras histórias. É neste momento que quero retornar às observações iniciais sobre conhecimento, repetição e transferência. Não há dúvida que é extremamente útil quando conseguimos encontrar, ou agregar, diversas experiências que conversam entre si e apontam para novas linhas de avanço que poderiam ser transferidas e/ou adaptadas de um lugar para o outro. Os formuladores das ações estatais estão sempre em busca destas possibilidades e olham o mundo a partir de suas linguagens próprias. Podemos até dizer que são quase obrigados a generalizar e ou enfatizar algum denominador comum. Mas isso não quer dizer que assim é “o” conhecimento. Pelo contrário, assim é como eles enxergam e como James Scott no seu livro “Vendo como um Estado” (*Seeing like a State*, 1998) argumentou, não representa as atividades da sociedade, mas somente aquela parte que é de interesse. Mais ainda, ao introduzir simplificações sociais e padronizações ativamente produz novas realidades. O cadastro único não é um simples registro, ele é performático: produz ativamente categorias e prioridades. Ao juntar a bolsa escola com outros apoios numa nova entidade – bolsa família – não somente se avançou, mas também se criou uma nova articulação de saberes e uma nova formatação interministerial.

O ponto aqui não é se isso é bom ou é algo a ser evitado, mas que é algo a ser reconhecido. Haverá, portanto, sempre uma tensão não necessariamente criativa entre a visão daqueles que buscam, por ofício, lidar com situações gerais e aqueles para os quais o importante é uma situação relativamente singular. Sem arguir com muita certeza, talvez não seja por acaso que tivemos uma presença bastante grande no Programa Gestão Pública e Cidadania de ações de municípios de porte pequeno/médio e - a não ser de experiências-piloto – a presença menos visível de municípios de grande porte. Não se trata de uma questão de competência, mas de complexidade e dificuldade. Sempre argumentamos que às vezes circunstâncias bastante singulares, culturais, históricas e até pessoais, poderiam ter um papel importante em permitir certos avanços, mas isso não quer dizer que sem estes aspectos a transferência da experiência ou sua adaptação seja impossível. Mais ainda, não quer dizer que não haja nada que se possa aprender de algo bastante singular.

#### Dos alicerces para o CLIU

Frente à discussão anterior, tanto em relação à formação de estudantes e pesquisadores quanto da compreensão e produção de saberes vinculados às possibilidades de ação, a trilha que levou ao Conexão Local na sua Modalidade Interuniversitária (CLIU) poderia parecer hoje quase natural ou inevitável. A história, em si, está relatada em outras partes deste livro e conforme demonstra, longe de ser uma trilha natural e inevitável, foi decorrente de uma série de acontecimentos e vínculos fortuitos. Mas era só isso, um

---

---

processo aleatório, ou havia algo mais que orientou as decisões de participar e buscar programas de financiamento? Penso talvez que sim e este sim está vinculado à noção da universidade como parte fundante da sociedade civil e a importância de reconhecer sua inserção na vida coletiva.

Desde os primórdios da universidade ela sempre aparece ativa na sociedade; suas aulas eram frequentemente abertas e os tópicos em debate eram os tópicos do dia refletidos nos trabalhos dos monges escolásticos ou, mais tarde, nos grandes livros clássicos. De tempos em tempos seus professores foram cerceados, mas as universidades continuaram. No Brasil, as universidades chegaram tarde, mas a educação universitária em Coimbra, Paris em outras partes da Europa e mais tarde os Estados Unidos, foi parte do processo de consolidação da modernidade brasileira. Também tivemos nossos tempos de exceção, como nos 25 anos de regime militar, e mesmo aposentando professores e cerceando as entidades de financiamento, as universidades e as faculdades independentes continuaram suas atividades, muitas vezes abrigando os “aposentados”. Queira ou não, parece que há um reconhecimento coletivo de que as universidades são – de alguma maneira – parte de um conjunto de invenções sociais que deram certo, junto com direitos e liberdade de expressão. Mas qual era esta universidade?

Tornou se moda no campo da administração discutir aprendizagem nas organizações, mas pouco se lembra que a universidade é – por definição – uma *learning organization*, ou para utilizar a expressão em inglês, um *house of knowledge*. A noção hoje que temos sobre a universidade em termos de ensino, pesquisa e extensão é muito recente e certamente não faria sentido na idade média quando a universidade era um lugar de debates, argumentos, aulas e – pouco a pouco – observações. A universidade era simplesmente a universidade e a ideia de discutir a diferença entre uma universidade voltada à pesquisa e uma universidade voltada ao ensino (*research universities* e *teaching universities*) certamente não seria compreendido, provavelmente até a segunda metade do século vinte. A distinção foi muito influenciada pela legislação educacional pós guerra nos Estados Unidos que estimulou um grande aumento na população universitária e a demanda para mais e mais vagas para dar oportunidades para os veteranos retornados da Europa e o Oriente. O assim apelido “*GI Bill*” entrou em força em 1944 e a agência administradora (*Veterans Association*) era responsável pela garantia de educação, treinamento, apoio para compra de casas, negócios urbanos, rurais e, se necessário, salário de desemprego. O interessante é que muito pouco dos fundos para este último apoio foram usados. Por outro lado, citando a história da agência, no ano de pico de regresso, os veteranos eram 49% das admissões universitárias e até 1956 se calcula que cerca de 7,8 milhão (quase 50% de todos os veteranos) haviam participado de algum programa educacional. Para milhões de pessoas, seria atingir algo impensável na década de 1930 quando uma educação universitária era somente para as elites.

Não há nada tão intenso nos campos da pesquisa e do que chamamos de extensão. Este é um processo mais lento, primeiro pesquisa e, depois, o gradativo envolvimento mais

---

---

dedicado da universidade ao mundo ao seu redor – *extra muros*. Nos Estados Unidos, os *land grant colleges* (assim chamados porque os estados receberam uma parcela de terra Federal para vender e ter os fundos para iniciar atividades) datam da segunda metade do século XIX e tiveram uma orientação “extensionista” para questões de engenharia e agricultura, dentre outras. Na Inglaterra no final do mesmo século, a preocupação com questões urbanas iria levar universidades a abrir suas portas à noite, ou para certos grupos durante as feiras. Professores mais progressistas se envolveram no movimento de educação dos trabalhadores (*Workers Educational Association – WEA*) fundado em 1903 e, pouco a pouco, os departamentos de estudos *extra muros* começaram a aparecer. De país para país há histórias distintas, mas muito presente é esta noção mais integrada e aberta de uma *casa de saber* e do papel amplo de uma universidade. No caso Inglês, o WEA continua existindo e era responsável por quase dez mil cursos em tempo parcial para mais de 70 mil alunos em 2012.

É neste contexto mais amplo de possibilidades e caminhos, de uma universidade ora mais para cá e ora mais para lá, com portas mais abertas ou mais fechadas, escondidas em lugares de difícil acesso ou presentes nos cotidianos dos assuntos urbanos e rurais, que as universidades no Brasil – como também em outros países – enfrentam as questões de seu papel na sociedade democrática moderna.

A discussão atual de avaliação universitária, de indicadores de produção, da importância das publicações, da contribuição para o desenvolvimento de novas tecnologias pode parecer bastante forte e, certamente, é barulhento. Mas experiências como o CLIU apontam para outras possibilidades de Conexão universitária, outras concepções mais dialógicas de compartilhamento de saberes e uma outra forma de conceber esta *casa de saber*.

Ser aberto para os saberes oriundos de práticas inovadoras, buscar abrir suas portas para escutar as ideias de atores sociais diferentes, ser sensível para as questões da atualidade na formulação de pesquisas e permitir que todas estas contribuições por sua vez possam se encontrar nas suas respectivas salas de aula e nos seus seminários, encontros e oficinas, não é algo comum nas universidades brasileiras. Mas o CLIU demonstra que é possível e talvez uma das suas grandes contribuições tem sido ajudar não somente os estudantes, mas também os professores, a reconhecer estas outras possibilidades.

---