

NOVO PARADIGMA E SEUS DESAFIOS EDUCACIONAIS

THE NEW PARADIGM AND THE EDUCATIONAL CHALLENGE IT POSES

Luiz Antonio DAMAS*

RESUMO

Há neste trabalho, numa primeira instância, uma visível indignação com o estado atual de inércia quanto à maneira de pensar e de agir em educação nas áreas docente, discente e na sociedade como um todo. O presente sistema educacional exige uma mudança urgente, urgentíssima - isto já é sabido e amplamente discutido e, aqui, apresenta-se um confiável proceder para a concretização desta meta. E, da absolutamente crucial teorização, abrem-se os caminhos para a renovação. Numa segunda instância, encontramos uma discussão sobre o papel das universidades na sociedade em que vivemos e referências históricas a conceitos de práxis pedagógicas já experimentados. Na seqüência, são apresentados argumentos a favor da humanização do conhecimento e o testemunho da história na sua investigação. O reconhecimento do pensar sistêmico, complexo e ético é, então, a nova alavanca para a solução da crise paradigmática existente. O novo paradigma sugere uma nova dimensão quanto às preocupações com a formação do professor, educador, e com o currículo. Argumenta-se, finalmente, que as universidades devam ser espaços privilegiados para a discussão da gestão pedagógica. Valores, missão e visão devem marcar transversalmente todo o trabalho acadêmico; serão o espírito, o clima e o dinamismo humanizador que caracterizarão a ação educativa.

Palavras-chave: *Universidades; Valores; Formação do Educador; Novos Paradigmas.*

ABSTRACT

In this paper, we begin by expressing a visible indignation with the present state of inertia with regard to the current ways of thinking and proceeding in Education in all areas: teaching, learning and in society as a whole. The present educational system demands urgent changes – this is both well-known and widely discussed – and here we present a reliable procedure to achieve this goal. Paths for renewal emerge from crucial theoretical studies. We go on to discuss the role of the universities in the society in which we live and the historical references to concepts of pedagogical procedures,

(*) Luiz Antonio Damas é Mestre em Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma e é doutorando na PUC-SP em Educação (Currículo). Atualmente atua como diretor acadêmico do Centro Universitário Salesiano de S. Paulo, unidade de Americana.

which have already been put into practice. We then present arguments in favour of the humanization of knowledge and history as a witness of its continuous investigation. The recognition of systemic, complex and ethical thought is, therefore, the leverage necessary to solve the existing paradigmatic crisis. The new model suggests a new dimension with regard to the concern felt with developing teachers, educators and the curriculum. Finally, we conclude that universities should be privileged spaces for the discussion of pedagogical activity. All academic work should be transversely imbued with values, vision and mission; in other words, humanizing the spirit, atmosphere and dynamics that characterize educational endeavours.

Keywords: *Universities; Values; Educator Development; New Paradigm.*

“Desconfiei do mais trivial. Na aparência singelo.

E examinei, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente:

Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,

Pois em tempo de desordem sangrenta, De confusão organizada.

De arbitrariedade consciente. De humanidade desumanizada,

Nada deve parecer natural. Nada deve parecer

impossível de mudar” (B. Brecht)

Introdução

O ponto de partida desse trabalho foi a minha participação na organização e na realização do Simpósio Unisal 2000 com o tema: ***O Espaço do homem no Universo***. Como diretor acadêmico, coube-me a tarefa de fazer a abertura solene do evento e, como acontece, nessas horas, lá fui eu remexer minhas estantes à procura de “boas idéias” para compor o meu discurso.

Num clima de puro otimismo, augurei que tanto o nosso corpo docente quanto o discente fizessem o esforço para transpor as barreiras curriculares das próprias faculdades para abrirem-se às outras dimensões do conhecimento. Convidei a todos os acadêmicos para que se lançassem para fora dos seus “muros disciplinares” e superassem os estreitos confins da própria área de saber. E enquanto enaltecia os esforços dos organizadores, procurava reforçar a idéia do quanto era significativo aquele evento que colocava o nosso centro universitário na vanguarda do século XXI que estamos para iniciar.

Discorri, entusiasmado, sobre o paradigma novo do pensamento sistêmico e as novas perspectivas educacionais que este traz. Enfatizei o pensamento em processo, a unidade do conhecimento e a importância do pensar e agir em rede. Finalizei meu entusiasmado discurso, reafirmando que o ambiente universitário do século XXI deverá apoiar-se em duas novas aprendizagens: *para o ensino da religação e a compreensão do pensamento complexo*.

O simpósio teve início e, se por um lado, a oferta foi imensa, por outro, a procura deixou a desejar. Analogamente ao que acontece nas grandes churrascarias, tínhamos à disposição as mais variadas iguarias e podíamos deliciar-nos com os mais finos canapés do conhecimento mais amplo e universal. Porém, chamou-me fortemente à atenção o “mesmismo” pouco criativo daqueles que buscavam sempre se servir dos mesmos pratos. De “gostos e cores não se discute”, diz o provérbio popular; afirmação, esta sim, bastante discutível pois, na verdade, o belo e o bom são também objetos de educação e dificilmente viremos a gostar de

um “prato novo” se o nosso paladar não estiver familiarizado com ele.

E as dificuldades não pararam aí: houve mãe de aluno universitário perguntando pelo telefone se era obrigatória a participação no simpósio. Houve, também, pai que desacatou nossa telefonista, dizendo que ia ao Procon, pois o filho não estava tendo aula.

A partir desses entrechoques, percebi quanto ainda temos de caminhar para que o “espírito universitário” se desenvolva entre nós. E com estas motivações pus-me a trabalhar, buscando articular algumas reflexões sobre o momento educacional que estamos vivendo.

Início fazendo um brinde ao “Espírito vivo” que é curioso, criativo, imaginativo e exuberante na sua vontade de aprender. Procuo, em seguida, colocar algumas idéias sobre a “investigação científica” que é co-natural ao homem, bastando que se encontre com educadores que a faça brotar e desenvolver.

Em seguida, já preparando o espaço cênico para o embate entre os paradigmas tradicional e emergente, comento os reducionismos históricos que vieram em parte empobrecer e embotar as possibilidades do “espírito humano” investigador.

E da metade do artigo para frente, procuro desenvolver as características do paradigma emergente e suas exigências educacionais, insistindo na busca de um novo olhar, e, investimento numa nova educação baseada no paradigma da complexidade.

Termo discorrendo brevemente sobre o papel da universidade e assumo, como minha, as inquietações de Ceíça Almeida na apresentação que fez do texto de Edgar Morin: “Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da universidade e do ensino fundamental”. Ceíça nos deixa a pergunta:

“Deve a Universidade adaptar-se à sociedade ou a sociedade a ela? Como abraçar

a missão transecular de universidade de forma a cultivar a autonomia da consciência, a investigação aberta e plural e primazia da verdade sobre a utilidade dos saberes? De que princípios e ideários devemos nos nutrir para dialogar com a forte pressão econômica que reduz o ensino e a pesquisa a receitas adequadas ao mercado, e por isso empobrece, dilui ou marginaliza a cultura humanística? Como transformar as informações e os conhecimentos numa sabedoria que ilumine a prática cotidiana de nossas vidas no mundo...”

1. Um brinde “Ao espírito vivo”

Ao espírito vivo! Se encontrasse esta frase solta por aí, dificilmente a escolheria para incorporar um projeto publicitário de uma escola superior. Escolheria talvez palavras que articuladas em frases, garantissem conceitos mais empresariais, tais como: eficiência, organização, competência, profissionalização e por aí afora.

A partir desta inscrição, afixada na frente da Universidade de Heidelberg¹ na Alemanha, gostaria de discutir e aprofundar o trabalho educativo que estamos produzindo ou reproduzindo nos nossos espaços universitários.

Nos encontros pedagógicos semanais com os coordenadores de curso da nossa unidade, tem sido constante a inquietação de todo o grupo sobre a falta do “perfil universitário” dos nossos alunos e, quiçá, de nosso próprio corpo docente.

Hugo Assmann (1998:29) pode nos ajudar neste sentido: *“O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”*.

Assmann (1998:87) sobre uma organização aprendente continua: *“... aquela na qual os*

⁽¹⁾ A Universidade de Heidelberg (Alemanha) nasceu a partir do decreto do papa Urbano VI em 1385 e começou a funcionar com os cursos de teologia, filosofia e direito. Em 1388 teve início a faculdade de Medicina. Hoje conta com cerca de 27 mil alunos, sendo que 15% desses provenientes de 128 países.

agentes envolvidos estão habilitados a buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados ou interessados. Aprender uns dos outros torna-se condição fundamental da própria sobrevivência nessas organizações".

E o que viria a ser propriamente este espírito universitário²? O Centro Universitário é ou não é uma organização aprendente? Que tipo de gestão pedagógica, que conceito de trabalho docente e discente garantirão nossa vocação universitária?

Para Demo (1993:130) "*Universidade não será um campus cheio de salas de aula, mas um lugar para produzir ciência própria, com qualidade formal e política. O ensino decorre da necessidade de socialização e da prática, mas já não fundamenta o sentido básico da universidade*".

E Ávila completa: "...*enquanto instituição universal, é uma espécie de lupa que cada sociedade constrói (institui) com as seguintes propriedades básicas: a) captar convergentemente os raios das luzes do saber universal, independente de sua natureza, forma, tipo ou especialização própria; b) decodificá-los, metabolizá-los, recriá-los, aprofundá-los e/ou redimensioná-los em termos de produção pessoal, grupal e institucional; c) disseminá-los intensivo-difusamente, de forma que cada atividade desenvolvida no âmbito da universidade irradie divergentemente as suas influências benéficas à totalidade da realidade societária...*" (Ávila, 1995:131).

Partilho da preocupação e da ansiedade destes e de tantos outros educadores preocupados com o tratamento excessivamente pragmático, instrumental e funcionalista que tem sido dispensado na gestão pedagógica do ensino superior. Este modelo de gestão destina-se mais à formação do profissional, do técnico e do especialista, esquecendo-se da "pessoa", do

"ser humano" que é o primeiro destinatário de qualquer processo formativo.

"Ao espírito vivo" deveria ser, quem sabe, o cartão de visita, o painel de apresentação e, mais ainda, a síntese da missão-vocação de qualquer universidade. Assim caracterizadas, as universidades serão verdadeiros "nichos" de um novo modelo de produção científica, inter e transdisciplinar, que privilegia o ser-com-no-mundo.

Na tentativa de fazer um "brinde" ao espírito vivo, o Centro Universitário Salesiano de S. Paulo realizou dois eventos de magnitude diversa, mas com o perfil comum transdisciplinar: o *V Simpósio Unisal: "O espaço do homem no universo"* e o "*Plebiscito da dívida externa*".

Como enfatizei na introdução, houve um certo esvaziamento por parte de alunos e professores, que habituados à rotina da sala de aula, não perceberam a riqueza desses eventos. Na avaliação, das possíveis causas, ficou nitidamente patente que não foram a "má vontade", ou "retaliações ideológicas" que geraram este esvaziamento, mas, sim, as imagens e representações que tanto professores quanto alunos têm da universidade. É necessário lembrar que não são poucos os que entendem o Estudo Superior de forma pequena e pobre; apenas uma continuação do Ensino Médio onde deve predominar a disciplinarização, as aulas expositivas, a maximização dos conteúdos e a relação de dominação do professor sobre o aluno.

Enfrentamos um problema cultural que não nos atinge somente a nós, mas é fruto de uma concepção mercadológica distorcida que instrumentaliza a cultura e faz considerar como desinteressante tudo aquilo que escapa ao estritamente disciplinar e cobrado em sala de aula.

Por que então o Simpósio se esvaziou? Por que tivemos professores que até motivaram os

⁽²⁾ Segundo Edgar Morin deve conservar, memorizar, integrar e ritualizar uma herança cultural de saberes, idéias e valores. A universidade gera saberes, idéias e valores que posteriormente farão parte dessa mesma herança. Ela é por isso mesmo conservadora, regeneradora e geradora (Morin Edgard, *Complexidade e transdisciplinaridade*, 2000, 9).

alunos a não descerem para participarem do plebiscito sobre a dívida externa?

Creio que não basta fazermos o “brinde³ ao Espírito Vivo”, deixando que o conhecimento produzido nas nossas universidades dependa fundamentalmente de eventos episódicos como simpósios, congressos e semanas de cursos, etc. Se o conhecimento a ser produzido coletivamente dentro do ambiente universitário não for fruto da ação reflexiva da comunidade docente e discente, não fará cultura, isto é, não criará novas representações das áreas disciplinares e preocupações temáticas dos cursos. Uma nova cultura universitária estará, portanto, fundada numa nova representação do “conhecimento”, do “conteúdo”, do “currículo” e do novo modelo de ciência daí gerado.

Somente um novo modelo de gestão pedagógica garantirá mudanças paradigmáticas e assim nossas universidades recuperarão aquilo que marcou historicamente esta instituição, isto é, o amor e o cultivo da verdade. E o ambiente a isto consagrado manterá o “Espírito vivo”.

2. A Investigação e o espírito universitário

Certa vez uma pergunta estarreceu Rousseau: O progresso das ciências e das artes havia contribuído para a purificação dos costumes? Este pensador em 1750, entre o Iluminismo e o Romantismo, mais romântico do que iluminista, foi tomado de um delírio e se atirou ao chão, porque lhe passou pela mente, como um raio, a resposta. E esta seria uma resposta terrível que ninguém esperava, uma resposta negativa, pois, segundo ele, o progresso das ciências e das artes não contribuiu de fato para que isto acontecesse e a sociedade somente se tornou pior.

Temos com este romântico, uma severa crítica ao paradigma⁴ dominante do racionalismo onde o homem, com um novo modelo de ciência, tornou-se senhor do mundo, podendo transformar a natureza e explorá-la, numa relação de dominação onde a natureza mesma deveria servi-lo, ser escravizada e obedecer.

A pergunta que atormenta os pedagogos de todos os tempos continua a ser esta: o conhecimento que produzimos está nos ajudando a sermos mais humanos? Nosso discurso científico é aporte para uma ética que abarque a vida do homem e a vida do mundo? E junto ao questionamento sobre os “fins educativos”, vem outro sobre os meios de que dispomos para realizá-los. Como responder a perguntas desta magnitude se nascemos e fomos educados sob um modelo de pensamento que fragmentou nossa consciência e unilateralizou nossa visão? Como voltar a acreditar na força da pergunta e do questionamento, quando o modelo de virtude científica vigente nos aponta para a certeza do evidente?

É neste contexto que, voltando no tempo, e olhando para a história da educação, reporto-me à experiência educativa do velho Sócrates. Encontro nela a essência do espírito investigativo e a inspiração para a verdadeira arte de educar.

A escola de Sócrates é a “ágora”, a praça pública onde ele passeia entre os mercadores, as pessoas humildes, os aristocratas, proseando com um, fazendo perguntas a outro e não deixando de centrar suas preocupações filosóficas nos problemas do cotidiano. E muito antes de Benoit, este ateniense educou porque viveu intensamente a sua cidade, a companhia dos seus e soube refletir e fazer refletir tanto os despreocupados quanto os pretensiosos (Brun, 1994).

Esta não teria sido uma das primeiras experiências científicas da história da educação?

³ Do alemão “bring dir’s” – ofereço esta libação a ti. Conceder ou fazer algo, dar de presente. Palavras de saudação no ato de beber. Beber à saúde pelo bom êxito de. (Aurélio Buarque H. FERREIRA. *Dicionário Novo Aurélio*, 1986).

⁴ Paradigma seria uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica (Kuhn, 1994, 225). Refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. Implica uma estrutura que gera novas teorias e está no início delas.

O acurado senso de observação apoiado na reflexão e no confronto das idéias não é o que distingue a missão do pesquisador e a busca da compreensão holística do real não seria a vocação da universidade?

“O filósofo ironiza”, dizia Sócrates, e este famigerado método não visava desqualificar o outro, mas ajudá-lo. Era para libertá-lo e abri-lo à verdade. Sua ironia procurava criar um mal-estar e uma tensão no centro do homem, para que daí proceda o movimento esperado, no próprio interlocutor, se este não puder ser socorrido, no auditor”⁵

Sócrates encontrava-se freqüentemente, face a face com os temíveis profissionais do saber e da eloquência: sempre seguros de si, nunca se sentiam apanhados desprevenidos; eram mestres que tinham respostas para tudo e ignoravam a hesitação do escrúpulo e a interrogação da reflexão.

Entre os sofistas, Sócrates foi um sofista que “acabou mal”, um sofista que ria da sofística, crivando de questões os mercadores de belas frases e que tinha o péssimo prazer de perfurar os seus odres de eloquência. A ironia socrática consistia em apanhar o homem sério na sua própria armadilha, mostrando-lhe que essa seriedade repousava numa ignorância que se ignora (Brun, 1994).

Podemos fazer um paralelo entre a velha sofística com sua preocupação enciclopedista e disciplinar com as discussões educacionais que enfrentamos. Na tentativa de traçar este possível paralelo, deparamo-nos com o verdadeiro e grande problema da pedagogia que nada mais é do que tratar com a seleção, a organização e a avaliação do conhecimento.

Mas o que é conhecer? Seria um tipo de racionalidade que impregna todo comportamento humano cultural, relacional, social e permite à pessoa humana perceber o mundo, o outro e a si mesma? (Pellerey, 1995) É algo possuído, mais voltado para o agir do que para o saber?

Se pudéssemos ter em mãos a enorme bibliografia dedicada ao tema, ainda assim teríamos posições bastante diversas e, sob alguns aspectos, até contraditórias. Alinho-me àqueles pensadores e pedagogos que entendem o “conhecer” como possibilidade de se humanizar⁶.

O conhecimento, assim compreendido, traz sérias conseqüências para a discussão dos “fins da educação”. Existiria um “educar para quê”? ou a simples palavra “educação” já nos dá a abrangência e a complexidade do desafio a ser enfrentado?

Os sofistas fizeram, na sua época, a escolha do mercado e, numa perspectiva empobrecedora e reducionista, transformaram o conhecer em repetições estereotipadas, de juízos, de confrontos elaborados não em função da verdade, mas convencimento, cujo único objetivo era o sucesso na Assembléia⁷.

3. Dos Sofistas e suas escolhas à origem e desenvolvimento do Currículo

Os Sofistas, como educadores dos cidadãos, surgem no rápido afirmar-se da democracia ateniense por volta do IV século a.C e, como mestres, instauram aquela que chamamos, hoje, de profissão do professor. Pela originalidade na modalidade e nos conteúdos da sua prática pedagógica trazem um aporte próprio,

⁽⁵⁾ Romano Guardini, *La mort de Socrate, interprétation des dialogues philosophiques*, P. Ricoeur, Paris, 1956, pp 23-24.

⁽⁶⁾ O processo de humanização se dá através da educação. Conhecer para agir educadamente. Conhecer para agir eticamente, para resolver problemas e para bem avalia-los, para construir e aplicar na vida... O conhecimento que a educação busca está ligado a “saberes” que devem convergir para o desenvolvimento da capacidade de captar, esclarecer, e sobretudo responder validamente à vida e às suas perguntas mais profundas (Michele Pellerey, 12, 1995).

⁽⁷⁾ O que podemos dizer dos sofistas é que não foram grandes pensadores e grandes pesquisadores da verdade, porém eram “pedagogos” e sua preocupação era ensinar as pessoas. “*Os sofistas dirigem-se a quem quer que deseje adquirir a superioridade necessária ao triunfo na arena política*” (MARROU, Henri-Iréné, *História da Educação na Antigüidade*, São Paulo, Editora Herder, 1971, p.85).

inovador e controverso, para a história da “Paidéia grega”⁸.

O aspecto positivo da sua contribuição é, sem dúvida, a centralidade da pessoa humana, exaltada com Protágoras como “*a medida de todas as coisas*”. O limite é a desconfiança, em contraste com os filósofos, nas possibilidades da inteligência humana chegar ao conhecimento da verdade. Partindo da premissa de que a verdade é inatingível, abandonam, no processo educativo, a busca desta, preocupando-se apenas com a arte de “formar opiniões” (Brun, 1994:61).

Tivemos com os Sofistas um primeiro modelo de currículo⁹ que tinha preocupações bem específicas. A seleção dos conteúdos não era arbitrária, mas obedecia aos interesses da elite que dominava a cultura e priorizava conteúdos voltados para a retórica e a dialética, fundamentais para o convencimento nas assembléias. Desta forma, eles “escolheram”, dentro do universo pensável, aqueles campos temáticos “mais importantes” sobre os quais valia a pena gastar energia, convertendo-os em temas de discussão e no centro dos seus escritos. Nestas escolhas podemos perceber “suas reais preocupações” (Moreno, 1998:25-30).

Por mais de mil anos, a cultura ocidental, sob a égide da Igreja, manteve-se fiel ao Trívium e ao Quadrívium¹⁰, agora tutelados pela teologia e valorizando sobremaneira o método dedutivo (Lundgren, 1991:41).

A fase seguinte concentra-se sobre o questionamento do predomínio religioso e com o

estabelecimento das pequenas, porém ricas monarquias e de sociedades independentes na Itália do século XIII e XIV, criou-se as condições para as ciências e as artes se desenvolverem. E durante o Renascimento, o objeto da educação tornou-se o homem intelectual (sapiens), o homem estético (eloquens) e o homem moral (pietas), mantendo como ideal pedagógico um currículo equilibrado preocupado, com a mente e o corpo.

A partir da segunda metade do século XVI, com Francis Bacon, temos a virada da mesa, quando o conhecimento não é mais buscado unicamente no método dedutivo, retórico e previsível, mas deve ser o resultado da observação e do uso dos sentidos através do método indutivo. Francis Bacon representou um novo ideal educativo e inspirou o novo código curricular: o código do curriculum realista que teve como expressão máxima Comênius.

Um novo currículo, com novas disciplinas: mecânica, geografia, história natural e novos métodos, tais como: a criação de laboratórios, uso do microscópio e materiais audiovisuais, marca a era moderna¹¹. O princípio norteador era o de usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando, livre e criativamente, em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das

⁸ Termo grego, mais usado no período helênico (final do IV século a.C) que, derivando da raiz “pais” (rapaz), mais que o processo e as intervenções educativas através dos quais os jovens chegam à maturidade e à perfeição da pessoa humana, indicava os ideais mesmos da formação do homem grego, isto é, a realização daqueles valores humanos que na sua totalidade, os gregos também chamavam de “Arete”. O termo “Paidéia” indica o grande projeto de “arquitetura humana” que devia estar presente na formação do homem grego e incluía os conceitos “kalós” (belo) e de “agathós” (bom).

⁹ O termo “currículo” está usado em “latu sensu” pois na história da educação o seu conceito remonta do século XVI e é identificado com a Reforma Protestante, mais precisamente com o Calvinismo. Aparece pela primeira vez num atestado de graduação a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia) no ano de 1663 (D. Hamilton. Orígenes de los términos educativos clase y curriculum, in “Revista de educación”. Historia del curriculum, 1, Madrid, 1991, 295).

¹⁰ Este foi o primeiro tipo de código curricular encontrado na cultura da Grécia antiga. Dividia o saber em duas grandes áreas: humanas (trívium – gramática, retórica e lógica) e exatas (quadrívium – aritmética, geometria, astronomia e física).

¹¹ Habermas, na sua obra “Modernity: an incomplete project” (1983), chama de “projeto da modernidade”, o esforço intelectual dos pensadores iluministas “para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas” (Harvey, 1993).

irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana.

O mundo, em constante mudança, e os desafios sempre novos da educação vieram a provar que ela mesma, a educação, merecia um tratamento científico que garantisse a qualidade do seu discurso. Herbart, no início do século XIX eleva o discurso educativo à categoria de ciência. Era científico enquanto descrevia os fenômenos educativos e, mais ainda, indicava as relações entre os fins educativos, a capacidade de aprendizado das crianças e a organização e seleção dos conteúdos educativos (Lundgren, 1991:51).

A estrutura social vai modificando-se e modifica-se, também, o ideal educativo que têm as classes dirigentes. Com a industrialização e a demanda de mão de obra qualificada, a educação está condicionada aos ideais utilitaristas e pelo liberalismo.

Herbert Spencer (1820-1903) ilustra de forma significativa a demanda educativa do ápice da modernidade e pergunta: Qual o conhecimento mais valioso? Ao que ele mesmo assim respondeu: "*Para a autopreservação direta.... a ciência. Para ganhar a vida.... a ciência. Para uma boa cidadania.... a ciência. Para a apreciação da arte.... a ciência*".

A partir dele, a ciência expandiu-se e de uma disciplina ou procedimento, tornou-se um dogma "e os seus métodos tornaram-se metafísica". Esta adoração da Ciência, sua deificação, provavelmente atingiu seu ápice no início da década de 60.

A história está aí a nos revelar que o conteúdo do nosso pensamento é o reflexo do nosso contexto cultural e social. Ao mesmo tempo, a reconstrução cognitiva subjetiva do mundo que nos rodeia intervém nas nossas ações e modifica as condições objetivas do nosso contexto social e cultural.

4. O paradigma emergente e o novo jeito de "Conhecer"

Procurando compreender o momento em que estamos vivendo, percebemos-nos aturdidos e tomando as palavras de Morais (1997), perguntamo-nos: de onde vem esse desenvolvimento cego e descontrolado da tecnociência, gerador dessa agonia planetária provocadora de tantas rupturas? Qual a origem da atual forma de pensamento, valores e percepções que prevalecem em nossa visão de realidade?

A associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental gerou o paradigma que organizou o modelo educativo que hoje temos. Apple (1995), comentando a expressão de Spencer, complementa que o que está em jogo e norteia o debate educacional é de fato outra pergunta: "O conhecimento *"de quem"* vale mais?"

Numa sociedade elitista e altamente hierarquizada, como a Grécia, onde a própria democracia por eles inventada era privilégio de poucos, excluídos que estavam os escravos e as mulheres, ou seja a grande maioria da população, o conhecimento de quem valeria mais?

O modelo educativo acompanhou o método científico e este continuou fiel, na sua estrutura, ao racionalismo clássico e em decorrência de tudo isso, tivemos um encaminhamento curricular baseado num sistema de ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável, com inícios claros e fins definidos. Sempre fiéis à concepção subjacente, continuamos a considerar o conhecimento, isto é, o conteúdo do currículo como algo definitivo e, portanto, apenas destinado à acumulação, e o material curricular (os conteúdos) como um **fato e não um problema**¹².

Percebemos que todo o esforço de reflexão pedagógica que estamos realizando busca uma

⁽¹²⁾ Dentro da concepção clássica helênica o conhecimento nos tira da contingência da contemplação das sombras (mito da caverna) e nos eleva à condição de contemplação das verdades imutáveis. O Platonismo oferecia sustentação para considerar o "espírito humano" destinado a esta forma de conhecimento – factual, completo, definido e imutável.

verdadeira “re-significação” do próprio conceito de conhecimento. Uma nova hermenêutica se faz necessária e novos postulados devem mapear o caminho a seguir. E como acontece na agricultura, antes de semearmos a nova semente, temos que limpar muito bem o terreno. No nosso caso, deveremos tirar alguns pressupostos considerados, por tradição, como dados de fato:

1. aprender é passar de um estado de ignorância para um estado de conhecimento.
2. este fato se dá mediante uma ação direta e unidirecional de um mestre que sabe e um aluno que não sabe.
3. quem sabe (o professor) define o conteúdo, a metodologia e o momento educativo.
4. final do processo é que haja uma sensível aproximação dos dois interlocutores, bem à maneira da teoria física dos “vasos comunicantes” (o professor “meio vazio” e o aluno “um pouco cheio”).

Por que adquirimos e temos mantido estes significados? Porque os nossos sistemas de pensamento não são independentes de sua história e o substrato cultural greco-romano mapeia ainda nossa cultura ocidental. E de forma tal estamos marcados por toda esta herança, que mesmo os novos conhecimentos científicos não conseguiram erradicar velhas crenças mantidas pela tradição ou fossilizadas pela linguagem¹³ e que atuam como se fossem verdades do consciente coletivo (Moreno, 1998).

O problema que subjaz a toda esta discussão é a mesma concepção de conhecimento. Qual o modelo da ciência hoje? Os tempos são outros e as mudanças tecnológicas exigiram mudanças nos processos de trabalho industrial. A escola mudou e na reorganização da escola, as

habilidades manuais deram lugar às habilidades cognitivas. Jargões pouco definidos falam de “meta-conhecimento” ou ainda “mega-conhecimento”, onde menos tecnicidades darão espaço para mais conhecimento. A pergunta, porém, permanece: de que conhecimento estamos falando? Como preconizou Descartes, seria o resultado de um somatório de elos construídos linearmente, e paulatinamente organizados por uma definida hierarquia que me conduz do simples ao complexo, das partes ao todo?

Na discussão de “qual o conhecimento” oferecer às novas gerações, percebemos a profundidade da afirmação de Broglie: “*muitas das idéias científicas de hoje seriam diferentes se os caminhos seguidos pelo espírito humano para chegar a elas tivessem sido outros*”¹⁴.

Qual o caminho a seguir? Qual o modelo de ciência hoje? Qual o referencial teórico capaz de nortear a busca de “novos caminhos” ou um novo paradigma para a educação que seja capaz de conciliar o que está acontecendo no mundo da ciência e com a necessidade premente da construção e da reconstrução do homem e do mundo?

O mal-estar existente nos leva a repensar a nossa própria presença no mundo. Estamos diante de um processo de mudança conceitual onde está surgindo uma forma de pensamento totalmente diferente. Estamos diante daquilo que chamamos “crise de paradigma” e precisamos de uma nova chave de leitura que seja capaz de abrir-nos as portas para a compreensão mais ampla de nós mesmos e do mundo.

As crises paradigmáticas sempre aconteceram e trazem consigo a dor da perda de certezas e de seguranças. Assim aconteceu com a revolução Copernicana que rompeu o paradigma do geocentrismo; e ela não foi menor

¹³ Henry A. Giroux nos diz: “A linguagem em toda a sua complexidade torna-se fundamental não somente na produção de significado e de identidades sociais, mas também como uma condição constitutiva para a ação humana. É na linguagem que os seres humanos são inscritos e dão forma àqueles modos de falar que constituem sua percepção do político, do ético, do econômico e do social”. (Giroux Henry, *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999, 31).

¹⁴ Louis de Broglie, citado por Bachelard (1975, 30).

do que a crise gerada por Einstein, em 1905, quando investiu contra o paradigma da ciência moderna com seu artigo sobre a teoria da relatividade da simultaneidade de acontecimentos, colocando em crise os conceitos básicos da física tradicional sobre o tempo e o espaço.

Desta grande crise paradigmática deflagrada com as teorias da relatividade e da teoria quântica, aprendemos que precisamos de óculos novos para olhar o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, fundem-se numa totalidade (Morais, 1997). No entanto, não basta mudar as lentes, mas é necessário mudar, outrossim, a atitude cognocente. Precisamos como nos diz Capra (1999) "*mudar o enfoque das partes com o todo*". Ele propõe a inversão na relação entre as partes e o todo e, nesta nova ótica, as propriedades das partes somente podem ser entendidas com base na dinâmica do todo.

A nova visão da realidade baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos - físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. A abordagem sistêmica enfatiza não a propriedade dos elementos, mas os elementos básicos de organização (Capra, 1999, 260).

Com o desenvolvimento do "pensamento sistêmico", ou segundo Morin, "pensamento complexo", cai por terra a velha certeza cartesiana de que dividindo o objeto do saber no maior número possível de suas partes, nós simplificamos o mesmo e chegamos à sua completa compreensão. Morin (1995), comentando Pascal afirma: "eu considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes", pois o todo é muito mais que o somatório das partes, estando, ele mesmo,

presente em cada parte. Com este axioma explica o caminho do pensamento, o seu ir-e-vir das partes ao todo e do todo às partes¹⁵.

O pensamento sistêmico considera o mundo em holomovimento, e enquanto a ciência moderna revisitou Heráclito com suas pretensões de certezas cristalizadas em leis, o novo paradigma revisita Parmênides, compreendendo todo o real num movimento contínuo, indefinível e imensurável.

Como captar uma realidade em movimento senão com um pensamento em processo? Se o universo, sobre o qual pensamos, está em contínua transformação e nada é definitivo, então nosso próprio pensamento é movente e se torna, como bem indicou Morin, (1996:135) "*uma aventura contraditória porque é necessário, ao mesmo tempo, analisar, re-analisar e re-sintetisar*" o que explica o movimento recursivo do pensamento.

Dentro do paradigma tradicional são as teorias¹⁶ que garantem a objetividade do conhecimento. A "boa teoria", capaz de esgotar as possibilidades de compreensão do fenômeno, deverá apresentar uma suficiente capacidade de explicação, focalizar o que é significativo e omitir o que é irrelevante. A boa teoria pode, ainda, ser submetida a testes variados e sempre explicará o básico e o fundamental, primará pela simplicidade e deverá ser prática.

O paradigma emergente, com sua concepção de mundo como fluxo universal de eventos e processos, não comporta mais a decodificação do conhecimento em blocos fixos e imutáveis e propõe um "conhecimento em rede" onde tudo está interligado. Neste novo conceito não há nada que seja primordial, fundamental, primário, pois já não existe mais nenhum alicerce, fixo e imutável (Morais, 1999).

O antigo paradigma, buscando a objetividade científica, só admitia como válido o conhecimento "objetivo", isto é, sem a participação do

⁽¹⁵⁾ Edgar Morin. Epistemologia da complexidade.

⁽¹⁶⁾ Entendendo por teoria uma série de conceitos coligados, definições e propostas que apresentam uma visão sistemática do fenômeno especificando relações entre variáveis, com o objetivo de explicar e prever o fenômeno.

observador. O paradigma emergente propõe a reintegração do sujeito no processo de observação científica, caracterizando a mudança da ciência objetiva para a epistêmica.

O produto da pesquisa, dentro do paradigma emergente, é uma criação complexa, densa e reflexiva resultante da relação dialógica/dialética entre pesquisador e realidade. Entrelaçamentos de histórias de vida, visões de mundo, experiências pessoais e sociais, diferentes modos de conceber e praticar a educação; a rede que se tece no jogo de emoções, linguagens e ações comunicativas, com uma ampla carga de determinações sociais, vai se configurar como síntese de múltiplas inter-relações na situação de pesquisa.

Fascinante, desafiador e problemático são adjetivos que caracterizam este modo de se fazer pesquisa e de produzir conhecimento e passam a ser pontos críticos que demandam reflexão e tomadas de decisão criativas e emancipadoras.

Encerro esta explanação sobre o paradigma emergente e suas perspectivas educativas, afirmando que o caminho da pesquisa e o caminhar (o investigador) se fazem no caminhar. Garantindo, deste modo, a produção de um conhecimento sempre novo e desafiador, buscado densamente no contexto da realidade, na interpretação de seus nexos, no questionamento das interpretações, na problematização das questões, na análise das intervenções, nas construções teóricas e ações práticas, descobrindo novas alternativas, abrindo novos questionamentos e lutando para que a afirme a sua validade emancipatória.

5. As implicações educacionais do novo paradigma e a formação do professor

O paradigma emergente, traduzido por Morin como "pensamento complexo", traz implicações educacionais que apontam para um novo tipo de gestão pedagógica e para um novo perfil de professor.

Uma nova epistemologia da educação exigirá uma nova epistemologia do professor. O novo paradigma se apóia numa visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Funda-se numa percepção holística do mundo, na preocupação com o contexto, com o global e na visão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes (Morais, 1997).

Se o desafio é grande, quando se trata de compreender a grande teia de relações da natureza e do mundo, imaginemos a responsabilidade que acompanha o educador que é chamado a contemplar e a intervir educacionalmente na teia de relações da complexidade do ser humano. Como sujeito educativo, o educando, terá a intervenção educativa realizada na amplitude maior, abrangendo corpo e mente e no alcance maior do bio-fisio-psíquico-espiritual.

Educar dentro da visão sistêmica exige que o próprio educador tenha uma visão sistêmica da vida, e que esteja apto a reconhecer que, como os organismos individuais, os ecossistemas, são sistemas auto-organizadores e auto-reguladores em que animais, plantas, microorganismos e substâncias inanimadas estão ligados através de uma teia complexa de interdependências, onde as relações de causa e efeito ocorrem muito raramente, e os modelos lineares não são muito úteis para descrever as interdependências funcionais dos sistemas sociais e econômicos e culturais neles inseridos. O Educador precisa, enfim, desenvolver uma visão transdisciplinar que lhe permita fazer conexões ricas e variadas, contextualizadas e englobantes (Capra, 1999).

A educação, dentro do pensamento sistêmico, dar-se-á segundo o modelo da "rede". O conhecimento reticular pressupõe flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização.

Diante do exposto e pensando na figura do grande articulador de todo o processo educacional (o professor) surgem perguntas dramáticas: que ensino superior, qual currículo e que perfil universitário estariam aptos para formar um profissional desta envergadura?

Autores que discutam este assunto é o que não falta no mercado. A bibliografia voltada para a discussão da formação do professor é bastante grande. Sem a pretensão de fazer uma grande síntese e muito menos de fazer comentários conclusivos sobre o tema, pretendo alinhar algumas idéias, velhas e novas, que permeiam o campo da formação docente.

Buscando maior elucidação do conceito de formação, percebêmo-lo, também, multifacetado, onde, todavia, se evidencia um componente pessoal que se liga a um discurso axiológico referente às finalidades, metas e valores e não meramente ao técnico ou instrumental, incluindo problemas relativos aos fins e/ou modelo a alcançar, a conteúdos e experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e planos de apoio no processo (Garcia, 1999:19).

Sacristán, traz no seu texto "O currículo"¹⁷, uma reflexão sobre a prática, um capítulo inteiro que procura discutir a prática docente enquanto "modeladora curricular". Descreve, como complexa, a missão do professor dentro do currículo, pois vai muito além do "tirar e acrescentar"; Sacristán aponta o professor como mediador decisivo, agente ativo, modelador e transformador dos conteúdos, o contraponto e o contrapeso contra-hegemônico. Diante de uma

caracterização profissional tão exigente, o autor resalta algumas das principais tendências atuais de formação docente que o tornam apto a mediar num contexto de mobilidade e complexidade: a) uma formação sólida nos campos cultural, científico e profissional b) os campos aplicados exigem planejadores reflexivos e formação continuada nos campos científico, técnico e administrativo c) formar-se em atividade, através do espírito investigativo que o leva a refletir, enquanto age d) formação inicial e continuada enfocada no campo pedagógico e na formação básica (ligada aos conteúdos curriculares) e) formação inicial e em atividade realizada de forma coletiva (Sacristán, 2000).

Contribuição preciosa nos dá Henry A. Giroux¹⁸, representante da "pedagogia crítica"¹⁹ que resalta a importância dos professores serem profissionais "intelectuais" e, desta maneira, equacionem suas concepções básicas a respeito da prática que realizam. Giroux insiste em que o professor precisa interagir com o currículo, compreendendo e questionando suas escolhas. Ele propõe para isto uma nova racionalidade curricular que deverá subordinar os interesses técnicos às considerações éticas. Em essência, o nosso autor propõe que todos os professores sejam, de fato, educadores críticos que tenham ferramentas epistemológicas para questionar as escolas e os discursos educativos enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder. (Giroux, 1997).

Acredita-se na força do professor como desencadeador de reformas educacionais, assim

⁽¹⁷⁾ Por Currículo entendemos um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (Vinícius SIGNORELLI. *Currículo. Um caminho que envolve muitas responsabilidades*. In: "Pátio: revista pedagógica, Fev/Abril, 1997, 9)

⁽¹⁸⁾ Os autores da assim chamada pedagogia crítica como Giroux, Apple, Perrenoud insistem que o currículo é um território domesticado, enquanto uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar que acaba, como nos diz Sacristán, por exprimir o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

⁽¹⁹⁾ Henry Giroux e Michael Apple, entre outros, representam aquela escola que chamamos "pedagogia crítica" e sua preocupação é a de questionar o currículo numa perspectiva ideológica. Estes críticos estão cientes de que o poder, o conhecimento, a ideologia e a escolarização estão relacionados em padrões de complexidade em constante transformação. Em suma, a prática docente acaba incorporando crenças e práticas que acabam estruturando as experiências educacionais. Crenças e rotinas de natureza histórica e social que devem ser objeto de auto-reflexão (GIROUX,49)

como se percebe a escola como um local privilegiado para o desenvolvimento desse processo; precisamos, pois, de profissionais capazes de reinterpretar os seus papéis e ampliar sua formação a serviço de uma educação democrática (Alonso, 1999).

“O professor reflexivo numa prática emancipatória” é, em suma, o perfil ideal para um docente chamado a ser educador no século XXI. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), no documento final do IX encontro nacional realizado em Campinas, em 1998, traça as grandes linhas que devem nortear a formação docente: 1. Contextualização sócio-político-econômica da formação, 2. Autonomia universitária com descentralização do poder de decisão na área de educação, sem eximir o Estado das suas responsabilidades, 3. Profissionalização do magistério e recuperação da dignidade da carreira, 4. Valorização dos cursos de formação de professores numa articulação entre MEC, Universidades, Faculdades e Centros de educação.

A ANFOPE ainda sublinha aquelas diretrizes curriculares capazes de garantir o perfil reflexivo e emancipatório, como segue: formação para o humano, docência como base, trabalho pedagógico em foco, sólida formação teórica em conteúdos específicos e pedagógicos, formação cultural, contato com a realidade da escola - articulação teoria e prática, pesquisa, vivência de formas de gestão democrática, compromisso social e político da docência, reflexão sobre a formação e sobre as condições de trabalho.

Freqüentando o programa de Pós-graduação em Educação, no núcleo currículo e formação, da PUC-SP, neste semestre estou fazendo o curso “formação do educador e mudança na escola”; como temos que apresentar um trabalho no final do semestre, nosso grupo optou por um projeto para a formação inicial. Ele seria oferecido no curso de pedagogia, no primeiro semestre e teria por objetivo levar os alunos e futuros professores a compreenderem a sua área

de atuação dentro do novo paradigma da complexidade. Depois de alguma discussão sobre o perfil desse “propedêutico” universitário, imaginamos um esboço curricular assim compreendido:

a) Desenvolvimento humano: O objetivo do eixo é o autoconhecimento através da apropriação do próprio corpo (introspecção) e apropriação da cultura (expansão), com a articulação entre as dimensões racional/corporal/intuitiva e teria como carro chefe as atividades de expressão artística, tais como: música, teatro, etc.

b) Campos do conhecimento: O objetivo do eixo é o de situar a especialização (licenciatura) no grande quadro dos saberes, trabalhando academicamente através de grandes painéis: o que é conhecimento, o que são saberes e suas áreas disciplinares, o currículo e suas implicações sociais, levando o aluno, conforme seus interesses e preocupações, a elaborar o próprio currículo formativo.

c) Hábito reflexivo e procedimento metodológico: O objetivo do eixo é propiciar ao aluno o gosto pela investigação científica. Teria como preocupação o adequado uso da língua portuguesa e metodologia científica como ferramentas para o fim proposto.

d) Tecnologia e Ciência: O objetivo do eixo é oferecer aos alunos uma aproximação estratégica/operativa/pedagógica às (TIC) Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Seriam abordadas, teórica e praticamente, temáticas como: a codificação do conhecimento, as possibilidades educacionais das novas tecnologias, homem x tecnologia, um novo modelo de comunicação.

(obs. Cada bloco, no seu projeto mais detalhado e global, deverá explicitar as

competências e habilidades a serem desenvolvidas para uma avaliação continuada de todo o processo)

6. Das catedrais do saber às capelinhas de ilusões

Depois de discutir as implicações do paradigma emergente para a formação do professor, sinto-me provocado a discutir, também, o perfil da instituição universitária, encarregada institucionalmente de trabalhar a formação desse educador.

Nesta virada de milênio, confrontamo-nos com o cenário essencialmente cibernético-informático e informacional, baseado na “inteligência artificial” da, assim chamada, pós-modernidade. Este novo cenário cultural é caracterizado pelo fenômeno da deslegitimação do saber onde os “grandes relatos” que marcaram a cultura ocidental são colocados em *xequê*.

Neste contexto, a universidade, enquanto produtora de ciência, torna-se a instituição mais importante no campo estratégico-político dos Estados atuais. Como catedral da produção do conhecimento, conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque ela se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la (Morin, 2000).

Procurarei tecer e conduzir meus comentários nas, já consagradas, três frentes do trabalho universitário: ensino, pesquisa e extensão.

O **ensino universitário** não escapa das transformações exigidas pelo paradigma emergente e nesta linha, Edgar Morin propõe que, da interdisciplinaridade, tentada até agora, passemos, de fato, para a transdisciplinaridade, associada a esta reforma do pensamento onde um conceito de causalidade unilinear e unidirecional seja substituído por um conceito de causalidade circular e multireferencial. Como nos diz Ubiratan d’Ambrosio, a transdis-

ciplinaridade não constitui uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, mas uma nova postura transcultural de respeito pelas diferenças. É uma postura de solidariedade na satisfação das necessidades fundamentais e busca de uma convivência harmoniosa com a natureza (D’Ambrósio, 1997).

A **pesquisa universitária** é o que mais caracteriza a universidade como “organização aprendente”. Na observação sistemática, na busca da compreensão e tabulação dos fenômenos observados, na reflexão colegiada sobre os dados adquiridos, a universidade produz conhecimento. Como organização aprendente por excelência, a universidade é estímulo e convite para que toda a comunidade à sua volta se disponha “a aprender uns dos outros” (Assmann, 1998).

Para que isto aconteça, precisamos buscar um ambiente universitário capaz de trabalhar um novo modelo de inteligência, que produza um novo tipo de conhecimento capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere.

Um novo modelo de inteligência, para um novo modelo de conhecimento que por sua vez gere novas predisposições que respeitem o espírito humano na sua imanente capacidade de propor e resolver problemas.

Isto porque a inteligência que só sabe separar, rompe o complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e torta; e termina, a maior parte das vezes, por ser cega porque destrói no germe todas as possibilidades de compreensão e reflexão.

A **extensão universitária** deve ser entendida não como simples prestação de serviços a determinados segmentos da população, mas, sim, sob a perspectiva da construção da cidadania, em que alunos e professores desenvolvam programas oriundos dos movimentos sociais, das instituições não-governamentais, dos centros de defesa e outros.

A extensão, então, proporciona e origina projetos de pesquisa, interferindo no processo de formação acadêmica. Via de mão dupla - "*uma ação que reflui sobre os programas de ensino e pesquisa, dando-lhes diretriz*" (Morais, 1989:20). Na medida em que a extensão incorpora questões novas provenientes da realidade social, ela estará contribuindo para uma efetiva articulação entre a pesquisa e o ensino, além de possibilitar ao acadêmico o contato com as contradições da sociedade na qual irá atuar como profissional.

A perplexidade toma conta de todos nós quando nos debruçamos sobre o fenômeno da proliferação do ensino superior no nosso país. É fantástica a metamorfose de velhos barracões e pequenos edifícios que com um "pisar de olhos" transformam-se em "catedrais da educação" sob a égide da autonomia universitária.

Assemelha-se muito, no âmbito religioso, ao surgimento e à proliferação das seitas que, rivalizadas com as religiões históricas, encurtam, empobrecem, manipulam e falseiam projetos sérios que formaram arquetipicamente a civilização ocidental.

Neste contexto, surgem sérios questionamentos: que universidade queremos ter? Que tipo de conhecimento estamos produzindo? E como resultado dos dois primeiros, que tipo de pessoa-no-mundo estamos forjando?

O Brasil é um dos países com menor relação "matrícula no ensino superior" e "número de jovens da faixa etária correspondente", discrepando muito dos vizinhos do Mercosul. Diante disso, o Plano Nacional de Educação definiu como prioridade absoluta a expansão do ensino superior no país, com metas bem definidas tanto para o segmento privado quanto para o setor público (Neves, 1999:150).

Apesar das boas intenções, a crise da educação superior em nosso país é séria. As universidades federais e estaduais trazem sérios anacronismos tanto quanto ao sistema seletivo adotado, nada democrático, como também pelo verdadeiro "desmonte" que estão sofrendo com a

falta de investimentos na pesquisa e a baixa remuneração dos professores.

No segmento privado, o problema do ensino superior é também alarmante e encontramos uma relação direta entre a disseminação desenfreada de cursos e a baixa qualidade da formação aí desenvolvida. Esta perda de qualidade se dá principalmente no nível da graduação onde existe alguma preocupação com o ensino, mas a pesquisa e extensão são negligenciadas e relegadas a planos secundaríssimos.

No segmento privado, cabe-nos destacar as instituições comunitárias e confessionais que movidas por motivações humanístico/cidadãs procuram desenvolver um estudo superior de qualidade. Organizadas e associadas através da ABRUC (Associação Nacional das Universidades Comunitárias), buscam ampliar espaços políticos no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e já possuem representação própria nas comissões consultivas do MEC. Sua marca registrada é buscar ser sinal de contradição e alternativa viável aos modelos mercantilizados que bandeiam por aí.

Não podemos deixar de mencionar a significatividade das universidades confessionais que procuram diferenciar-se das demais, esmerando-se na qualidade. Com propostas bem elaboradas, as universidades confessionais querem contribuir para mudanças significativas no panorama do ensino superior brasileiro. Elas defendem a montagem de um sistema de avaliação amplo, que forneça critérios objetivos para premiação e punição das instituições de ensino superior, independentemente do fato de serem mantidas por associações privadas ou pelos governos federal, estaduais e municipais. As instituições de baixa qualidade deveriam ser descredenciadas, devido à ganância, à incompetência, ao desleixo ou à falta de "espírito público". Em contrapartida, as instituições de alta qualidade deveriam ser premiadas com recursos para o financiamento do ensino e a pesquisa, em especial desta última atividade, essencial nas universidades propriamente ditas (Cunha, 2000: 47).

Na virada de milênio e às portas do século XXI, somos convidados a aproveitar criativamente as oportunidades que a nova LDB nos trouxe com importantes mudanças no cenário do ensino superior ao eliminar a obrigatoriedade do currículo mínimo e ao criar a figura dos cursos seqüenciais.

As IES (Instituições de Ensino Superior) têm maior autonomia quanto à elaboração dos próprios currículos e são enfaticamente instigadas a usar da criatividade e inventividade para adaptarem-se às necessidades de perfil profissional exigidas pela sociedade. Neste novo quadro é importante que se proporcione aos alunos a participação na construção das grades disciplinares, tendo inclusive a oportunidade de realizarem atividades externas, como estágios e iniciação à pesquisa, desde o início do curso, reconhecidos e articulados ao programa básico de formação (Neves, 1999:156).

Considerações finais

Acredito na possibilidade de se juntar o que muitas vezes parece irreconciliável: a educação formal²⁰ e o espírito vivo, aprendente. Para isso, é importante que criemos, nas universidades, espaços privilegiados para a discussão da gestão pedagógica.

Através do PEC (Planejamento Estratégico Coletivo), a universidade define o seu perfil institucional e, a partir daí, toda a comunidade educativa estará sintonizada nos valores, missão e visão que nortearão seu trabalho.

Valores, missão e visão marcarão transversalmente todo o trabalho acadêmico; serão o espírito, o clima e o dinamismo humanizador que caracterizarão a ação educativa.

É de muito bom alvitre aceitarmos a proposta do Congresso Internacional de Locarnode 97, organizado pela UNESCO, sobre a implantação do "dízimo transdisciplinar" onde um décimo do ensino poderia ser consagrado a

problemas transdisciplinares, tais como a relação cosmo-fisi-bio-antropos.

O Simpósio 2000, realizado no nosso centro universitário, teve como principal contribuição a oportunidade de refletirmos sobre o perfil do nosso alunado e sobre a congruência do nosso trabalho pedagógico.

A partir das avaliações feitas, assumimos para nós aquilo que Assmann afirma como o mais importante a ser considerado numa "universidade aprendente", ou seja, que ela tenha climas organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas (Assmann, 1998).

Bibliografia

- ALONSO, Myrtes e QUELUZ, Ana Gracinha. *O trabalho docente*. Teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- APPLE, Michael e BEANE, James (orgs.) *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Rumo à sociedade aprendente. São Paulo: Vozes, 1998.
- BUSQUETS, Maria Dolores et al. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento. In: TRINDADE H. (Org) *Universidade em ruínas*. Na república dos professores. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Palas Athena, 1997.
- _____. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus, 1999.

⁽²⁰⁾ Aqui é pertinente a afirmação de Sacristán numa entrevista para a revista Pátio: "...creio que a cultura é muito atraente, mas na escola ela aborrece os alunos; sei que aquele que aprende a amar o saber continuará aprendendo coisas novas" (Gimeno SACRISTÁN, Entrevista. In: *Pátio, Revista Pedagógica*. Fev/Abril 1997. p. 39).

- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- LUNDGREN, Ulf P. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, 1992.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MORAIS, João Luis (org.). *Perfil das universidades comunitárias*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- MORAIS, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio e DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed., São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade*. A reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Editora da UFRN, 2000.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NEVES, Abílio A. B. O ensino superior: crescimento, diferenciação, qualidade e financiamento. In: VELLOSO João Paulo, ALBUQUERQUE, Roberto C. (Orgs). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1999.
- PELLERREY, Michele. *Progettazione didattica*. Metodi di programmazione educativa scolastica. 2. ed. Torino: Editrice SEI, 1995.
- PEREYRA, Miguel A. et al (Orgs) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Ediciones Pomares, s/d.
- SACRISTÁN J., Gimeno. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- YUS, Rafael. *Temas transversais*. Em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.