

UNIVERSIDADE E TRABALHO DOCENTE: REPENSAR PARA RESSIGNIFICAR

Filomena Maria Arruda Monteiro*
Maria das Graças Martins da Silva**

Resumo: O artigo discute as finalidades da instituição universitária, em especial a partir da modernidade, remetendo para a convivência de posições antagônicas, polarizadas entre a democratização e a elitização do conhecimento. Tal discussão é articulada com as finalidades do trabalho docente, entendendo que questões ligadas ao exercício da docência se entrelaçam com os fins maiores da educação superior. O texto conclui que o debate sobre a natureza e a intenção do trabalho docente tem sido objeto de expressiva produção, direcionando para a ressignificação de conceitos e práticas, enquanto o que se refere ao sentido da instituição universitária tem sido protelado ou desconsiderado, necessitando ser retomado como condição para o resgate da sua autonomia.

Palavras-chave: trabalho docente; instituição universitária; ensino superior

Abstract: The article discusses the purposes of the university institution, especially starting from the modernity, pointing for the coexistence of antagonistic positions, polarized between the democratization and elitization of the knowledge. Such discussion is articulated with the purposes of the educational work, understanding that subjects linked to the exercise of the teaching are intertwined with the larger ends of the superior education. The text ends that the debate on the nature and intention of the educational work has been object of expressive production, pointing for new meaning of concepts and practices, while what refers to the sense of the university institution it has been delayed or inconsiderate, what needs to be retaked as condition for the ransom of its autonomy.

Key words: teacher's work; university institution; teaching at the university

* Doutora em Educação pela UFSCar, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia /UFMT, e-mail: filmonteiro@bol.com.br

** Mestre em Educação pela UFMT, professora do Curso de Pedagogia/UFMT, e-mail: renardes@terra.com.br

(...) a destruição se faz muitas vezes e a construção nunca termina.

Bachelard

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da instituição universitária tem sido marcada por vários dilemas no que se refere à sua finalidade. A discussão deste tema parece intensificar-se na época moderna, quando o ideal de “produção do conhecimento desinteressado”, germinado na universidade alemã, entra em conflito com o da universidade americana, onde o que passa a valer é o conhecimento aplicável, utilizável, “prático”. Tal polarização expressa, de um lado, a formação que valoriza o ideal de cultura e saber e, de outro, a ênfase na profissionalização ou especialização para responder às demandas de ordem prática da sociedade.

Na universidade contemporânea, outros conflitos também se desenrolam: a orientação pela reprodução do conhecimento já consolidado, contrapondo-se à idéia de universidade como centro crítico e renovador do conhecimento; a pressão social sobre a universidade, para que “abra suas portas” a um contingente maior de estudantes, em oposição à concepção de instituição “enxuta” e de qualidade, com o projeto de constituir-se em centro de excelência e de formação de quadros superiores, o que seria incompatível com o projeto de “massificação” (Jaguaribe, 1983).

Garcia-Guadila (1990) expõe, ainda, outras posições antagônicas existentes: há os que defendem a qualidade da educação superior e o desenvolvimento da pesquisa, alegando não ser possível desvincular a docência da pesquisa, já que a figura do professor está associada à de produtor do conhecimento; há os que defendem a idéia de criar dois níveis dentro da universidade – o “massificado”, com base no ensino, para atender à crescente demanda da população, e o seletivo, que teria o privilégio da pesquisa; há, também, os que propõem que a universidade se assuma como transmissora do conhecimento e a produção científica ocorra apenas em redes extra-universidades.

Mesmo evidenciando falta de consenso quanto a essas posições, não se pode deixar de continuar buscando elementos que permitam pensar a questão da identidade da instituição

universitária. O tema se reveste de particular importância na atualidade ao se considerarem as especificidades do contexto brasileiro, marcado por recentes políticas públicas de exclusão social aliadas à desresponsabilidade governamental para com a educação, em que as universidades sofreram profundas mudanças na sua estrutura e finalidade, sob a coordenação de propostas contrárias à sua autonomia.

Determinantes de ordem estrutural impõem-se, assim, à reflexão por sua repercussão na construção da razão histórica da instituição universitária, pondo em jogo a sua singularidade. Santos (1997: 223) explica que “a idéia da universidade moderna faz parte integrante do paradigma da modernidade. As múltiplas crises da universidade são afloramentos da crise do paradigma da modernidade e só são resolvíveis no contexto da resolução desta última”. Na opinião do referido autor, continuam-se a analisar os processos de transformação social com recursos a quadros conceituais do século XIX.

Morin (1996), nesta perspectiva, acrescenta que nosso sistema de pensamento é construído com base numa lógica reducionista e desintegrada, o qual se mostra insuficiente para explicar e decifrar a realidade. Suas reflexões levam-no a suspeitar que

estamos vivendo uma grande revolução paradigmática. Talvez, mas há algo ali muito difícil de discernir, porque uma grande revolução nas premissas do pensamento necessita de muito tempo. É uma revolução muito difícil, lenta e múltipla. (...) Temos, sem dúvida, uma grande luta entre as antigas formas de pensamento, duras e resistentes à custa de ressecamentos, e esclerosadas, e as novas formas de pensamento que são ainda embrionárias (o que é embrionário é, portanto, frágil, e corre o risco de morrer) (ibid, p. 285).

Capra (1983), sintonizando com essas premissas, afirma, ainda, que o novo arcabouço conceitual que vem se forjando vai aglutinando grande número de movimentos que aos poucos vão formando poderosa força de transformação social.

Há, assim, que indagar, diante do novo século: em que situação nos encontramos e para onde nos leva a condição atual? Livros e artigos anunciam nova era, um período de transição, de novos tempos e de novos conceitos, sob o pressuposto de que o pensamento que emerge é diverso do que deu base à civilização moderna.

O estudo dos fundamentos da atividade docente na Universidade pode trazer elementos elucidativos quando se procura definir o sentido e o “momento” desta instituição, inclusive por que instiga questionamentos importantes: que modelos hoje inspiram o trabalho docente e o tipo de formação construída? Que interrogações e respostas estão presentes no exercício da docência diante da chamada “sociedade do conhecimento”? Esses profissionais

estão dialogando com algumas das questões centrais da contemporaneidade, como globalização, sistema de redes, uso e valores presentes na ciência, novos comportamentos, novas linguagens... e que implicações tais posições podem ter para a definição da universidade, como instituição formadora? Há que acreditar na emergência de novas formas de pensar capazes de desencadear experiências articuladoras entre os “pilares” ensino-pesquisa-extensão hoje existentes de forma segmentada? O professor está sendo “contaminado” por novos ideários, ou a propalada “virada epistemológica” da dobrada do século é uma realidade ainda sem visibilidade? Ou talvez a questão-síntese: em face das novas características da sociedade contemporânea, a universidade está sendo palco de acomodação, ou de mudança e inovação? O imbricamento das questões parece, pois, conduzir para uma reflexão que entrelaça trabalho docente e projeto institucional.

Para referendar tal reflexão, utilizamos dois modelos – nomeados de tradicional e de emergente – que pretendem distinguir conceitos que inspiram o trabalho docente e que conduzem ao pensar sobre o vir-a-ser da instituição universitária.

O PARADIGMA TRADICIONAL

Para uma compreensão histórica, que originou a atual forma de pensar, de emitir valores e de perceber o mundo que, se pode dizer, ainda prevalece em nossa cultura, adotamos o estudo realizado por Moraes (1997), aqui sintetizado. A autora indica que, para o homem medieval, o sagrado tinha grande importância na organização social, a ponto de impor-se o autoritarismo religioso e a repressão sobre as tentativas de inovações científicas.

Contudo, a partir dos séculos XVI e XVII, a compreensão dos fatos começou a sofrer mudanças radicais, quando então, de uma visão de mundo espiritual e encantado, passou-se para a noção de mundo-homem-máquina. Essa passagem caracteriza o início da Idade Moderna, ao redor do século XV, tendo como marco o Renascimento, período que posiciona o homem como centro da história. Surge, então, outro modelo de ciência, em que o homem passa a ser o “senhor de todas as coisas”, colocando-se como capaz de transformar a natureza, de domesticá-la. O conceito de terra como “mãe que nutre” do período anterior é substituído pelo de que esta precisa ser escravizada para servir ao homem. O racionalismo se impõe como visão capaz de explicar o mundo por sua lógica. Tal modelo, inicialmente ancorado nas idéias de Francis Bacon, “mudou profundamente a compreensão da natureza e o objeto de investigação que, desde a Antiguidade, objetivava a sabedoria, a ordem natural, a vida em

harmonia com o universo e realização da ciência para a maior glória de Deus”. (ibid, p. 34).

Neste cenário, inscreve-se a Revolução Científica e o começo da Revolução Industrial. O mundo passa a ser explicado pelo empirismo, pelas experiências, pelos sentidos: o que não pode ser expresso não pode ser explicado. É, no entanto, com Descartes que o novo paradigma se sistematiza, compondo a ciência moderna. Sua proposição era de que o pensamento e os problemas precisavam ser decompostos em suas partes componentes, numa ordem lógica, por meio do qual se formava o conhecimento, que, por sua vez, era domínio da mente, da razão. Esse é o chamado pensamento cartesiano, marcado pela dualidade, exclusão, culto ao intelecto e mecanicismo. Coube a Newton alicerçar essa abordagem de mundo, sustentando que seu funcionamento se dá feito uma máquina, governada por leis imutáveis capazes de controlar a natureza. Tal modo de pensar acabou se consubstanciando como um dos pilares do ideário burguês, determinando a concepção de conhecimento utilitário e funcional “que deu origem à idéia de que, para compreender o real, era preciso dominar e transformar o mundo manipulá-lo pela técnica” (ibid, p. 39).

Moraes (1997) pondera que esse paradigma científico influenciou as ciências sociais, sobretudo na separação entre o conhecimento científico e o senso comum, bem como na separação entre a natureza e o ser humano. Ao impregnar a ciência moderna com sua visão, prossegue, o método cartesiano provocou a fragmentação no pensamento, a retaliação da totalidade e influenciou a concepção de que o mérito da vida social está em organizar-se através da luta competitiva, gerando progresso material ilimitado com base no crescimento econômico e tecnológico.

No campo da educação, tal modelo supervalorizou a especialização, o reducionismo, a cisão, o dogmatismo, a preponderância científica e o individualismo, capazes de gerar “padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certezas das coisas” (ibid, p. 50). Em consequência, produz-se um conhecimento fundado na obediência, alienação, castração de formas criativas e solidárias de expressão. O professor é o dono de informações, as quais são “depositadas” no aluno; ao mesmo tempo em que detém o saber e domina o processo, ele se coloca como modelo a ser seguido. Essas características têm implicações no sistema de avaliação, no ensino-aprendizagem, na abordagem de conhecimento, nas características que determinam o perfil do docente etc.

O PARADIGMA EMERGENTE

Se o objetivo do modelo anterior era descrever o mundo material e social de forma exata, adotar princípios de ordem, clareza, disjunção e lógico, o que emerge, segundo a autora, apresenta pressupostos diversos daquele, fundados na negação ao pensamento fechado, reducionista e determinista. É possível afirmar que essa construção seja impulsionada pelas necessidades surgidas no momento histórico atual, que impõe novas exigências à ciência, à universidade, à sociedade. Por igual, pode-se dizer que há algo novo que surge, porque o fundamento da civilização atual – inspirado na crença do progresso obstinado – entrou em conflito por conta das muitas tragédias que vieram no seu lastro e da lógica excludente que lhe é inerente. Tudo isso gerou reação, fazendo nascer um modelo compatível com outras escolhas éticas, baseadas na solidariedade, justiça social, pluralidade e num diferente conceito de pessoa, natureza e sociedade (Moraes, 1997).

O paradigma emergente possui, assim, características que determinam entendimentos em dimensões que, conforme aponta Moraes (1997), são baseadas em totalidade (refere-se a uma abordagem que vê o mundo como um todo indiviso, em fluxo); pensamento sistêmico (as propriedades das partes somente podem ser entendidas com base na dinâmica do todo); holomovimento (a totalidade está em constante, indefinido e imensurável movimento; por isso, todos os sistemas são organismos abertos, interativos, interdependentes); pensamento em processo (implica que não apenas as coisas estão em movimento, mas tudo é fluxo e está em processo de mudança; nada é definitivo, absoluto, final); conhecimento em rede (o conhecimento e o mundo são vistos em redes que se interligam incessantemente, não havendo mais hierarquia ou especialização). A essas, somam-se outras características, como a idéia de unidade do conhecimento; de transitoriedade das teorias; de compreensão de que a ordem surge da auto-organização, que pressupõe ocorrência de perturbação e participação; de integração entre o qualitativo e o quantificável.

Ainda de acordo com Moraes (1997:84), as características deste modelo são radicalmente opostas às do anterior, pela capacidade de construir bases para uma visão interativa e solidária entre as pessoas. Por isso, “o aluno passará a ser visto como aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu

lado racional, mas também utilizando todo potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções”.

À luz desses conceitos, leituras ressignificadas da realidade se produzem, tanto no âmbito da leitura desta realidade quanto no do que se espera construir, embasado nela. Razões históricas, complexidade nas relações, transformação no todo e nas partes, reintegração do homem ao universo, construções coletivas, atitude não preconceituosa, de recomeçar constante, de questionamento e de provisoriedade fazem parte desse enfoque. Isso requer uma visão que vá além da dimensão individual, o que permite desenvolver uma concepção de mundo baseada em princípios humanísticos, que promovam a troca e o diálogo. A criação desse ambiente educacional decerto supõe a preparação do indivíduo para exercer a cidadania e o cultivo de valores que privilegiam o coletivo. Isso tudo exige mudança na vida acadêmica, sendo “preciso criar e aprofundar espaços de iniciação científica, de pesquisa avançada e, enfim, tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento/pensamento, questionando-se, também o ensino do tipo ‘aulismo’” (Bianchetti & Jantsch, 1993: 32), assim como as abordagens baseadas no fragmento, na superficialidade e “fechadas” no consenso. Privilegia-se o pensamento criativo, descentralizado, alternativo, singular, inovador, aliado a uma atitude de humildade e diálogo.

RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: BUSCANDO SÍNTESES

Nóvoa (1995) afirma que a hegemonia sobre a educação, primeiro por parte da Igreja, depois do Estado, encontra-se esgotada, sendo necessário legitimar novos quadros de referência, o que não se trata de proclamar o “fim da escola na sociedade”, mas de definir novas regulações neste domínio. Na sua opinião, os docentes precisam reencontrar novos valores que permitam atribuir sentido à sua ação, o qual tem de se basear em regras éticas, em princípios “capazes de produzirem sínteses do conhecimento que ajudem as sociedades a pensar e pensar-se”(ibid, p. 31).¹

¹ Ao referir ao estudo da profissão docente, adotamos a definição de Sacristán (1995: 65), que entende por profissionalidade “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Nesse sentido, tal discussão “é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específico da ação docente” (ibid).

A acepção do conhecimento constitui ponto fundamental para compor o quadro que define essa atividade profissional. Enfatizando esse aspecto, Pérez Gomes (1992), ao falar do professor como profissional do ensino, indica que este pode ser visto como técnico-especialista e como prático autônomo. No primeiro caso, a atividade profissional é de caráter meramente instrumental, reduzindo a atividade profissional à aplicação de procedimentos predeterminados.

Essa forma de ver a atividade profissional é limitada, por um lado, pela própria natureza das situações de ensino, que são incertas, variáveis, complexas e constituídas por conflitos de valores e, por outro lado, por não existir uma única teoria científica que possibilite uma relação unívoca de meios e técnicas a serem utilizadas na prática. No segundo caso, a atividade profissional, assim como enfatiza Schön (1992), exige reflexão na e sobre a ação, sendo esta responsável pela construção do conhecimento profissional, que ultrapassa o conhecimento concebido pela racionalidade técnica.

Assim, ao *técnico-especialista* associamos o paradigma tradicional, inserindo-o numa visão que favorece a interpretação da realidade de forma fragmentada, o que acaba se expressando por meio da concepção de conhecimento, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de conteúdo ministrado etc. Essa condição representa assumir uma postura não crítica, a preocupação com estabilidade, adaptação, aprendizado “neutro” de normas e habilidades, a divisão entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem. As idéias de mudança, alcance social e a relação entre poder e conhecimento são desconsideradas em favor de uma lógica fecundada no pragmatismo, alienação, isenção e fragmentação.

Por sua vez, na perspectiva do *prático autônomo* (ou educador transformador), a dicotomia entre campo pedagógico, técnico e político é quebrada: o compromisso de ingressar no aparente, expondo o que está subjacente, dá novo significado à atuação docente. Ao lidar com um processo que se traduz pela descoberta, criatividade e busca da essência, o profissional assume a condição de educador, conceito que amplia seu papel no exercício da profissão. A ética e a política (com vista a problematizar as instâncias de poder presentes no contexto e a valorizar a categoria ação) fazem parte do seu relacionamento com os estudantes, as autoridades e a comunidade².

² Cabe ressaltar que as demarcações apresentadas (“técnico-especialista” ou “prático autônomo”) não pretendem estabelecer fronteiras excludentes entre si. Há que resgatar a idéia de que se vive um momento de transição, onde muitas vezes pode não haver nitidez quanto “ao que somos e ao que queremos”, coexistindo e entrelaçando-se formas de pensar e agir por vezes diversas e ambíguas. Porém, não deixa de ter importância estabelecer distinções, até para que as opções possam vir a assumir maior consistência e nitidez.

Nessa perspectiva, Blates (1999) propõe que as qualidades básicas, a serem desenvolvidas na educação no novo século, sejam a *razão*, a *revolta* e a *responsabilidade*. A primeira habilidade permite desenvolver o significado, discernir categorias, de modo que possibilite dizer o que é e o que não é verdade em um sistema social. É o pensamento científico oferecendo instrumentos para a busca da verdade. Todavia, este não deve se tornar dominante, excluindo ou denegrindo outras formas de conhecimento, para evitar que a razão se transforme em arrogância intelectual. Para que isso não ocorra, a revolta deve ser outra habilidade a ser desenvolvida, para desafiar ou complementar a primeira. A revolta se refere a uma atitude de permanente questionamento livre em relação aos dogmas, costumes e propagandas, desenvolvendo a “curiosidade vigilante”. Já a responsabilidade traz o significado de dar respostas, de impulsionar a resultados concretos sobre dadas situações.

Blates (1999) insiste em que a ação revolucionária deve ser começada pela razão e pela revolta, mas é a responsabilidade que oferece, a um projeto social, a possibilidade de mudança real.

A natureza da atividade docente, nesta categoria de análise, diferencia-se não apenas por se ver impregnada pelo ideal social emancipatório. No interior dessa proposta opera nova forma de lidar com o conhecimento, percebendo-o na sua abrangência, complexidade e inter-relacionamento, o que aponta para uma intencionalidade sempre presente.

Por esta ótica, o docente emerge como um intelectual que, sem deixar de atuar na direção da competência pragmática e específica do que ensina (o saber *técnico*), é desafiado a atuar também como fomentador de novas formas de pensar e de fazer o mundo.

CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS...

Compreender a natureza e a intenção do trabalho docente, mais especificamente em um contexto de ensino superior, pressupõe uma discussão “esquecida”: sobre o sentido, os fins da instituição universitária.

A esse propósito, ousamos especular que, se é possível perceber um “sinal dos novos tempos” no que se refere à concepção do trabalho docente, não parece ser possível dizer o mesmo quando se considera a discussão sobre as finalidades da universidade. Para uma compreensão ampliada do que se aponta, é interessante uma breve tomada de como essa questão tem se apresentado nas últimas décadas.

Os anos 80, por ser um período de redemocratização pós-regime militar, caracterizam-se pela retomada dos movimentos sociais e pela reorganização da sociedade civil, de forma que começa a se expressar, também nas universidades, o espírito da época: a discussão da relação universidade e sociedade, numa perspectiva de politização e intervenção social, a mobilização do movimento estudantil, o repensar das estruturas organizacionais e pedagógicas no interior da instituição...

Já os anos 90 configuraram um esfriamento da mobilização anterior. Com a hegemonia política de caráter neoliberalista, o desafio que se apresentava para a classe dominante não era apenas o de criar outra ordem econômica: era também disseminar nova forma de pensar, outra ideologia que desse sustentação às propostas do bloco então no poder. Posto que no campo das reformas o princípio fundamental era de que as coisas públicas deveriam ser reduzidas em favor da expansão da iniciativa privada, o valor exaltado era o da individualidade, o mote ideológico do regime. As pessoas se fecham sobre si, sobre sua família, sobre suas cercas... O outro, o vizinho, o colega, é capaz de gerar medo, hostilidade, tratando-se, quem sabe de um concorrente (inimigo) em potencial... O germe de sentimento coletivo que a sociedade civil experimentara no período anterior sofre então um golpe. Como um concerto afinado, as reformas e medidas governamentais esvaziam os movimentos sociais, enfraquecem os sindicatos, minam as mobilizações. A voz que vem do público é desdenhada e, conseqüência disso, silenciada, como que “naturalmente” (coisa inevitável e inerente às circunstâncias...).

Não haveria esperar que, no interior da universidade, o impacto deste ideário não se fizesse presente. O que se vê, então, é uma instituição fechada sobre si e desencantada. As reformas, em teia e agilmente, vão redesenhando a instituição universitária, delineando outros contornos, atingindo aquilo que para ela era símbolo de perenidade, sua singularidade histórica: a busca da verdade, que é posta em xeque. Agora, o que se pretende são organizações de caráter empreendedor, eficientes, produtivas, que funcionem sob metas, nos

moldes empresariais. Está posta a mercantilização do conhecimento, capaz de afetar a forma de produzi-lo e difundi-lo. O que se espera é que a universidade apresente produtos (mercadorias) interessantes, do ponto de vista do consumidor, para serem consumidos.

O tom pessimista, no período em curso, passa a ser dominante entre os intelectuais que analisam os rumos da universidade, não se percebendo, em seus prognósticos, a instituição idealizada em décadas passadas, representada pela produção de pesquisa, acesso democrático e engajamento na construção da soberania nacional. Vejam-se algumas afirmações nesta perspectiva:

no salve-se quem puder, as Universidades poderosas começam a aceitar o desmonte do sistema federal de ensino superior com a tese de autonomia de cada IFES, e o governo federal parece conseguir gradualmente empurrar os Reitores em um falso discurso pragmático da eficiência, a promoverem a privatização radical, pois esta ocorre através da mudança das consciências ao obrigar os professores a uma estranha mutação: de pesquisadores a vendedores de serviços (Magalhães, 1998: 69).

Se a lógica entreguista seguir seu caminho, as universidades públicas têm seus dias contados. (...) O corpo acadêmico está atomizado, sem coerência de ação, sem capacidade de pensar em plano público (Romano, 1997: 40).

essas transformações implicam outras mudanças substanciais: primeiro, quanto à natureza do financiamento da educação superior, deslocada do setor público para o privado, em especial para o produtivo. Isso repercute no próprio processo acadêmico-científico, conduzindo o ensino e a pesquisa a uma subordinação à lógica privada, impondo, dessa forma, uma perda da capacidade crítica e reflexiva a esse trabalho (Mancebo, 1998: 54).

Finda a década de 90, poder-se-ia falar em “anos 2000: novo ciclo?”. Talvez seja prematuro avaliar que teria a universidade se conformado e incorporado irreversivelmente às idéias e às estruturas que as reformas neoliberais promoveram. Como também pode ser prematuro afirmar que se configura uma etapa mais alentadora, capaz de superar o que produziram os anos 90. Todavia, parece ser coerente considerar que uma das conseqüências dos danos gerados pelo neoliberalismo tenha sido a instalação de um “desapego” à instituição, ou um certo “deixar estar”, um olhar longínquo (de fora) e descomprometido, jogando-se ao acaso ou a outrem o que se refira a traçar destinos institucionais (o que demandaria esforços “fora do alcance possível”). Sendo assim, o que se vê é uma comunidade ausente do desafio de pensar a universidade quanto à sua natureza, às suas finalidades, à sua vocação, ou ao seu vir-a-ser.³

No entanto, a história é, acima tudo, resultado de um movimento que se constrói, e surpreende muitas vezes, negando probabilidades. Por isso, Santos (1997) faz um convite à resistência, quando fala em *rupturas*, e propõe um modelo de atuação universitária que se orienta para médio e longo prazo, o qual chama de bússola para atuações no presente. Pelo modelo que apresenta, a tese fundamental é a de que a universidade somente sobreviverá se não perder a capacidade de construir sua utopia e, sob esta inspiração, souber juntar forças para “rasgar” um caminho (que Edgar Morin, 1994, chama de *desvio*) diferente do que parece hoje se anunciar de forma inexorável, inevitável.

Santos explica que “a idéia da universidade moderna faz parte integrante do paradigma da modernidade. As múltiplas crises da universidade são afloramentos da crise do paradigma da modernidade e só são, por isso, resolvíveis no contexto da resolução desta última” (1997: 223).

Supondo que o projeto da modernidade esteja no limite (como defende em sua tese), em conseqüência, o projeto de universidade construído também está. Impõe-se, então, para a universidade, a necessidade de (...) “repensar suas tradicionais funções e descobrir, por dentro, quais são as novas práticas que apontam para a ruptura e a transição paradigmática, ou

³ Obviamente que uma reflexão desta ordem precisa colocar em apreço o fato de que o esvaziamento da universidade, produzido pelo poder público, implicou também “enxugar” o que se julgava excedente de pessoal, resultando em aposentadorias de professores e funcionários sem recolocação. Isso fez gerar sobrecarga de trabalho, traduzida, muitas vezes, em “tarefismo”, de forma que o exercício intelectual fica prejudicado.

seja, para um patamar de superação, no qual a inovação tem papel propulsor” (Braga et alii, 1997: 27).

A fase de transição paradigmática da ciência moderna para uma ciência pós-moderna, e da modernidade para a pós-modernidade pressupõe rupturas. Nesse sentido, Santos assinala que

à universidade compete organizar esse compromisso, congregando os cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito (1997: 224).

O propulsor das rupturas, por assim dizer, situa-se no desencadear de discussões transdisciplinares sobre a crise de paradigmas, sobre o período de transição que os envolve e sobre os possíveis perfis que se delineiam para o futuro. Tais debates, que se devem gestar no interior de cada universidade, estimulando a formulação de conceitos, devem ser amplamente divulgados para servirem de premissa para novas discussões significativamente ampliadas. Lança, portanto, um convite a que o debate sobre os fins da universidade esteja presente e que esta instituição participe da construção dos seus rumos, reivindicando sua autonomia. Santos nos desafia:

numa sociedade desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro. A vida quotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque existe. Da transgressão igualitária à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino-aprendizagem concebido como prática ecológica, a universidade organizará festas do novo senso comum. Essas festas serão configurações de alta cultura, cultura popular e cultura de massas. Através delas, a universidade terá um papel modesto mas importante no re-encantamento da vida coletiva sem o qual o futuro não é apetecível, mesmo se viável. Tal papel é assumidamente uma micro-utopia. Sem ela, a curto prazo, a universidade só terá curto prazo (1997: 230).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIANCHETTI, Lucídio & JANTSCH, Ari Paulo. Universidade e interdisciplinaridade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 4, p. 25-34, jan-abr/1993.
- BLATES, David W. Habilidades básicas para o próximo século: desenvolvendo a razão, a revolta e a responsabilidade dos estudantes. In: **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** SILVA, Luis Heron (org.). Petrópolis: Vozes, 1999.
- CAPRA, Fritjof. **O tão da física. Um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- GARCIA-GUADILLA, Carmen. Educación superior en America Latina: desafios conceptuales, dilemas y algunas proposiciones tematicas para la decada de los 90. In: **Final do século: desa-fios da educação na América Latina**. São Paulo, Cortez, 1990.
- JAGUARIBE, Hélio. A universidade e a cultura brasileira. In: **Educação Brasileira**. Brasília, CRUB, ano V, nº 10, p. 25-37, 1983.
- MAGALHÃES, José Luiz Quadros. Globalização e autonomia universitária. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, ANDES, ano VIII, nº 17, nov/ 1998, p. 67-71.
- MANCEBO Deise. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. In **Universidade e Sociedade**. São Paulo, ANDES, ano VII, nº 15, fev. /1998 p. 51-59.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. Para sair do século xx. In: **Revista do GEEMPA**. Porto Alegre, nº-3, mar/1994, p.23-24.
- NOVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão professor**. 2.ed. Portugal: Porto Ed., 1995.
- PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Aquino, 1992, p.93-114.
- ROMANO Roberto. Crise e perspectiva da universidade brasileira. In: **Universidade e Sociedade**. São Paulo: ANDES, ano VII, nº 12, fev. /1997 p. 36-41.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.