

Globalização e (re)organização do ensino superior: perplexidades e desafios

José Carlos Morgado *

Nos últimos anos temos vindo a assistir a uma catadupa de mudanças mais ou menos significativas que contribuíram para (re)configurar a realidade em que vivemos e para transfigurar o paradigma social que vinha imperando até então¹. Uma situação que na opinião de Touraine (2005, p. 9-11) traduz uma mudança de perspectiva e foi desencadeada pela ruptura dos principais laços sociais, pela perda de centralidade de muitas instituições e/ou agências socializadoras e pela (re)valorização do actor social, seus interesses, expectativas e interações, alimentando tendências claramente individualistas em detrimento de preocupações de cariz mais colectivo.

A estas transformações não são alheios nem o acentuado progresso científico, nem a torrente de informação veiculada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, vulgo TIC, aspectos que vieram interferir não só com a vida quotidiana e o comportamento de cada indivíduo, mas também com a forma como se organizam, reestruturam e/ou operacionalizam as próprias dinâmicas sociais. Como sublinha Carneiro (2003, p. 11), a “vertigem tecnológica apossou-se do nosso quotidiano” e a velocidade com que se desencadeiam as mudanças é imparável, dificultando a interiorização das crises e contribuindo para que o futuro se apresente cada vez menos como uma projecção do passado.

Em termos económicos, a passagem de uma ordem estável e previsível, fundada no *uso da razão* e no respeito pela *verdade transmissível*, para um tempo pejado de mudanças e incertezas fica marcada pelo

* Doutor em Educação, na área de conhecimento de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho, Braga (PT). Professor do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho, Braga (Portugal).

protagonismo que assumem tanto a *internacionalização da produção*, como a *globalização dos mercados*, vistas como imperativos para a captação de recursos, para garantir a venda e a troca de produtos e para a melhoria da situação financeira de cada país. Reafirma-se, assim, com o contributo da pressão económica que passam a exercer determinadas forças que operam a nível transnacional, o reconhecimento do sector económico como força motriz na estruturação e funcionamento dos vários quadrantes que integram a sociedade, uma perspectiva que, segundo Petrella (2002, p. 19), tem concorrido para a afirmação de “concepções e políticas destrutivas do bem comum, as quais fazem dos valores e dos critérios próprios da economia capitalista de mercado os valores e os critérios exclusivos de referência e de medida daquilo que é bom, útil e necessário.”

De facto, na maioria dos países tecnologicamente mais desenvolvidos, as grandes ideologias socio-económicas perderam relevância a favor da *ideologia do livre mercado*, viabilizando a emergência de um modelo de sociedade que procura nortear-se por valores e práticas relacionados com produtividade, competitividade, individualismo, meritocracia, excelência, eficiência e eficácia. No fundo, um modelo que tente legitimar uma nova forma de racionalização das práticas sociais e evidenciar a supremacia de valores económicos, científicos e tecnológicos sobre valores de índole cultural, social e moral (SACRISTÁN, 1998).

Este cenário de mudança repercute-se no âmbito do próprio Estado, cuja fragilidade ao nível do seu poder intervencionista permitiu a ascensão de uma forte ofensiva capitalista, em que o mercado procura substituir o Estado como principal *força reguladora da sociedade* (TOURAINÉ, 1999). Assim se compreende, como sustenta Lima (2002, p. 21), que ao eleger “a racionalidade económica, a optimização e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização [tenham] tomado por referência privilegiada a actividade económica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública”, aqui entendida como “modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado.” Uma ideia que veio a ser enaltecida nas recentes reformas da administração pública de vários países, como forma de tentar recuperar da inépcia e da crise de legitimidade e de confiança que assolou a maior parte das instituições públicas e, por consequência, o próprio Estado.

A redefinição do papel e das funções do Estado, processo a que, como vimos, não são alheias nem a “emergência de uma nova agenda económica global veiculada e ampliada pelas tecnologias da informação e da comunicação”, nem a tentativa de reorganizar a vida social com base em imperativos de ordem económica e empresarial (LIMA; AFONSO, 2002, p. 7), teve consequências bem visíveis no terreno das políticas públicas, em particular ao nível da educação. Também no terreno educativo, a incapacidade do Estado continuar, em nome da igualdade, da democratização e da coesão social, a controlar os destinos educacionais e a ter uma intervenção directa no sistema de ensino, acabaria por criar instabilidade e estar na base da propensão descentralizadora que caracteriza a generalidade dos programas governamentais para a educação. Uma situação que não passou despercebida a determinadas forças neoliberais que, a pretexto dessa incapacidade, procuram ganhar um novo protagonismo tanto ao nível da provisão como da regulação educativas.

Ora, independentemente do modelo de organização do sistema educativo, “mais ou menos descentralizado ou mais ou menos diversificado”, o Estado não pode eximir-se de “assumir um certo número de responsabilidades para com a sociedade civil, na medida em que a educação constitui um bem de natureza colectiva que não pode ser regulado apenas pelas leis do mercado.” (DELORS, 1996, p. 150). Torna-se, assim, evidente a importância de uma regulação conjunta do sistema e a necessidade de amplos consensos por parte dos vários agentes que, de forma directa ou indirecta, intervêm na organização e realização do fenómeno educativo. Caso contrário, corremos o risco de ver afirmar o que Rodrigues (1999, p. 236) designa como “projecto ecuménico neoliberal”, uma corrente que procura a todo o custo exacerbar uma imagem negativa do Estado para, em contraponto, enaltecer o mercado como fonte milagrosa que, isenta de qualquer controlo, poderá responder às “aspirações espontâneas do homem”. Uma perspectiva que, a concretizar-se, transformaria a educação num serviço/produto sujeito às leis do mercado, contrariando os mais elementares princípios humanistas que lhe devem servir de esteio e reduzindo o seu sentido democrático.

Neste período de transição, a educação vê-se assim apanhada no meio de “dois fogos”, isto é, de dois modelos de sociedade. Situando-se “na linha provisória entre permanência e mutação, entre conservação e

inovação”, a função educativa vê-se, de repente, submetida a novos desafios e tensões sem precedentes (CARNEIRO, 2003, p. 11), alguns deles preocupantes. Basta analisar a pressão que o *mundo do capital* tem exercido sobre o *mundo do pensamento* (RODRIGUES, 1999), procurando tantas vezes colocar as conquistas científicas e tecnológicas mais ao serviço das exigências da indústria e do mundo empresarial do que dos legítimos direitos e aspirações dos cidadãos, em particular dos mais desfavorecidos.

Contudo, tais factos não devem fazer-nos esmorecer, uma vez que a educação continua a ser tida por muitos como uma oportunidade de encontrar novos caminhos e como um recurso colectivo imprescindível para a melhoria e o equilíbrio da sociedade. A própria crise em que foram imergindo os sistemas educativos contemporâneos, associada ao aumento dos níveis médios de escolarização e à necessidade de novas qualificações para o mundo do trabalho, vieram conferir uma centralidade renovada à discussão em torno das potencialidades e dos benefícios da educação, configurando-a como elemento fundamental na estruturação e funcionamento da sociedade futura. Concordamos com Carneiro (2003, p. 12) ao defender que só é possível sustentar uma sociedade democrática e pluralista, “que responda com sabedoria, na ordem das instituições, à pressão das tendências e dos factos sociais”, na base de um profundo “sentido de maturidade, discernimento e capacidade de consciência da justa medida das coisas, um conjunto de atributos que só a educação inicial e permanente pode fornecer.” Conseguir-lo dependerá, essencialmente, das transformações que se conseguirem imprimir nos domínios da concepção e desenvolvimento do currículo, especialmente ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que aí se joga muito do que é o ensino.

É essencialmente em torno das mudanças curriculares que se desenham para o ensino superior contemporâneo que pretendo situar esta reflexão. No entanto, antes de me centrar nessa temática, gostaria de abordar, ainda que de forma sucinta, alguns dos factores que mais têm contribuído para a alteração do modo de relacionamento entre a Universidade, o Estado e a Sociedade e que considero essenciais para poder enquadrar conceptualmente algumas das alterações curriculares que urge imprimir a nível universitário. Para o efeito, estruturamos esta análise em três pontos principais:

- a relação da universidade moderna com o Estado-Nação;

- a transformação das relações entre o Estado e a universidade e
- desafios futuros/implicações curriculares.

A relação da universidade moderna com o Estado-Nação

Inserida num conjunto de reformas mais amplas, Vilhelm von Humboldt fundou, em 1810, a Universidade de Berlim, uma instituição em que os professores já tinham a liberdade de investigar juntamente com os alunos, sem sujeição a qualquer tipo de programa rígido (SCHWANITZ, 2005), modelo que, embora com algumas adaptações, acaba por corresponder à universidade nos moldes em que ainda agora a conhecemos.

O modelo *humboldtiano* encarava as universidades como “parceiros do Estado actuando enquanto a mais elevada expressão do próprio Estado e da cultura nacional.” (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p. 11). Uma ideia de cultura nascida da nova literatura alemã, que desde o romantismo conhecia um período de franca expansão, segundo a qual só poderia considerar-se culto quem conhecesse as “grandes obras da história da experiência da humanidade.” (SCHWANITZ, 2005, p. 227). Daí a “noção de cultura como ideia legitimadora da universidade moderna” e a participação desta instituição “no projecto histórico para a humanidade” que lhe havia sido consignado pelo Iluminismo (READINGS, 2003, p. 14-15).

Num processo similar, foram igualmente importantes as reformas que Napoleão empreendeu na França e que espelhavam uma outra concepção das relações entre universidade e Estado. O modelo *napoleónico*, embora não fosse totalmente contraditório do *humboldtiano*, dado que perfilhavam a preocupação comum de proteger a instituição universitária da influência de interesses “estranhos”, afigurava-se mais restritivo em termos de “autonomia académica” (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p. 11), característica que não surpreende se tivermos em conta a índole predominantemente centralista do pensamento *jacobino*.

Por seu turno, as Revoluções americana e francesa haviam legado a noção de que “a soberania reside no povo, tomado aqui como sinónimo de Nação que se dota de um Estado” (FERREIRA, 1999, p. 214), ideia que esteve na base da posterior emergência do conceito de Estado-Nação. Um período coincidente com o surgimento de uma outra visão sobre a

universidade, instituição que nessa época granjeou enorme prestígio e se apossou do estatuto de peça fundamental tanto na construção da identidade política da nação, como na “preservação e desenvolvimento da cultura nacional.” (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p. 8). Um conjunto de factos que, por si só, levou a generalidade dos estudiosos a considerar que a universidade moderna desempenhou um papel fundamental na emergência e consolidação do Estado-Nação, sendo mesmo considerada por muitos como o seu *braço ideológico*.

Para além de concorrer para a formação e promoção da *cultura nacional*, Amaral e Magalhães (2000, p. 8-10) sublinham que a importância da universidade se espelhava ainda num conjunto de outras tarefas mais específicas – contribuir para a formação da cidadania, transmitir valores, assegurar a formação dos “quadros superiores da burocracia do Estado”, propiciar a socialização dos estudantes para assumirem funções na sociedade, “promover a mobilidade social dos mais aptos”, assumir-se como um “lugar de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade” –, tidas como elementos estruturantes do próprio tecido social.

Em contrapartida, nessa relação simbiótica² que se estabelece entre a universidade e o Estado incumbia a este garantir condições para que a universidade cumprisse a missão que lhe estava destinada e proporcionar o financiamento necessário para a sua subsistência. Torna-se assim visível a participação do Estado na produção da educação, um papel que, segundo Papagiannis (1992, p. 4646), se baseava no princípio de que a educação constituía um dos principais argumentos para a reconstrução e o desenvolvimento de cada país, associado à ideia de que o Estado³ devia assumir a tarefa de organizar um sistema de ensino que proporcionasse uma escolarização de base a toda a população, aspectos de resto vinculados à origem do Estado liberal e à génese dos sistemas educativos ocidentais em finais do século XVIII e princípios do século XIX. A esse respeito afirma que, a partir dessa época,

tanto a expansão como a reforma educativa se consideravam como elementos chave no complexo processo de potencializar o crescimento económico, de conseguir a modernização política e social e de formar cidadãos de mente crítica. (PAPAGIANNIS, 1992, p. 4646).

É na mesma ordem de ideias que Boli e Ramirez (1992, p. 39) advogam que o ensino público, em pleno século XIX, passa a ser visto como “a coalescência de um novo modelo de organização social baseado no indivíduo engrandecido e no Estado alargado trabalhando em conjunto para o progresso nacional.”

Não surpreende, pois, que baseados nessa convicção os Estados de muito países, particularmente na Europa, tenham feito investimentos significativos no sentido de organizar e desenvolver os respectivos sistemas educativos, processo que fica caracterizado, essencialmente, “pela sua expansão quantitativa, pela sua abertura a novos públicos e pela sua contribuição para o desenvolvimento de novos estilos de organização política e social.” (FERRER, 2002, p. 260). Uma realidade a que, segundo Arroteia (2000, p. 112), não é estranha a importância que começa e ser atribuída à “formação especializada de nível superior para o progresso científico e tecnológico.”

Nesta conjuntura, estavam reunidas condições para que o Estado assumisse um papel centralista, situação para a qual as instituições de ensino público, em particular as universidades, contribuía de forma evidente. Estávamos perante o que Amaral e Magalhães (2000, p. 9,) designam por *modelo de controlo estatal*, para caracterizar um modelo em que o Estado “actuava como regulador único do sistema de ensino superior” e se arrogava o direito de “definir o que considerava ‘conhecimento útil’ a leccionar nos diversos cursos”, decidindo o conjunto de disciplinas e respectivas cargas horárias.

A transformação das relações entre o Estado e a Universidade

Em meados dos anos 70 do século XX, por contingências várias, o modelo centralista e autoritário de Estado, revelando-se incapaz de exercer com eficácia as funções de regulação e a provisão de bens e serviços que lhe eram consignados, entra em colapso, despoletando, quer ao nível do aparelho do Estado quer ao nível do próprio tecido social, uma série de alterações tanto em termos estruturais como relacionais. A fragilização do poder intervencionista do Estado e a incapacidade de gerar recursos para fazer face ao aumento de despesas públicas estariam na base do incumprimento dos objectivos para que estava “mandatado” e

contribuiriam para a “crise de legitimidade” (HABERMAS, 1976) e de falta de credibilidade em que mergulhou a partir dessa altura.

Existem vários factores que, na literatura da especialidade⁴, têm sido apontados como estando na origem da perda de protagonismo e da incapacidade do Estado. Referimos apenas os que consideramos mais relevantes para a reflexão que aqui propomos:

- a profunda recessão económica que eclode no dealbar dos anos de 1970, na sequência do denominado *choque petrolífero*, e que se “tornou socialmente visível com o aumento da inflação” e o surgimento do “desemprego massivo” (AFONSO, 1998, p. 139), fazendo questionar o modelo vigente de gestão pública e a capacidade do Estado para fazer face a novos cenários;
- o facto das ideias de democracia e nação, que nortearam a formação do cidadão ao longo do século XX, se encontrarem em processo de redefinição, o que, no entender de Tedesco (1999, p. 34-35), para além de abalar a “eficácia socializadora” dos processos de formação e a “missão de homogeneização cultural da Nação” (função secular do Estado e da escola), permitiu que o mercado assumisse um “significado muito diferente do original”;
- a massificação do ensino que, apesar de ser uma das maiores conquistas dos regimes democráticos, trouxe dificuldades acrescidas para o Estado, tanto em termos de gestão educativa e de financiamento público do sistema, como na diversificação da oferta formativa, para assim poder fazer frente às expectativas que a própria complexidade social passa a depositar na escola;
- a incapacidade de “gerir centralmente o ‘conhecimento útil’ face à massificação e crescente complexidade do sistema e à grande velocidade de obsolescência do conhecimento”, factos que, no dizer de Amaral e Magalhães (2000, p. 12), tornaram evidente a ineficácia da burocracia centralizada e a necessidade de recorrer a novos modos de regulação;
- a dificuldade do sistema produtivo absorver todos os diplomados à saída do sistema de ensino, com o conseqüente aumento das taxas de desemprego (FERNÁNDEZ, 2002, p. 306) e ;

- o avanço das forças de mercado que, a pretexto da crise económica e da ineficácia das políticas sociais de igualdade, de justiça e de solidariedade que vinham sendo preconizadas, veiculam a ideia de falência do Estado como “instrumento idóneo para assegurar a produção, a distribuição e a repartição de bens e serviços” e reclamam a assunção de novas políticas – de índole neoliberal – pelo poder central, “orientadas para a consecução de um Estado mínimo” (BENÍTEZ, 2002, p. 40) e a revalorização do mercado.

Estavam reunidas as condições que impeliram a modificação das relações entre o Estado e a sociedade, mudança que culmina na “passagem do modelo de controlo estatal para o modelo de supervisão estatal” (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p. 11), isto é, para lógicas de acção em que a “regulação burocrática”, decorrente do “exercício do poder pela autoridade, hierarquia, regulamentação formal”, cede espaço à afirmação de uma “regulação de tipo mercantil”, baseada no “exercício do poder pela influência, ajustamento mútuo, carácter difuso e informal das regras e das relações.” (AFONSO, 2003, p. 51). Uma mudança em que o Estado, sob o pretexto de responder à crise, de reduzir os encargos públicos, de modernizar a administração, de envolver os actores locais nos processos de decisão, de consolidar e/ou aprofundar o regime democrático, enceta uma série de reformas que, na prática, contribuiram sobretudo para declinar uma série de responsabilidades para com a comunidade, para situar o seu papel em torno de funções de gestão e para favorecer o avanço das forças de mercado.

Em termos educativos, as alterações foram similares. A tendência uniformizadora de ensino, característica do modelo centralizado de administração pública, tinha conduzido à consolidação de sistemas escolares incapazes de responder às necessidades culturais e de desenvolvimento das respectivas comunidades. Embora as políticas públicas e educativas vigentes na altura se baseassem em princípios que preconizavam respostas eficazes ao acentuado crescimento económico e a democratização a partir da escola, a verdade é que não conseguiram evitar que emergisse uma acentuada crise educativa, traduzida por elevadas taxas de insucesso e de abandono escolares e por uma eminente desadaptação da escola às novas realidades. Daí que as políticas educativas posteriores ao surgimento dessa crise procurassem deslocar o binómio *escola-território nacional* para *escola-*

território local (CHARLOT, 1994, p. 20), conferir novas competências à escola e reconhecê-la como centro privilegiado de decisão e ação educativas. Medidas que, no fundo, procuram dinamizar novas lógicas organizativas e funcionais que permitam melhorar a capacidade de resposta da escola às solicitações que a sociedade contemporânea lhe coloca e, por consequência, a qualidade do ensino que aí se ministra.

Ao nível do ensino superior, todas estas mutações de carácter político, económico e social tiveram efeitos extraordinários, deixando as universidades, afirma Santos (1999, p. 163), numa situação muito complexa: vêm-se confrontadas com “exigências cada vez maiores por parte da sociedade”, ao mesmo tempo que “as políticas de financiamento das suas actividades por parte do Estado” se vão tornando “cada vez mais restritivas”. Uma situação que, segundo o autor, se vê agravada pela falta de preparação da universidade para enfrentar desafios, um problema mais de índole estrutural do que conjuntural, “na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.”

Na opinião de Readings (2003, p. 25), a universidade tende a transformar-se numa instituição diferente, uma vez que aquilo que está no cerne do seu funcionamento “já não é essencialmente ideológico, porque já não está ligado à auto-reprodução [e manutenção] do Estado-Nação.” Um laço que a onda globalizadora que nos tem assolado mais recentemente se encarregou de desfazer e que contribuiu para despojar a universidade da missão cultural que lhe coube durante séculos.

Hoje em dia, “a actividade intelectual e a cultura [tendem] a ser substituídas pela procura da excelência e pelos indicadores de performance”; uma constatação preocupante já que ao substituir a ideologia da cultura “o funcionamento da ‘excelência’ faz com que a universidade só se possa compreender nos moldes da estrutura da administração empresarial.” (READINGS, 2003, p. 39). Tratando-se de conceitos em torno dos quais facilmente colhem consensos – Quem se opõem à construção de uma escola de excelência? Quem não gostaria que as instituições públicas fossem mais eficientes? –, a verdade é que excelência e eficiência são noções procedentes do quadrante económico e que tendem a cristalizar o funcionamento das instituições na base de lógicas contabilísticas e

empresarias. Veja-se, a este respeito, a importância que tem vindo progressivamente a ser consignada à *prestação de contas* que, numa relação entre custos e benefícios, permite estruturar “não só a contabilidade interna da universidade como também a sua performance académica em termos de metas alcançadas.” (READINGS, 2003, p. 42). Não deixando de reconhecer a importância que a prestação de contas pode ter no funcionamento de uma instituição, sobretudo se tal mecanismo for utilizado no sentido da transparência, do rigor e da responsabilidade na utilização de fundos, a verdade é que, sob a capa da excelência, do desenvolvimento e da competitividade, a retórica da prestação de contas tem sido, nalguns casos, utilizada com propósitos distintos. Um facto que se torna ainda mais inquietante quando verificamos que tal discurso passou a fazer parte do próprio *léxico académico*.

Existe ainda um outro aspecto que muito tem contribuído para a mudança das funções da universidade contemporânea. O facto de o Estado, em vez de continuar a proteger as universidades das “intervenções e influências externas”, garantindo-lhe assim uma certa independência e liberdade académica, tomar medidas que se alinham em sentido inverso, isto é, que garantem a participação de “terceiros” no seu governo (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p. 14). Ora, sendo a universidade entendida como “o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode conservar a mais lúcida consciência de si própria” (JASPERS, 1965 apud SANTOS, 1999, p. 163), isto é, como uma entidade cujo afastamento da sociedade lhe permitia reflectir criticamente sobre ela, tais medidas foram decisivas para atenuar essa função. Além disso, as transformações a que foi sujeita e as exigências que lhe passaram a ser “impostas” a partir do exterior fizeram com que, de repente, a universidade se visse compelida a ter de actuar em domínios como a prestação de serviços ou o fornecimento de mão-de-obra especializada, bem como a ter de engendrar estratégias de acção e parcerias que permitissem repor financiamentos que o Estado deixou de lhe outorgar. A este respeito, as palavras de Santos (1999, p. 164) são sintomáticas:

Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo

utilitário, produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstractos explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si.

Em suma, existe hoje uma clara tendência para transformar a universidade numa entidade competitiva tanto ao nível do próprio mundo académico como do mundo económico e empresarial, isto é, no seio do mercado. As pressões para que os valores académicos se subjuguem a critérios de pendor mais economicista confirmam-no, tudo se conjugando para que a universidade contemporânea se transforme, como afirma Readings (1999, p. 21) “numa empresa orientada para o consumidor, que está organizada de forma burocrática e é relativamente autónoma.”

Sendo certo que as instituições de ensino superior têm que ser repensadas para se poderem adequar ao mundo em que vivemos, não podemos deixar de levantar as seguintes questões: será que queremos que a universidade se transforme numa empresa? Estarão as excessivas preocupações financeiras a fazer submergir uma oportunidade decisiva para a universidade se reposicionar num mundo em mudança? Sendo a educação vista como um dos núcleos mais decisivos da democracia, contribuindo para o desenvolvimento, a cidadania e a afirmação pessoal, estará a universidade preparada para continuar a assumir esses desígnios? Como poderão as instituições de ensino superior defender a sua liberdade académica? Devem as universidades continuar a ser lugares de discussões livres e independentes das questões críticas da sociedade?

Desafios futuros – implicações curriculares

Em jeito de síntese do que acabámos de referir nos segmentos anteriores, podemos afirmar que as universidades se deparam actualmente com uma série de desafios que resultam, em essência, de quatro aspectos fundamentais:

- as mudanças profundas que as recentes alterações políticas, científicas, económicas e sociais imprimiram no paradigma civilizacional contemporâneo e o que isso implica em termos pessoais e colectivos;

- as novas exigências de educação e formação que todo esse processo de mudança transporta e que nos conduziu ao que hoje se designa por *Sociedade da Informação* e do *Conhecimento*;
- a necessidade das universidades se reorganizarem de forma a saberem lidar com e preparar novos públicos escolares que, por via da democratização do ensino, passaram a frequentá-las e
- por último, e decorrente dos aspectos anteriores, a necessidade de reajustar o leque de ofertas formativas, para dar resposta às múltiplas exigências do mundo actual, e de recorrer a metodologias de investigação e de ensino que permitam preparar os futuros cidadãos para se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes e em permanente reconfiguração, numa lógica de *educação e formação ao longo da vida*.

Embora sejam consensuais as ideias de que não é possível desligar o processo educativo da malha social de um país e de que a melhoria da tarefa educativa depende do esforço colectivo dos diversos parceiros sociais, do qual todos devem participar como protagonistas, estamos convencidos de que a universidade só conseguirá dar resposta a estes desafios e sobreviver às agressões do mercado se forem cumpridas algumas condições no seu foro interno. Dadas as limitações a que um artigo deste género está sujeito, decidimos referir-nos a três aspectos que consideramos fundamentais: a mudança das práticas docentes, a adopção de um novo conceito de currículo e a importância da integração curricular.

A mudança das práticas docentes

O papel que os professores desempenham é essencial para mudar/melhorar as instituições de ensino e, por consequência, o próprio fenómeno educativo. A sua actividade profissional não pode restringir-se apenas às funções que lhe estão consignadas legalmente, uma vez que o profissionalismo docente, sobretudo no ensino superior, resulta em grande parte das tarefas que se inscrevem para além dos conteúdos funcionais prescritos, corporizando o que Organ (1988, p. 4) denomina por “comportamentos de cidadania organizacional” para identificar um conjunto de “comportamentos discricionários, indirecta ou explicitamente

reconhecidos pelo sistema de recompensa formal e que, em conjunto, promovem o funcionamento eficaz da organização.”

O processo de massificação do ensino superior (a que não são alheios nem a heterogeneidade que passou a caracterizar a população estudantil, nem o aumento do número de docentes), associado aos desafios de criatividade, inovação e qualidade “impostos” pela Sociedade do Conhecimento, produziu um impacto muito grande nas instituições universitárias, no modelo de ensino-aprendizagem vigente e no perfil desejável do professor universitário. Em termos de ensino-aprendizagem, a ênfase deixa de ser colocada no ensino e passa a incidir na aprendizagem, ocupando esta o núcleo do processo de formação; a produção de conhecimento passa a ser dirigida para as aplicações práticas, voltando assim “um pouco as costas ao conhecimento pelo conhecimento.” (QUINTANILHA, 2003, p. 24).

No que diz respeito ao perfil do professor universitário, de uma profissão baseada essencialmente na competência científica caminha-se para um novo figurino onde as competências relacionais e de gestão assumem um novo protagonismo, num contexto em que a pedagogia passa a assumir-se como uma das facetas da qualidade do Ensino Superior e um pressuposto inerente à formação de professores para novas dinâmicas sociais. Uma formação que, segundo Reimão (2001, p. 24), não pode dissociar-se da transição de um *modelo magistro-centrado* para um *modelo sócio-centrado*, uma vez que “o saber não se transmite, mas constrói-se, activa e dialecticamente, a propósito de problemas.”

Na verdade, com a alteração profunda da quantidade de informação disponível, bem como da rapidez com que pode ser partilhada, os professores, mais do que transmitir conhecimentos, têm de preocupar-se em desenvolver certas capacidades nos estudantes – como, por exemplo, capacidades de análise, selecção e utilização responsável da informação ou a adopção de uma postura crítica relativamente à informação disponível. Assim se justifica a convicção de Warnock (2003, p. 250) de que “será no ensino e na aprendizagem dessas capacidades que as universidades encontram o seu novo papel na Sociedade do Conhecimento.” Um ensejo que requer professores críticos, abertos à argumentação, sem dogmatismos e, acima de tudo, dispostos a envolverem-se naquilo que é o verdadeiro cerne da educação: o diálogo.

Trata-se, como postula Imbérnon (1999, p. 30-33), de transformar as instituições de ensino em *comunidades de aprendizagem*, baseadas no que designa por “aprendizagem dialógica” – uma aprendizagem que decorre essencialmente da “utilização e desenvolvimento de habilidades comunicativas”, propícias para a educação na sociedade da informação, uma vez que permite participar mais activamente e de forma mais crítica e reflexiva na própria sociedade. Sendo uma aprendizagem que se baseia na constante acção comunicativa, gera consensos a partir do diálogo, opondo-se ao modelo de aprendizagem que imperou durante muito tempo e que assentava numa racionalidade instrumental – os especialistas determinavam o quê, como e quando ensinar; os professores limitavam-se à tarefa de aplicar o que outros decidiam.

Todas estas mudanças requerem que os professores alterem os modos de trabalho, compreendam o(s) sentido(s) da actividade docente e construam visões sobre o conhecimento, a teoria e a prática muito diferentes das que têm impregnado o ensino. É necessário professores com autonomia profissional e independência intelectual para questionar e problematizar o padrão cultural dominante, bem como as tendências e os valores que conformam a sociedade e o ensino contemporâneos. Isto é, que adoptem uma postura crítica e emancipatória só possível de conseguir com atitudes de reflexão e pelo trabalho em equipa, orientados para tentar superar a secular bipolarização entre a teoria e a prática da educação.

Para além de uma adequada preparação científica, os desafios que hoje se colocam aos professores do ensino superior exigem que desenvolvam capacidades relacionais, sentido de partilha e espírito de grupo, bem como a capacidade de tomar decisões, o que nos remete para a necessidade de assumir uma outra concepção de formação, tanto ao nível da formação inicial como contínua. *A formação na prática* passa a ser agora o *slogan* dominante, colocando-a em idêntica posição à ocupada pela formação teórica. A nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem “exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira”, podendo assim acompanhar, compreender ou mesmo antecipar as mudanças (DAY, 2001, p. 16).

Não deixando de valorizar o lugar crucial que a investigação e a produção de conhecimento continuam a ocupar no trabalho desenvolvido

pelos professores do ensino superior, estamos convictos de que qualquer mudança real que pretenda introduzir-se ao nível das práticas educativas passa, inevitavelmente, por valorizar um conjunto de questões que, para além dos conhecimentos inerentes às ciências da especialidade, incluem também elementos de natureza pedagógica. É necessário “equiparar o mérito da pesquisa ao mérito do ensino, dando a cada um o seu lugar”, o que permitirá avaliar os docentes não só pela sua produção académica, mas também por “aquela influência mais fluida, e na aparência mais frágil, mas de efeito mais perdurável, que é o simples acto de ensinar.” (ANTUNES, 2001, p. 92-93). Nesta ordem de ideias, Dias (2001, p. 72) sublinha que:

O doutor que investiga e o docente que ensina revelam duas faces da identidade profissional e duas exigências da formação do professor universitário. Ao colocar essas duas competências ao serviço da criação de condições para que os alunos se desenvolvam, cresçam, sejam e se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais, o professor universitário está certamente a promover o processo educativo ao nível mais elevado.

Contudo, o novo protagonismo que se deseja para o professor gera um conjunto de implicações de teor curricular.

Adopção de um novo conceito de currículo

Os momentos de crise e mudança no tecido social são propícios a reformas educativas que se norteiam mais por factores externos à própria escola, valorizando mais as solicitações e interesses dos mercados, do que os reais anseios e problemas dos estudantes (KLIEBARD, 1992). Tal facto tem contribuído, em particular no ensino superior, para a perpetuação de uma concepção curricular que (sobre)valoriza os conhecimentos inscritos em áreas de saber específicas, em detrimento de outra em que o currículo se assume como uma construção colectiva, um espaço integrador e diferencial, um processo que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade (MORGADO, 1999), situando a educação na esfera dos direitos pessoais e sociais. Assim se compreende que os currículos que ainda imperam na maioria dos sistemas de ensino, “baseados numa separação rígida entre «alta cultura» e «baixa cultura», entre conhecimento científico e conhecimento quotidiano”, cujo centro é ocupado pelo “sujeito

racional, centrado e autónomo da modernidade” (SILVA, 1999, p. 115), sejam profundamente questionados, tornando-se necessário reorganizá-los e torná-los compatíveis com propósitos bem distintos, mais consonantes com os desejos e aspirações actuais para a escola.

Na verdade, uma das características mais relevantes dos currículos no ensino superior é a sua organização por disciplinas, assumidas como territórios de poderes instituídos, o que tem permitido a fragmentação do conhecimento e estimulado a especialização de funções. Esta organização curricular gera uma “visão do conhecimento como sagrado e misterioso (e a consequente visão do aluno como ignorante, como carente de socialização na ordem existente)”, funcionando o currículo como *instrumento de controlo* dos sujeitos nele implicados (MOREIRA, 2003, p. 63). Além disso, tem-se verificado uma certa tendência para enclausurar a escola pública num modelo de prestação de contas “em que os alunos e os pais são decisores-consumidores”, relegando os professores para domínios de decisão subjugados a um permanente controlo pelos conteúdos e pela avaliação (PACHECO, 2002, p. 145). Também neste domínio se tem contribuído para uma concepção mais técnica de currículo, tido como um conjunto de objectivos e de conteúdos previamente definidos que a escola deve concretizar.

Ora, só é possível contrariar esta tendência se o currículo se tornar um instrumento flexível e integrador e se (re)valorizar a existência de *currículos informais*, o que permitirá, como defende Santos (1999, p. 199) “formar uma universidade a várias vozes e com múltiplas aberturas para coligações alternativas.”

A importância da integração curricular

A noção de integração curricular só tem sentido se não evitar questionar o currículo como processo deliberativo, apoiado numa efectiva flexibilização e autonomia curricular, assumindo-se o currículo como um amplo projecto social. Muito embora estejamos perante conceitos extremamente problemáticos, *nuance* esta que lhes advém da própria pluri-significação, a verdade é que, como refere Popkewitz (1994), a linguagem académica envolvida nas ideologias do progresso retrata estes termos com uma significação positiva e homogénea.

Quanto à integração curricular é vista como “produto de uma filosofia sociopolítica e uma estratégia didáctica” que pode concretizar-se de várias formas para facilitar os processos de ensino e aprendizagem e para educar cidadãos críticos (TORRES, 1999, p. 5). A noção de integração curricular fundamenta-se num determinado ideal de sociedade, numa dada concepção de socialização das novas gerações e em formas que possam facilitar os processos de ensino e aprendizagem.

Beane (2002) justifica a importância e a necessidade da integração curricular por oposição a um currículo espartilhado, delimitado por territórios disciplinares bem vinculados, onde o primado da sequencialidade determina e impõe o conhecimento a ministrar ao aluno. Refere-se à integração curricular como um supra-conceito, isto é, como um campo conceptual que não se restringe às fronteiras das disciplinas e que se utiliza para “temas centrados na resolução de problemas que ajudam os alunos a integrar as experiências educacionais nas suas vidas pessoais e sociais.” (BEANE, 2002, p. 50). Apesar de diferentes acepções e significados poderem intersectar o conceito de integração, a verdade é que “surge com duas preocupações básicas: a organização dos conteúdos num núcleo aglutinador de conceitos e sua relação com os problemas e interesses dos alunos.” (PACHECO, 2000, p. 29). Por conseguinte, a integração curricular é vista como uma maneira de reduzir a artificialidade da escola, uma forma de acabar com o maior problema do ensino tradicional – o parcelamento do conhecimento em disciplinas, que impede uma visão global e relacional das coisas, contribuindo para a descontextualização do conhecimento que é ministrado na escola – e um meio de fazer que o ensino funcione como um todo – o que só possível se fizermos um esforço para diluir poderes que se instituíram e inviabilizam qualquer postura integradora e globalizadora do conhecimento.

É preciso salientar que para se implementar a integração curricular não é necessário que se extingam as disciplinas; apenas se apela à sua maleabilização no sentido que lhe é conferido por Carbonell (2001, p. 72): não se trata de “uma resposta puramente metodológica e estratégica de trabalhar o conhecimento, mas antes uma nova concepção e atitude de aproximar-se dele”, uma alternativa ao tradicional código disciplinar e sua consequente fragmentação e isolamento dos saberes⁵.

Se assim for, estaremos a contribuir para que a universidade se transforme num espaço privilegiado de “encontro de saberes” – onde,

sem deixar de se valorizar o saber científico que aí se produz e transmite, se (re)valorizam também os saberes não científicos – contribuindo assim para a criação de *comunidades interpretativas*, necessárias, por um lado, para que a universidade possa cumprir o mandato social que lhe está consignado e aumentar a sua capacidade de resposta sem perder a de questionamento e, por outro, para “criar espaços de interação com a comunidade envolvente, onde seja possível identificar eventuais actuações e definir prioridades.” (SANTOS, 1999, p. 194-199). Porém, a criação de comunidades interpretativas na sociedade só é viável a partir da criação de *comunidades interpretativas internas* nas universidades (entre docentes, estudantes e funcionários), da submissão das “barreiras disciplinares e organizativas a uma pressão constante” e do “reconhecimento de múltiplos *currícula* em circulação” no seu interior, condições que, a não serem cumpridas, podem ajudar a subjugar a universidade a “interesses sectoriais dominantes” e alimentar atitudes hostis em relação à inovação social (SANTOS, 1999, p. 194-199).

Em síntese, os caminhos para superar todos estes problemas passam por uma alteração significativa dos contextos educacionais, associada a uma nova postura da universidade e dos professores, propósitos que assentam, inquestionavelmente, na transformação da matriz curricular que suporta o sistema educativo. Em vez de um currículo de carácter essencialmente academicista, compartimentado em disciplinas, com programas demasiado extensos e que não facilitam articulações horizontais, difícil de contextualizar ao meio e aos estudantes, necessitamos de *currícula* abrangentes e flexíveis, que atendam às diferenças e necessidades dos seus destinatários, possibilitem a diversificação das formas de aprender e sejam permeáveis às distintas culturas que coexistam no meio escolar. Isto é, *currícula* que num mundo global possam ser o esteio para a resolução de problemas locais.

Contudo, se essa mudança depende, em larga escala, da visão e da abertura da sociedade e do poder político, ela só é viável se puder contar com o empenhamento dos docentes, a não submissão a facilismos que ofusquem o mérito e a coragem para abandonar perspectivas mais tradicionais, que teimam em fazer de algumas universidades *obsoletas fábricas de diplomas*.

Notas

- ¹ Este texto serviu de base à comunicação apresentada no VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro, que decorreu de 9 a 11 de Fevereiro, na Universidade do Minho, em Braga/PT .
- ² Convém lembrar que, em alguns períodos pontuais da história, estas relações se teceram mais na base do parasitismo que da simbiose, fruto do pendor autoritarista de alguns modelos políticos que imperaram nessas épocas. Situação que, nalguns casos, se foi perpetuando até aos dias de hoje, já que o maior financiador dessas instituições continua a ser o Estado.
- ³ Embora o debate em torno do conceito de Estado não seja pacífico, existe um aspecto que tem merecido a anuência de grande parte dos politólogos: como “instituição política concreta”, o Estado é um artefacto humano, sendo o poder político o principal fenómeno que está na sua base (PINTO, A.; PINTO, J., 2001, p. 81). Contudo, mais do que uma simples comunidade política, o Estado representa um “poder organizado” que procura unificar a sociedade e tutelá-la constantemente. (PINTO, A.; PINTO, J., 2001, p. 81).
- ⁴ Ver Afonso (1998); Santos (1999); Tedesco (1999); Amaral e Magalhães (2000); Benítez (2002); Fernández (2002); Readings (2003), entre outros.
- ⁵ É preciso ter em atenção que um currículo integrado não recebe essa designação apenas por se tratar de uma proposta em que os conteúdos aparecem organizados interdisciplinarmente e se propõem metodologias didácticas baseadas em práticas colaborativas e na investigação; é necessário que esta coerência seja perceptível pelo próprio aluno ao qual se destina a proposta.

Referências

AFONSO, Almerindo. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, Natércio. *A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública*. In: BARROSO, João (Org.). *A Escola pública: regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, 2003. p. 49-78.

- AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.13, n. 2, p. 7-28, 2000.
- ANTUNES, João Lobo. *Numa cidade feliz: ensaios*. Camarate: Círculo de Leitores, 2001.
- ARROTEIA, Jorge. Aspectos da avaliação do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.13, n. 2, p. 111-123, 2000.
- BEANE, James. *Integração curricular*. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- BENÍTEZ, Manuel P. Estado y educación: una relación histórica. In: RUIZ, Aurora (Coord.). *La escuela pública: el papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002. p. 17-48.
- BOLL, John; RAMÍREZ, Francisco. Compulsory schooling in the western cultural context. In: ARNOVE, Robert; ALTBACH, Philip; KELLY, Gail (Ed.). *Emergent issues in education: comparative perspectives*. Albany: State University of New York Press, 1992. p. 25-38.
- CARBONELL, Jaume. *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata, 2001.
- CARNEIRO, Roberto. *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. 2. ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin, 1994.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa, 1996. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- DIAS, José Ribeiro. *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* In: REIMÃO, (Org.). *Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, 2001. p. 63-72.
- FERNÁNDEZ, Florentino S. Crítica a los sistemas de enseñanza. In: FERRER, Alejandro Tiana et al. (Coord.). *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002. p. 303-327.

FERREIRA, José M. Estado sobrevive ao declínio da nação. In: AA.VV. *Notícias do milénio*. Lisboa: Grupo Lusomundo, 1999. p. 214-217.

FERRER, Alejandro T. Reconstrucción de los sistemas educativos después de la segunda guerra mundial. In: _____ et al. (Coord.). *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002. p. 259-280.

HABERMAS, Jürgen. *Legitimation crisis*. Cambridge: The Polity Press, 1976.

IMBÉRNON, Francisco. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: _____. (Org.). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 21-36.

KLIEBARD, H. *Forging the american curriculum: essays in curriculum history and theory*. New York: Routledge, 1992.

LIMA, Licínio. Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: _____.; AFONSO, Almerindo (Ed.). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002. p. 17-32.

_____.; AFONSO, Almerindo. Introdução. Estudando as políticas educativas em Portugal. In: _____.; _____. (Ed.). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002. p. 7-16.

MOREIRA, Antonio Flávio. Selecção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

MORGADO, José Carlos. Despropósitos da autonomia curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 12, n. 2, p. 272-294, 1999.

ORGAN, D. *Organizational citizenship behavior: the Good Soldier Syndrome*. Lexington MA: Lexington Books, 1988.

PACHECO, José. Introdução: territorializar o currículo através de projectos integrados. In: _____. (Org.). *Políticas de integração curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 7-37.

- PACHECO, José. *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002.
- PAPAGIANNIS, George J. Políticas de reforma educativa. In: HUSEN, Torsten; POSTLETHWAITE, T. Neville (Dir.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives, 1992. v. 8, p. 4646-4653.
- PETRELLA, Riccardo. *O bem comum: elogio da solidariedade*. Porto: Campo das Letras, 2002.
- PINTO, António Bessa; PINTO, Jaime. *Introdução à política: o poder, o estado e a classe política*. Lisboa: Editorial Verbo, 2001.
- POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.
- QUINTANILHA, Alexandre. Para lá dos que nos ensinaram. In: _____ et al. *Cruzamento de saberes: aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 23-33.
- READINGS, Bill . *A universidade em ruínas*. Coimbra: Editora Angelus Novus. 2003.
- REIMÃO, Cassiano. Apresentação do colóquio. In: _____. (Org.). *Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, 2001. p. 22.
- RODRIGUES, Miguel. O mundo rompeu o seu próprio céu. In: AA.VV. *Notícias do milénio*. Lisboa: Grupo Lusomundo, 1999. p. 234-241.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.
- SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SCHWANITZ, Dietrich. *Cultura: tudo o que é preciso saber*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2000.

TORRES, Jurjo. Currículos flexíveis: a urgência de uma revisão da cultura e do trabalho nas escolas. *Jornal A Página da Educação*, Porto, n. 85, 1999. p. 4-8.

TOURAINÉ, Alain. *Como sair do liberalismo?* Lisboa: Terramar, 1999.

_____. *Um novo paradigma: para compreender o mundo hoje*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

WARNOCK, Mary. Desafios universitários numa sociedade do conhecimento. In: FRIEDLANDER, Albert H. et al. *Globalização, ciência, cultura e religiões*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2003. p. 249-255.

José Carlos Morgado
Campus de Gualtar 4710 - 057 Braga
E-mail: jmorgado@iep.uminho.pt

Recebido em: 17/04/2006
Aprovado em: 20/06/2006