

Universidade e novas formas de estruturar o conhecimento: a questão departamental

Elisabete M. A. Pereira

Resumo: As reflexões contidas neste texto se reportam à unidade departamental e ao seu questionamento como forma de organização universitária. Atualmente diversas universidades vêm se questionando se o departamento é a unidade que corresponde às novas formas de produzir, pesquisar e ensinar conhecimentos. As questões epistemológicas postas pelo atual momento histórico, levantadas pela pós-modernidade e pela interdisciplinaridade, põem em cheque a tradicional divisão do conhecimento em departamentos. Para apresentar esta questão o texto aborda uma breve evolução histórica da organização das universidades em departamentos, relacionando-os à forma de conceber conhecimentos e especializações. Em seguida, tece considerações sobre experiências interdisciplinares e outras proposições de estruturação universitária.

Palavras-chave: Universidade, estruturação universitária, departamento, conhecimento, especialização.

Abstract: The reflexions contained in this text are related to the departmental unit as form of university organization. Actually several universities are questioning if department is the unit that corresponds to the new forms of producing, researching and to teaching knowledge. The current historical moment, lifted by the post-modernity and for the interdisciplinarity put in check the traditional division of the knowledge into departments. The text includes a brief historical evolution of the departments relating them to the form of conceiving knowledge and specializations. After, it shows considerations about experiences of interdisciplinaries and other propositions of university structure.

Key-words: University, university structure, department, knowledge, specialization.

Introdução

As recentes discussões a respeito da produção de conhecimentos trazidas pelos questionamentos epistemológicos da pós-modernidade fazem com que a universidade repense sua estruturação departamental enquanto forma organizacional para o desenvolvimento, a pesquisa e a difusão de conhecimentos.

As discussões nas instituições universitárias a respeito da forma de organizar-se estruturalmente vêm também sendo impulsionadas pela atual LDB – Lei nº 9394/96 – que não mais impõe o departamento como a menor unidade organizacional de uma universidade, como especificado pela legislação anterior, Lei 5540/68. Desta forma, as universidades têm a possibilidade de decidir sobre sua organização a partir da discussão a respeito de sua concepção de conhecimento e do entendimento de sua autonomia administrativa quanto a seus cursos, estruturação curricular, núcleos de pesquisa, corpo docente etc.

Ao contrário da Lei 5540/68, que engessava com detalhamentos a estrutura e o funcionamento dos órgãos acadêmicos e administrativos, esta legislação apresenta um tom mais democrático. No entanto, submete as instituições a periódicas avaliações quanto à qualidade de seus

serviços, controladas pelo MEC, o que vincula e dirige, de alguma forma, a total autonomia da universidade.

Com a intenção de levantar uma discussão sobre a manutenção ou não dos departamentos a partir do entendimento e das posturas a respeito da organização do conhecimento e de especular alternativas para a organização estrutural das universidades, apresentamos algumas considerações tendo como base as reflexões que permeiam a bibliografia na área.

Sendo este um texto que procura subsidiar discussões, não se apresenta como documento acabado mas aberto a novas e frutíferas considerações que surjam dos debates de sua apresentação. Procuramos, primeiramente, apresentar as críticas e/ou defesas sobre a forma departamental de organizar universidade, colocando-as no contexto histórico e epistemológico do qual partem. Fontes bibliográficas brasileiras e notadamente americanas foram consultadas, o que sabemos não representa a universalidade do pensamento das formas estruturantes das instituições universitárias. No entanto, durante a pesquisa, notamos que a bibliografia americana é a mais abundante no nosso meio universitário. Teceremos, em seguida, considerações sobre novas formas de organizar a oferta curricular em algumas universidades brasileiras e americanas as quais nos permitem questionar a estrutura departamental como a

* Faculdade de Educação – UNICAMP

única forma de organizar e estruturar as áreas de conhecimento dentro das universidades.

Histórico e Caminhos do Departamento

O departamento no Brasil tem sido, historicamente, a unidade que estrutura a instituição universitária desde a reforma universitária pela Lei 5.540/68. É a unidade administrativa básica que congrega professores responsáveis pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão do conhecimento em cada campo do saber.

O departamento carrega uma noção de estreita ligação entre disciplina e curso. A história do surgimento de sua origem está vinculada com o crescimento dos campos específicos de conhecimento, o aumento do tamanho das universidades, o aumento do número de professores que atendiam uma mesma disciplina ou disciplinas da mesma área e a autonomia dos diferentes campos entre si. A departamentalização é uma resultante da disciplinarização do conhecimento como entendido na modernidade.

O modelo da racionalidade que dominou as ciências seguindo o método de Descartes, nega o status de ciência às formas de conhecimentos que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. A departamentalização se instituiu seguindo a forma de classificar como conhecimento verdadeiro aquele assentado nos dados da observação, da experimentação e no rigor científico das medições.

As leis da teoria do conhecimento da modernidade privilegiam o **como** funcionam as coisas, desconsiderando a causa final aristotélica ou a intenção. O conhecimento científico tem como pressuposto a idéia de ordem, estabilidade e determinismo do mundo tornando-o cognoscível por via da decomposição dos elementos que o constitui. Santos (1987, p.17) argumenta que é uma forma de conhecimento reconhecido pela sua utilidade, funcionalidade, capacidade de dominação e transformação e não pela sua capacidade de compreender profundamente o real.

A departamentalização foi tanto um imperativo da forma de conceber conhecimento, quanto da forma de administrar o crescimento dos campos e áreas profissionais dos cursos da universidade. Hoje as estruturas departamentais continuam a ser a expressão administrativa de uma área especializada para o ensino, a pesquisa e extensão.

Com a divisão da universidade em departamentos, a ênfase das atividades se prende à natureza do conhecimento e às estratégias para sua geração, difusão e utilização. O pensamento disciplinar, fragmentado, resultante do

método da modernidade, aprofundou-se até atingir uma estreita, embora profunda, reflexão de pequenas partes de um determinado campo do saber.

O desenvolvimento do conhecimento científico, experimental e tecnológico que dominou a civilização moderna trouxe como consequência a dissociação entre o espírito de universalidade, unicidade (alguns preferem utilizar o termo “generalidade”) e o de profundidade. A especialização, que se tornou a base departamental, seguiu o caminho desse aprofundamento e permitiu que hoje se fale cada vez mais em áreas, sub-áreas, sub-sub-áreas do conhecimento, a tal ponto que é conhecida, em tom jocoso, a colocação de um grande cientista que ao iniciar sua palestra disse reconhecer somente dois outros colegas, em todo o mundo, que estariam em condições de entender o que ele iria apresentar.

O departamento como forma de organizar docentes e pesquisadores tem representado a identidade profissional, a possibilidade de construção da carreira, a promoção, a proteção, o reconhecimento dos colegas da área, a concentração de poder. Para Andersen (1977) os departamentos claramente definiram a hierarquia da autoridade, provendo o locus de poder para o qual professores e alunos podem mais facilmente se reportar. O departamento é, para ele, o local no qual membros da faculdade podem interagir com um máximo de entendimentos profissionais ou de interesses de área, e assim, como um grupo unificado, agir efetivamente na organização universitária e na discussão de trabalhos científicos.

Da mesma forma, porém alcançando um aspecto mais amplo, o departamento é visto por Trow (1977) como uma fraternidade internacional de profissionais de uma área definida do conhecimento, como um espaço de trocas e de aprofundamentos de dados e de teorias.

À forma organizacional em departamentos tem sido creditado muito do desenvolvimento e disseminação do conhecimento das diferentes áreas. No entanto, alguns críticos (Dressel, Jonhson and Marcus, 1970) afirmam que a intensa especialização tem, na verdade, inibido o surgimento de novos campos de conhecimento e o isolamento dos professores e pesquisadores.

A primeira referência a departamento, segundo Quincy, em seu livro de 1840, (apud Andersen, 1977 p.3) é relativa à história da Harvard College e foi usada em 1739. Para ele, a departamentalização foi necessária, quando uma série de situações tornou impossível para um tutor ensinar para muitos alunos todas as disciplinas e, também, ensinar a mesma disciplina para um número cada vez maior de alunos. Foi então preciso que vários professores lecio-

nassem a mesma disciplina para diferentes turmas e que cada disciplina fosse lecionada por profissional específico.

Segundo seu relato, no ano de 1767, Harvard tinha 4 departamentos: Latim, Grego, Lógica e Matemática, Matemática e Filosofia Natural. A partir daí outras universidades que se formaram contavam com departamentos em sua estrutura. No ano de 1824, foi instituída uma comissão de sete professores para reorganizar Harvard. Esta comissão recomendou que professores e tutores fossem agrupados em departamentos de estudos análogos sob a presidência de um chefe. Especificações foram estabelecidas para a organização tanto dos departamentos como dos professores que pertenciam a eles.

Brubacker (1958), numa revisão da literatura sobre a evolução histórica dos departamentos na educação superior americana, aponta sua estreita relação com os novos campos do conhecimento, a influência dos professores alemães e o sistema eletivo de ensino. Quanto ao sistema eletivo, Rudolf (1962) informa que a Universidade de Vermont já em 1826, permitia aos alunos, desenvolver seus estudos em um único departamento.

É atribuída à universidade alemã a influência sobre as universidades modernas quanto ao enfoque da pesquisa em áreas especializadas e dos estudos sistemáticos e cumulativos, como método central para a expansão do conhecimento. Esta influência vem da reestruturação da Universidade de Berlim efetuada especialmente por Humboldt em 1809, para onde muitos americanos foram estudar.

Não há dúvida de que muito do desenvolvimento e do alcance do ensino superior no mundo é devida à força e ao status alcançados pelos seus departamentos. Inúmeros departamentos ganharam grande reconhecimento e deram reputação tanto nacional como internacional às suas universidades.

Veysey (1985), embora reconheça a força dos departamentos, acredita que estes têm uma história mais ligada a uma lealdade à disciplina do que à instituição, e que estes vieram “quebrar” o conhecimento em pedaços (p.200).

A lealdade à disciplina que leva à vinculação ao departamento é vista na literatura como sendo a forma de conduta de muitos professores. Como exposto por Harrington (1977), vários professores vendo suas carreiras ligadas ao reconhecimento dos colegas da área, procuram uma universidade que melhor possa favorecê-la, dando pouca atenção às questões do ensino e da própria universidade como um todo.

A situação de extrema especialização a que chegou o conhecimento e o valor que assume na estrutura da universidade fazem com que os departamentos se preocupem pouco com a teoria educacional e façam quase nada para tornar o ensino e a extensão tão respeitados como a pesquisa. Os professores têm, com isso, manifestado pouco interesse e, também, têm recebido pouco incentivo para relacionar seus estudos, descobertas intelectuais e programas de curso com os de outros departamentos.

Alguns críticos mais preocupados (Welch, 1997;

Johnston, 1998) vêm o departamento como uma comunidade de professores e estudantes cada vez mais rígida, isolada e auto-incluída.

Salancik e Pfeffer (1974) pesquisaram as 10 melhores universidades americanas para melhor conhecer a força dos departamentos. Para eles, a principal força estava relacionada com a

habilidade para obter recursos e contratos, com o prestígio nacional e com o status do programa de pós-graduação. Como estes recursos são de fontes externas, os autores concluíram que “os departamentos ricos se tornam cada vez mais ricos satisfazendo necessidades imediatas do mercado e pouco espaço sobra para novos conhecimentos”(p.104).

Novas proposições : outros caminhos

A discussão sobre o departamento e novas formas de estruturação da universidade vem sendo desenvolvida em várias instituições e instâncias da educação superior, embora a universidade, como instituição, seja reconhecida como sendo altamente resistente a mudanças e profundamente apegada a tradições.

Uma forma diferente de ver a estruturação da universidade que não se limite ao foco fragmentado das disciplinas especializadas necessita que seus integrantes (professores principalmente) rompam com o sectorismo das visões particulares e percebam que as pesquisas e estudos dos problemas da vida, do conhecimento e do arranjo do trabalho, transcendem os limites da disciplinarização.

Discutir o departamento e pensar formas alternativas que melhor respondam aos desafios do nosso tempo quanto às funções sociais, educacionais e investigativas da universidade é, antes de tudo, uma abertura proporcionada pela legislação do ensino atual que flexibiliza a estruturação das instituições de ensino superior, não mais vinculando-as com as unidades departamentais. Decidir se os departamentos serão ou deverão ser as unidades que melhor estruturam as universidades é, agora, uma questão que

Não há dúvida de que muito do desenvolvimento e do alcance do ensino superior no mundo é devida à força e ao status alcançados pelos seus departamentos.

está posta para a comunidade acadêmica e sua autonomia de decisão.

Embora haja reconhecimento quanto à tradição, à função, ao avanço do conhecimento creditado à departamentalização acadêmica, há um grande número de críticas quanto às deficiências que ela causa ao ensino superior. Dentre elas são apontadas: inibição de novos campos de conhecimento; isolamento de professores e alunos; estreita especialização de cursos e pesquisas; falta de percepção do contexto em que tal conhecimento se produz; falta de diálogo com outras áreas; sentimento de resposta onipotente; conservadorismo.

Corson (1975), em sua crítica, aponta para o obstáculo que representa o departamento, como unidade especializada, para a troca de idéias e ideais entre as disciplinas que compõem um curso.

R.M. Hutchins, um eminentíssimo educador americano e reitor da Universidade de Chicago por 25 anos (final da década de 30, década de 40 e início de 50), já se preocupava com a extrema especialização das ciências que se localizavam nos diferentes departamentos vendo-a como um impedimento para as soluções conjuntas de problemas humanos. Para ele, os departamentos tinham se tornado quase uma espécie de associação ou corporação e tendiam a transformar os professores em especialistas. Hutchins acreditava que como especialistas os professores não só se sentiam incapazes de se entenderem com outras áreas, como procuravam manter um mito em torno das realizações de suas próprias áreas (Pereira 1989).

No estudo que Pereira (1989) faz da administração de Hutchins observa que ele valoriza o contínuo progresso das ciências e o avanço das tecnologias como necessários e desejáveis, no entanto esclarece que este fator não deve confundir o propósito da universidade. Via que, pelo fato dos professores se tornarem especialistas, deixavam de ensinar a compreensão do todo, a reflexão dos problemas humanos, a capacidade de pensar sobre as mais fundamentais questões do mundo, homem e sociedade e não se empenham na visão dos entrosamentos e entrelaçamentos do conhecimento, na habilidade de comunicarem-se além das especializações e super-especializações, ameaçando uma desintegração do conhecimento.

Nessa perspectiva, a departamentalização, fazendo com que os professores se vejam como especialistas, impossibilita a condição de ultrapassagem das bordas e dos limites das suas áreas numa integração de visões requerida por uma nova postura epistemológica atual. A resistência a uma integração entre professores de diferentes áreas se

revela também pela ameaça à identidade individual construída nos vários arranjos departamentais.

Para alguns educadores que pensam a universidade (Bok,D.1988; Apps,1988; Escotet, 1990), a diferença de ênfase entre um programa disciplinar e outro transdisciplinar está em substituir uma visão mais focada e sistemática por uma mais rica e menos sistemática. É mudar a ênfase em aprender o conhecimento em seu isolamento para apreendê-lo em suas relações, em trocar a compreensão das limitações explicativas de uma área pela compreensão dos inúmeros aspectos de um mesmo fenômeno fornecido por uma perspectiva mais ampliada. É procurar substituir a visão parcial de uma ciência, pela visão de conjunto e de completude de várias ciências. É, enfim, compreender que o conhecimento sobre o homem, o mundo, a sociedade, a natureza, as artes, os números, os fenômenos, transcendem os limites da disciplinarização.

tureza, as artes, os números, os fenômenos, transcendem os limites da disciplinarização.

A literatura sobre experiências interdisciplinares de organização de universidades demonstra que estas se iniciaram logo após a 2ª Grande Guerra, principalmente por algumas universidades americanas como Harvard, Columbia, Chicago, Saint Johns' College, California-Santa Cruz, Evergreen State College (McHenry, 1977).

O objetivo do plano de Hutchins (1968) para a Universidade de Chicago foi o de eliminar o vocacionalismo, o anti-intelectualismo e a especialização excessiva no ensino e na pesquisa da graduação. O plano restabeleceu o ensino superior na sua concepção de educação geral. Até hoje esse plano é considerado, pela literatura na área, como o mais abrangente experimento em educação geral desenvolvido em todos os tempos. Hutchins, no entanto, diz que essa idéia já havia sido sustentada pelo primeiro reitor da mesma universidade em 1892 e que já era corrente, no século XIX, o conceito de que a educação geral deveria preceder a educação especializada.

Ainda hoje a Universidade de Chicago (1999) adota um programa de educação geral para a graduação. Desde os anos 30, o reconhecimento do currículo de Chicago tem influenciado outras universidades americanas quanto à ênfase num amplo programa humanístico e científico de graduação. As colocações feitas pela própria universidade sobre o núcleo de seu currículo para a graduação, afirmam o seu valor (no passado e agora) para criar uma comunidade de estudantes que podem pensar perpassando todas as disciplinas, que formam hábitos de mente necessários para o avanço do conhecimento, para uma vida produtiva e para a melhora da sociedade.

Estudando os planos inovadores de algumas universidades brasileiras e americanas, notamos que estes adquirem a caracterização de “projetos experimentais” devido à intenção de tentar a mudança, de ousar desafiar o estabelecido, o tradicional, o engessado, o cristalizado. Tanto no caso da Universidade de Chicago como na Universidade Estadual de Londrina, os planos e as medidas tomadas sempre foram discutidas e se tornaram aceitas pela maioria da comunidade acadêmica, antes de serem implementadas. Os relatos de vários planos inovadores experimentados por universidade feito por McHenry (1977) conclui pela não imposição do novo arranjo curricular, pelo seu caráter participativo e consensual, embora seja reconhecido que nem todos os professores se encontravam satisfeitos.

A Universidade de Wisconsin Green-Bay, iniciada em 1966, organizou-se apresentando uma alternativa à estruturação departamental. A estruturação curricular teve por base grandes problemas da humanidade. O foco central foi o problema ambiental enfatizado como integrador de todos os aspectos profissionais e de educação geral (Weidner, 1977 p.63). Para a implementação dessa forma curricular a estruturação organizacional dos professores era em unidades flexíveis que podiam se modificar conforme o problema em foco; exemplo: energia solar, poluição da terra, poluição das águas, problemas urbanos, ciências da nutrição, dinâmica da população. Estas unidades estruturadas a partir da definição de um grande tema, tinha a duração de 3 a 6 anos. Quando um novo problema/tema era tomado como proposta, novas unidades organizativas eram formadas. Não havia preocupação em formar unidades que se relacionassem ou se associassem com os departamentos disciplinares. Eram unidades interdisciplinares pois a abrangência dos temas exigia uma organização mais ampla que a visão disciplinar.

O conteúdo era desenvolvido como fonte de pesquisa sobre o comportamento passado do problema, suas vinculações atuais e análises prospectivas, críticas, criativas e fundamentadas para o comportamento futuro da questão em estudo. Os estudantes e professores eram incentivados a desenvolver projetos de aprendizagem engajados, a saírem do campus, a participarem em projetos da comunidade. Desta forma os estudantes e professores estavam todo o tempo analisando, interpretando, julgando, identificando, desenvolvendo, implementando alternativas de soluções. Como resultado, eram esperados indivíduos melhor preparados como profissionais e como cidadãos.

Como os professores e os alunos não mais passavam a maior parte do tempo sozinhos, mas como partes de equipes, o desenvolvimento de uma capacidade comunicativa era essencial. Para Weidner, como consequência, os professores se perceberam desenvolvendo formas

interdisciplinares de pensamento pelo simples fato do ambiente profissional os estimular e, esta estimulação, teve grande influência no ensino e na pesquisa. Weidner informa que, em 1974, a Universidade de Wisconsin Green-Bay iniciou seu programa de pós-graduação com a mesma fundamentação e estruturação.

Weidner relata que, quando a universidade iniciou sua organização interdisciplinar, muitos observadores diziam que tal organização era um exercício de futilidade e que o experimento não duraria três ou quatro anos. Ele afirma que o projeto se tornou cada vez mais consistente e aceito e que hoje os professores e os alunos são fortemente comprometidos com essa forma de estruturação universitária.

A Universidade de Winsconsin Green-Bay hoje, em seu projeto pedagógico (UW-Green Bay, 1999) afirma que o melhor programa educacional para a “Era do Conhecimento” (em contraposição à era da industrialização) é *broad-based-learning*, isto é, aprendizagem que prepara para usar múltiplas perspectivas nos problemas e nos desafios da vida. Esta característica da universidade é desenvolvida através de quatro princípios fundamentais que formam o núcleo do plano acadêmico do que estão chamando de *Green Bay Idea of an Educated Person*. Estes princípios têm como base a visão de que uma pessoa educada (no sentido mais amplo) responde aos desafios/problemas do mundo através de múltiplas perspectivas ancoradas em: a) compromisso e engajamento; b) amplo e profundo conhecimento; c) entendimento e percepção; d) habilidade e instrumentos.

Hoje a habilidade em acessar informações de uma diversidade de campos e colocá-las em uso, de forma sábia, é o desafio posto para a humanidade. No projeto pedagógico da Green Bay University está explícita a convicção de que, somente quando a quantidade de informação é colocada em contexto e entendida em perspectiva é que ela se torna conhecimento. Assim, o seu plano acadêmico foca a integração do conhecimento, a interdisciplinaridade em todos os níveis (graduação e pós), abandonando definitivamente a forma tradicional.

Conhecimento e Departamento: outros arranjos

Muita discussão sobre formas alternativas à departamentalização são encontrados na literatura sobre ensino superior (Chichering,1977; Bloom,1989; McHenry,1977). Não se trata de querer despartamentalizar as universidades como sendo o causador da falta de apreensão do problema nas suas variadas dimensões ou de impedir uma experiência pluriforme do possível. Trata-se de buscar um novo entendimento sobre o conhecimento, os problemas da vida humana, as funções da universida-

de, agora vistos sob um novo olhar para as formas de organizar, desenvolver e apreender o conhecimento.

Enquanto se preservar uma forma fragmentária de ver o conhecimento não há espaço para discussão e debate sobre outras formas de estruturar as instituições universitárias.

Para a proposta de novos arranjos é preciso que a comunidade universitária se disponha a discutir as circunstâncias novas de tratar, pesquisar, estudar e transmitir conhecimento.

Hoje é cada vez mais presente um diferente estatuto epistemológico e metodológico para as ciências humanas e naturais. O que se contesta são as leis universais, a não historicidade dos fatos, a abstração do real, a dicotomia sujeito-objeto. Há hoje uma abertura para a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo, compreensivo. Uma concepção epistemológica que se reconhece antipositivista.

O momento cultural atual é o da reconstrução do paradigma da modernidade, superando o paradigma racionalista único e universal por outro mais amplo, que não se fecha num sistema único auto suficiente mas se abre à construção do saber partilhado, manifestado na multiplicidade das explicações possíveis. Torna-se necessário interrogar essa contemporaneidade, na dimensão de movimento que se nos apresenta, e nos situarmos em relação às formas da construção do saber que hoje se dão.

A ancoragem do departamento em critérios estritamente instrumentais como princípio autônomo da apreensão, produção e desenvolvimento do conhecimento está sendo abalada por um comportamento mais inclusivo de entender e produzir conhecimento. O momento que se apresenta para a organização estrutural desse conhecimento põe em questionamento o uso da divisão departamental como a unidade que responde ao novo paradigma da ciência, uma vez que as áreas distintas se interpenetram, rompendo seus contornos bem delimitados. Para Santos (1987:24), a indefinição nesses limites é o resultado do grande avanço no conhecimento que o próprio paradigma científico moderno propiciou.

O departamento como estrutura da organização do conhecimento deve se repensar no sentido de assegurar a possibilidade de uma apreensão, desenvolvimento e produção de conhecimentos de forma que contemple o alargamento dos horizontes intelectual, prático, moral, expressivo e estético.

Caminhos Alternativos Brasileiros

Darcy Ribeiro (1986:5) reiteradas vezes argumentou a respeito do Brasil não poder passar mais sem uma universidade que tivesse o inteiro domínio do saber humano e

que o cultivasse não como ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, por este, pensar o Brasil como problema. Pensar, repensar, justificar, fundamentar, dizia ele, é a essência da universidade. *“Uma universidade que pensa problemas, pensa idéias, não os pode pensar em isolamentos. Há que pensar de forma que o efeito interfundante das várias áreas os apreenda nas muitas dimensões que o compõem”*. Para ele, as questões cruciais que estão postas para o Brasil, estão postas também para a universidade.

Um projeto orgânico de criação de uma universidade integrada nasceu em 1960, com a Universidade de Brasília. O plano estrutural da universidade substituía a divisão tradicional da universidade em faculdades isoladas, por três conjuntos de órgãos de ensino, pesquisa e extensão integrados em uma estrutura funcional: os Institutos Centrais de Ciências, Letras e Artes, as Faculdades Profissionais e as Unidades Complementares. (Ribeiro, 1982:133).

Darcy Ribeiro acreditava que o problema estrutural básico da universidade latino-americana consistia em superar sua compartmentalização em unidades estanques, através da implantação de uma estrutura melhor integrada de forma a habilitar a universidade ao cumprimento de suas funções pela ação conjunta de todas as suas unidades. Para ele os componentes autônomos da estrutura universitária não deviam corresponder a carreiras específicas, mas aos grandes campos do saber e às atividades gerais comuns a todos eles (Ribeiro, 1982).

A mais recente experiência de estruturação curricular de curso que põe em xeque a estrutura departamental (embora ainda utilizada) está em implementação na Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Londrina.

Desde 1998, a Universidade Estadual de Londrina vem implementando, no curso de medicina, uma proposta curricular interdisciplinar e de relação teoria e prática profissional. A mudança curricular se fundamentou em um amplo processo de avaliação desenvolvido desde o ano de 1991 e nas debilidades diagnosticadas no currículo em uso¹.

Segundo os informes disponíveis sobre esse processo de mudança curricular, a nova proposta abrange os quatro primeiros anos considerados básicos e pré-clínicos, mantendo os dois últimos sem alteração – internato médico. A organização destes quatro anos é em forma de módulos e dão atenção aos problemas da sociedade. Numa atualizada concepção de parceria, o currículo vincula o meio acadêmico com os serviços de saúde da comunidade, integrando-a como um agente ativo no processo de formação e não como um usuário passivo.

¹ Informes sobre essa proposta podem ser acessados no site da Universidade – www.uel.br

Tendo em conta o que ocorre na sociedade em termos de saúde/doença, a proposta busca desenvolver um maior espírito crítico, uma formação de cidadania e uma melhor integração entre os alunos e entre os professores. O modelo pedagógico é o da integração ensino-aprendizagem e o de aprender fazendo, onde a teoria e a prática se dão concomitantemente, baseadas em problemas e orientadas para a comunidade. Os princípios que permeiam essa visão e embasam o currículo são os de garantir e aperfeiçoar a formação geral do médico em termos técnicos, científicos e humanísticos.

De acordo com a intenção da proposta, a estrutura em módulos permite a interdisciplinaridade, o ensino centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos, a individualização do currículo e uma pedagogia de integração, sendo o conteúdo das disciplinas básicas e clínicas trabalhados com o objetivo de resolver os problemas primordiais da saúde da população.

Nesse sentido, a proposta metodológica é a investigativa, pois, partindo de um problema, procuram compreendê-lo, fundamentá-lo, levantar novos dados, analisá-los, elaborar hipóteses de soluções, colocar estas hipóteses em discussão, escolher a melhor alternativa, colocá-la em prática e avaliar os procedimentos. Com isto, são estimulados raciocínios, habilidades intelectuais, julgamentos e aquisição de conhecimento. Os alunos são também levados a superar suas deficiências, a desenvolver um método próprio de estudos, a utilizar adequadamente uma diversidade de recursos educativos e a avaliar criticamente os progressos alcançados. Para esse processo pedagógico, nova concepção de avaliação também é utilizada.

O desenvolvimento do currículo garante o contato do estudante com as realidades de saúde e sócio-econômicas da comunidade, desde o primeiro ano do curso. O método proporciona ao aluno a ênfase num processo de aprendizagem ativa, no desenvolvimento do raciocínio analítico, investigativo, reflexivo, crítico, criativo, comprometido, responsável e integrativo de variados recursos educativos.

Como esta característica de modelo pedagógico e curricular de curso não se adapta à estrutura disciplinar, uma estrutura de colegiado de curso está sendo implementada para atender a organização e a necessidade de cooperação, integração, diálogo constantes entre as direções dos Centros envolvidos, os chefes de departamentos, os professores de várias áreas, os coordenadores de setores e órgãos de apoio.

Esta iniciativa do curso de medicina é sem dúvida uma experiência planejada de forma ampla e profunda e demonstra um novo entendimento de transmitir, pesquisar,

avaliar e estender conhecimento e uma nova ênfase na formação de profissionais para o novo milênio.

Experiências com eixos temáticos na estruturação curricular também estão sendo testadas na Faculdade de Educação da Unicamp, com o propósito de fornecer ao aluno a percepção da complexidade das questões trabalhadas na área e a rica polissemia dos contextos, bem como as interpenetrações das áreas para a compreensão dessa complexidade.

A idéia de eixos temáticos surgiu como complemento da reestruturação do curso de Pedagogia e sua ênfase em trabalhar as especificidades da área de educação de forma integrada, rompendo com a segmentação entre as disciplinas.

As questões dos eixos temáticos representam valores e concepções explicitadas na idéia de currículo e de conhecimento educacional. Pela proposta de olhar as questões educacionais ultrapassando as visões e enfoques fracionados, permite que o aluno compreenda as inúmeras interrelações que são partes do todo que configura os fenômenos educativos.

A Universidade Federal de Minas Gerais vem discutindo, desde 1997, um novo projeto político-pedagógico para as licenciaturas. Da compreensão de que a formação de professores é um processo mais amplo pautada no conhecimento como emancipação e não como regulação, numa ciência edificante ao invés de mera aplicação técnica, num conhecimento multicultural em contraposição ao conhecimento como imposição de arbitrários culturais, no incentivo à reflexão e à pesquisa, a universidade está profundo a organização curricular a partir de eixos temáticos.

Segundo a proposta, a idéia de se estruturar o currículo em torno de eixos temáticos é uma forma de organização do conhecimento e da formação docente que melhor corresponde ao momento atual. Tem, como ponto de partida, questões-problemas do campo da educação e da escola em cujas análises concorrerão os diversos campos do saber a elas associados. A abrangência da proposta visa a formação de sujeitos em suas múltiplas dimensões: moral-prática, estético-expressiva e cognitivo-instrumental.

A movimentação sentida nestas e em outras experiências espalhadas pelo Brasil e em muitas universidades do mundo está trazendo férteis questionamentos se o departamento ainda responde como a melhor forma de estruturar a universidade. A compreensão da necessidade de se desenvolver uma formação mais integrada já parece ter uma grande aceitação nos meios acadêmicos. Essa compreensão tem sido expressa em novos arranjos curriculares. Resta ainda chegar a um consenso se a departamentalização responde adequadamente a essas compreensões.

**Para a proposta de novos arranjos
é preciso que a comunidade
universitária se disponha a
discutir as circunstâncias novas
de tratar, pesquisar, estudar e
transmitir conhecimento.**

Referências Bibliográficas

- Andersen, K.J. (1977). In defense of Departments. In *Academic Departments: problems, variations and alternatives*. San Francisco, Jossey-Bass, Publishers.
- Apps, J. W. (1988) **Higher Education in a learning society**. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bloom,A. (1989). **O Declínio da Cultura Ocidental**. São Paulo, Editora Best Seller.
- Bok, D. (1988). **O ensino superior**. Rio de Janeiro. Forence Universitária.
- Brubacker, J.S. and Rudy, W.(1958). **Higher Education in Transition: an american History, 1636-1956**. New York: Harper&Row.
- Chickering, A. W.; Halliburton, D.; Berquist, W. H.(1977). **Developing The College Curriculum: A Handbook for Faculty and Administrators**. Washington, Ed. Gary H. Quehl.
- Corson, J.J. (1975). **The governance of Colleges and Universities**. New York , MacGraw-Hill.
- Dressel,P.L.,Johnson,F.C., Marcus P.M. (1970). **The confidence Crisis: an analysis of University Departments**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Escotet, M. A (1990). **Visión de la universidad del siglo XXI.: Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios**. *Revista Española de Pedagogía*, 48 (186), maio-agosto.
- Harrington, F.H. (1977). Shortcomings of Conventional Departments. In *Academic Departments: problems, variations and alternatives*. San Francisco, Jossey-Bass, Publishers.
- Henderson, A. D. (1960). **Polices and Practices in Higher education**. New York, Harper.
- Hutchins, R.M. (1968). **The Learning Society**. London, Pall Mall Press.
- Johnston, r. (1998). **The university of the future: Boyer Revisited**. *Higher education*, 36, 253-272.
- McHenry, Dean (1977). **Academics Departments . problems, variations and alternatives**. San Francisco, Jossey-Bass.
- Mooney, R.L. (1994). The problem of leadership in the university. *Harvard Education Review*, 33,42-57.
- Pereira, E.M.A (1989). **Universidade e Utopia. O pensamento de Robert Maynard Hutchins**. Tese de Doutorado, Unicamp, Faculdade de Educação.
- Ribeiro, D. (1982). **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Ribeiro, Darcy. (1986). **Universidade Para Quê?**. Brasilia, Editora da UnB.
- Rudolph, F. (1962). **The american College and University**. New York. Knopf-Press.
- Salancik,G. R. and Pfiffer J. (1974) The bases and uses of power in organizational decision Making: the case of a university. *Administrative Science Quarterly*, Dec, 453-473.
- Santos,B.S.(1987).**Um Discurso sobre as Ciências**. Porto, Ed. Afrontamentos.
- Trow, M. (1977). Departments as contexts for teaching and learning. In *Academic Departments: problems, variations and alternatives*. San Francisco, Jossey-Bass, Publishers.
- University of Chicago (1999). *Chicago College Curriculum*. [http:// www.uchicago.edu/](http://www.uchicago.edu/)
- University of Winsconsin Green-Bay (1999). *The Green Bay Idea*. <http://www.uwgb.edu/>
- Veysey,L.R. (1985). Stability and Experiment in the American Undergraduate Curriculum. In *Content and context. Carnegie Commission on higher Education*. New York, MacGraw-Hill.
- Weidner, e. (1977). Problem-Based Departments at University of Wisconsin-Green Bay. In *Academic Departments: problems, variations and alternatives*. San Francisco, Jossey-Bass, Publishers.