

A UNIVERSIDADE E OS NOVOS SABERES

Maria Isolda Lichtenthaler Azevedo¹

As promessas da modernidade, depois de dois séculos de promiscuidade entre modernidade e capitalismo, demonstram que não podem ser cumpridas em termos modernos nem segundo mecanismos desenhados pela modernidade... Estamos numa fase de transição paradigmática, da ciência moderna para uma ciência pós-moderna. Trata-se de uma fase longa e de resultados imprevisíveis. A universidade só sobreviverá se assumir plenamente esta condição epistemológica.

(Boaventura Souza Santos)

Resumo: Este trabalho trata de discutir propostas de reformas no ensino devem partir da inadequação de sua atual estrutura à realidade, considerando tanto a estruturação do capitalismo transnacional, desterritorializado e suas implicações para a liberdade, quanto os papéis que mídia e universidade têm nos processos educativos. Considera-se também a aproximação entre o mundo acadêmico e a cultura popular e o debate sobre que conhecimentos são produzidos na universidade, assumindo-se que uma universidade comprometida com valores humanistas deve rever as concepções de verdade e de ciência legadas pela modernidade e as práticas antidemocráticas que geraram. O resgate de práticas sociais e saberes marginalizados pela modernidade deve ser uma das metas da universidade voltada para uma sociedade mais humana. À universidade cabe congrega cidadãos e universitários em comunidades interpretativas que superem as interações em que as pessoas são forçadas a renunciar à interpretação da realidade social.

Abstract: This article discusses that education reformation proposals should emerge from the inadequacy of its present structure to the reality, taking into account both the

¹ Professora Ms. da Universidade de Sorocaba - UNISO

transnational capitalism structure and its implications for liberty and the role that media and university have played in the educational process. We also reflect upon the academic world and popular culture conntion and debates about the knowledge produced in the university, assuming that a university committed with human values should rethink conceptions of truth and science transmitted by modernity and the antidemocratic practices they have generated. The rescue of social practices and knowledge relegated by modernity should be one of the goals of a university concerned about a more human society.

Palavras-chaves: Capitalismo; Modernidade; Educação; Mídia; Universidade

PARECE indiscutível que as reformas no ensino devem partir da inadequação de sua atual estrutura à realidade. No entanto é bastante discutível o fato de que esta mesma realidade é concebida apenas sob o ponto de vista econômico. Este, por sua vez, passou a resumir-se em uma única palavra (e tantos são seus supostos poderes que vem se transformando na tal 'palavra mágica'), ou seja: "mercado". Para Osvaldo Coggiola (1998:39) esta convicção está equivocada pois faz vistas grossas ao fato do sistema capitalista mundial passar por um período de crise tido por muitos como de declínio histórico.

Mesmo aceitando-se que o declínio do capitalismo não é reconhecido unanimemente, a transformação da educação em produto para o mercado é fato inegável, que vem merecendo críticas de especialistas de diferentes nacionalidades, independentemente do grau de desenvolvimento econômico alcançado por seus países de origem.

Boaventura Santos (1997) aponta três campos de contradição nos quais as tensões a serem geridas pela universidade são particularmente problemáticas. A contradição entre a produção da alta cultura e conhecimentos exemplares (necessários à formação das elites), e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis (para as tarefas de transformação social e formação da força de trabalho exigida pelo desenvolvimento industrial); a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, (através de restrições ao acesso e do credenciamento de competências), e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e a contradição entre reivindicação de autonomia (na definição dos valores e dos objetivos institucionais) e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial".

Segundo o autor, porque é da natureza da universidade não intervir nas causas profundas das contradições, a gestão das tensões tende a ser sintomática e representa sempre a reprodução controlada de uma dada crise. "*A contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais manifesta-se*", afirma, "como crise de hegemonia". Para Santos, há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social transformando na tal 'palavra mágica'), ou seja: "mercado". Para Osvaldo Coggiola (1998), esta convicção está equivocada pois faz vistas grossas ao fato do sistema capitalista mundial passar por um período de crise tido por muitos como de declínio histórico.

A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como crise de legitimidade. "*Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição*

social deixa de ser consensualmente aceite", afirma, e a universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos.

A terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, manifesta-se como crise institucional. Santos afirma que há uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizacional é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizacionais vigentes em outras instituições tidas como mais eficientes.

O campo do ensino da comunicação é um exemplo. Sob o pretexto da profissionalização se deriva para uma operacionalidade cada vez maior (Mattelart, 1996). O problema, hoje, que vale tanto para a universidade em geral como para o ensino da Comunicação, é definir em que consiste esta profissionalização. Mattelart se pergunta se é ensinar receitas que passarão de moda muito rapidamente, uma vez que o mercado exige flexibilidade também cada vez maior, ou formar uma mentalidade que ensine o estudante a pensar e reagir não apenas como futuro profissional mas também como cidadão.

A lógica do profissionalismo que invade o campo faz com que tenha cada vez menos legitimidade. O autor afirma que, ao mesmo tempo em que cresce assustadoramente a quantidade de escolas de comunicação e ciências da informação, principalmente no Brasil e no México (referindo-se à América Latina), o mesmo não ocorre com a produção teórica. Ele acredita que talvez por isso a ciência da informação e da comunicação, apesar da importância dos temas de que trata, não tenha alcançado a estatura que deveria no interior da estrutura universitária acadêmica mundial.

A pressão em direção ao mercado traz perigos evidentes para o desenvolvimento da pesquisa científica de um modo geral. Santos (1997) acredita que, se as empresas se permitirem impor a investigação de temas intrinsecamente pouco importantes mas economicamente muito relevantes, o resultado será o de investigadores capazes de serem desviados para a investigação de rotina empreendida apenas em razão de sua rentabilidade.

Ninguém duvida que essa distorção comercial pode acabar por transformar-se, no mínimo, em distorção institucional. *"Temas de interesse intrínseco ou de desafio a teorias consagradas ou de descobertas promissoras passam a ser substituídos por outros, com visíveis danos às áreas tidas como de menor comércio. As ciências sociais são um bom exemplo disso"* (Santos, 1997, p. 203).

No contexto atual, de catástrofes sociais como desemprego e fome, a nova função que tem sido atribuída ao ensino superior na América Latina, ou seja, a de produzir conhecimentos que propiciem a inserção dos países da região no mercado mundial, parece ignorar o caráter hegemônico do processo de globalização da economia (Cunha, 1997). Para Cunha, é esse mesmo mercado tido como motor e destinatário da produção universitária, que contribui para o enfraquecimento das universidades, através, principalmente, do franco crescimento das instituições privadas e dos baixos salários pagos pelas universidades públicas, causando a evasão de pessoal mais qualificado.

Mesmo quando existe interesse direto de uma empresa no desenvolvimento de um certo projeto, (o que não se verifica usualmente tendo em vista os pacotes tecnológicos

oferecidos pelos países industrializados, com pesquisa altamente subsidiada), Cunha chama a atenção para a contradição que se apresenta entre a lógica empresarial e a universitária. Enquanto a primeira exige a apropriação privada dos resultados do projeto, a lógica universitária pretende a apropriação coletiva do saber. Ele acredita que as universidades da região (referindo-se à América Latina) podem inserir-se no mercado sem perder sua autonomia, com a condição de determinarem quando, como e para que farão tal inserção. E diz mais: *“não poderiam deixar de atuar, também, contra o mercado, cujos mecanismos tão celebrados neste momento de globalização hegemônica, reproduzem eficazmente a miséria e a dominação em nossos países”*.

A questão que se impõe é: de que maneira, a universidade poderia deixar de ser reprodutora de interesses de grupos econômicos internacionalizados e, simplesmente, atuar contra o mercado?

Na análise que Michael Apple (1994) faz da configuração das elites políticas dentro da sociedade atual, existe uma nova aliança (de direita) com crescente influência nas políticas educacionais e sociais que está empenhada em prover as condições educacionais tidas como necessárias para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina. Apple elenca uma série de políticas e propostas educacionais que revelam que os objetivos deste grupo são os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o bem estar social. Ou seja, na economia: expansão do livre mercado; redução da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais; reforço de estruturas de mobilidade altamente competitivas e rebaixamento das expectativas do povo quanto à segurança econômica e a popularização do que, segundo ele, claramente se mostra como uma forma de pensamento social darwinista.

No plano da educação o autor garante que haverá um setor relativamente menos regulamentado e cada vez mais privatizado para os filhos dos privilegiados e para o resto as escolas serão rigidamente controladas e patrulhadas, continuarão a receber poucas verbas e permanecerão sem vínculo com empregos de remuneração decente. As metas são representadas por programas e políticas como: planos de vale educação e créditos fiscais – para tornar as escolas parecidas com a economia de livre mercado – sistemas de avaliação estaduais e nacionais visando regulamentar metas e conteúdos curriculares básicos; e crescente pressão para que as necessidades observadas nas empresas e nas indústrias passem a ser as metas primordiais da escola.

Os cortes na pesquisa básica e a privatização são apontados por Osvaldo Coggiola (1998) como as duas caras da mesma moeda. Ele afirma que a redução das verbas públicas não expressa cabalmente o processo de mercadização considerando que as verbas remanescentes destinam-se crescentemente à parceria com o setor privado. E nesta parceria, o setor público entra com os gastos a fundo perdido e o setor privado com o produto final, além de condicionar o direcionamento da pesquisa. Para ilustrar o que chama de ambiente perfeito para a desobrigação governamental, o autor cita as declarações de professor da USP, publicadas pela revista Nature. Tal professor tenta mostrar à comunidade científica internacional que o Brasil, assim como o restante da América Latina, poderá se desenvolver e crescer num futuro próximo se a universidade pública buscar outras formas de financiamento e se os seus docentes buscarem outras formas de ganhar a vida, que não dependam do setor público. Ele sugere a venda de serviços como prioridade e a obtenção de salários através de consultorias.

Embora se concorde, em parte, com a crítica que vem sendo feita ao modelo de universidade pública no Brasil, não é possível deixar de reconhecer que ela ainda é o locus privilegiado de pesquisa independente e que o Estado tem um papel a ser cumprido na democratização da educação.

A universidade, em geral, tanto pública como comunitária, vem tentando maximizar benefícios financeiros ao mesmo tempo em que procura limitar a sobrecarga funcional. No dia a dia, não há exemplo mais elucidativo dos grandes embates que alimentam a reforma universitária do que as discussões que envolvem currículo e metodologia. O currículo e a avaliação nacionais tem sido alvo de críticas tanto do ponto de vista de sua validade, considerando os riscos para a autonomia universitária, quanto de sua eficácia, em relação a garantir qualidade do ensino

O processo nacional de avaliação de rendimento escolar vem sendo definido como outro elemento de arrocho em decorrência das enormes dificuldades de seu funcionamento, oriundas da escassez de investimentos, principalmente, nos níveis de ensino médio e superior público. O que se teme é que, uma vez avaliados de forma negativa, acabarão por receber verbas cada vez menores. Os argumentos favoráveis ao currículo e à avaliação nacionais, como, por exemplo, deter a fragmentação e proteger contra vicissitudes do mercado, estimular o debate e encorajar coalizões progressistas como forma de coibir a onda de total privatização e mercadização, não são considerados suficientemente importantes para superar seu enorme potencial destrutivo a longo e curto prazos, ao negar a diversidade cultural e reificar um modelo oficial de conhecimento.

A crítica de autores brasileiros, também neste caso, confunde-se com a de europeus e norte-americanos. Apple, por exemplo, citando Whitty (1994), argumenta que, em tempos de perda de legitimidade governamental e de crise nas relações de autoridade educacionais, é preciso que se veja o governo fazendo alguma coisa para elevar os padrões educacionais. Nesse contexto, um currículo nacional não apenas estimula a padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento nas matérias consideradas mais importantes, mas provê a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação.

Dessa forma, o currículo nacional possibilita a criação de procedimentos que forneçam aos "consumidores" escolas com selos de qualidade para que as forças do livre mercado possam operar em sua máxima abrangência. Para o autor, em sociedades marcadas pela distribuição desigual das riquezas, pelas idiosincrasias regionais, por especificidades culturais as mais diversas, um currículo nacional atua como mecanismo rigoroso de diferenciação. "Em lugar de coesão cultural e social, o que deverá surgir serão diferenças mais acentuadas, socialmente produzidas, entre "nós" e "os outros" (Apple, 1994, p. 75).

Ao contrário, concordamos com o autor quando afirma que em sociedades complexas, marcadas pela distribuição desigual do poder, o único tipo de coesão possível é aquela "em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades". Assim, o currículo não deve ser objetivo, e sim, subjetivar-se constantemente, reconhecendo as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. A política do conhecimento oficial, para Apple, não pode ser compreendida de forma isolada. Nela está intrínseca a idéia de que a democracia deixa de ser um conceito político para se tornar um conceito econômico, no qual o bem público é sepultado de vez.

A visão de autores pós-estruturalistas representa uma importante contribuição para a análise da política do conhecimento oficial. Thomas S. Popkewitz, por exemplo, focaliza o currículo como um problema histórico particular a fim de compreender como o poder é produzido através da produção de regras e padrões de verdade. O autor chama a atenção para o fato de muitos países europeus não possuírem a palavra *currículo*. “É uma palavra que surgiu no contexto de tradições estatais particulares, nas quais os padrões de governo envolvem fortes relações entre as agências governamentais oficiais e as associações profissionais de uma sociedade civil” (Popkewitz, 1995, p. 192). Nessa concepção, explica que a história do currículo consiste em investigar o que conta como evidência, as regras pelas quais a verdade é estabelecida e os efeitos de se ter algumas coisas contando como evidência e verdade enquanto outras são desautorizadas e consideradas falsas. Para ele, fazer história como um estudo de epistemologia social é ver as divisões de verdadeiro/falso em uma sociedade, como relacionadas a relações de poder ao invés de como um resultado direto da existência de uma dada realidade.

Na análise que faz do conhecimento como tecnologia disciplinadora, o currículo é visto como uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões, por sua vez, produzem o que ele chama de ‘tecnologias sociais’, cujas conseqüências são regulatórias. A amplitude da regulação envolve não apenas o que é compreendido cognitivamente mas também como o conhecimento produz sensibilidades, disposições e consciência do mundo atual. A interpretação das mudanças no processo contemporâneo de escolarização exige, pois, um exame das continuidades e rupturas nos princípios classificatórios do conhecimento, corporificados na reforma educacional.

O novo contexto social apontado no pós-modernismo, não é mais aquele de uma cultura comum, um mundo compartilhado no qual há um acordo amplo sobre uma hierarquia de valores e crenças culturais. Featherstone afirma que a super produção e circulação de bens culturais, sinais e imagens fora da academia, com o crescente volume e rapidez da transmissão, ajuda a estreitar a distância entre o mundo acadêmico e aquele da cultura popular. “*As condições hoje em dia encorajam um rápido feedback e troca de informação, ajudando a destruir a distância entre os intelectuais, acadêmicos e as várias audiências e públicos, algo que anteriormente era baseado em uma diferença hierárquica forte*”, (Featherstone, 1998 p.45).

Transdisciplinaridade: outras lógicas

Atualmente parece que ninguém mais duvida de que as distinções que separam e enquadram as disciplinas acadêmicas estabelecidas não podem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo pós industrial cada vez mais híbrido. A universidade tem estado por muito tempo ligada a uma noção de identidade nacional amplamente definida pela transmissão da cultura tradicional, ocidental. Essa tem sido uma cultura de exclusão, que tem ignorado múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados. Desafiando este legado surgiram diversos movimentos sociais que argumentam em favor de uma sociedade genuinamente multicultural e multirracial.

Dentro desta perspectiva, podemos analisar a interdisciplinaridade, ou a transdisciplinaridade, como querem outros, considerando os esforços crescentes nessa direção, que se evidenciam na universidade. Caracterizada por um movimento contrário à fragmentação dos conhecimentos advindo da escola moderna, o conceito de transdisciplinaridade tornou-se, em que pese a crítica pós-estruturalista, um campo possível no qual o conhecimento para um mundo democrático poderá se desenvolver.

A idéia central dos estudos avançados sobre a transdisciplinaridade é de que há uma relação direta e não contornável entre paz e transdisciplinaridade e que a missão da Universidade, de estudo do universal, deve, através dela, ser resgatada. No projeto elaborado pelo Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares – Ciret, em colaboração com a Unesco, apresentado no Congresso de Locarno, Suíça, em maio de 1997, a transdisciplinaridade é vista como dizendo respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda a disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual e um dos imperativos para isso, segundo o documento, é a unidade do conhecimento.

A universidade poderá tornar-se o lugar ideal para o aprendizado de uma atitude transcultural, trans-religiosa e transnacional; para o diálogo entre a arte e a ciência, eixo de reunificação entre a cultura científica e a cultura artística. Os autores acreditam que a Universidade renovada será o lugar de um novo tipo de humanismo. Para tanto é necessário mudar o sistema de referência. Os três pilares que determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar são: os níveis de realidade, a lógica do terceiro termo incluso e a complexidade. Assim, cada problema deve ser situado simultaneamente no campo de vários níveis de realidade e não mais a partir de um único nível.

O documento afirma que, do ponto de vista do pensamento clássico não há nada entre, através e além das disciplinas. O espaço em questão é vazio, como o vazio da física clássica. Mesmo quando se renuncia à visão piramidal do conhecimento, o pensamento clássico considera que cada fragmento da pirâmide, engendrado pelo big-bang disciplinar, é uma pirâmide inteira; cada disciplina afirma que o campo de sua pertinência é inesgotável. Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo, pois ela não tem objeto. Por outro lado, para a transdisciplinaridade o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é tido como restrito. Diante de diversos níveis de realidade, o espaço entre e além das disciplinas é cheio. A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura do espaço transdisciplinar que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, embora sendo complementar a ela. A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único nível de Realidade. Na maioria dos casos ela só diz respeito a fragmentos de um só nível de Realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica gerada pela ação de diversos níveis de Realidade ao mesmo tempo.

A lógica do terceiro termo incluso significa, por sua vez, que a solução de um problema deve ser buscada não mais nos termos de verdadeiro ou falso da lógica binária. Segundo o projeto da Ciret deve-se recorrer a novas lógicas, ou seja, a solução de um problema só pode ser encontrada pela conciliação temporária dos contraditórios, ligando-os a um nível de realidade diferente daquele no qual esses contraditórios se manifestam.

A terceira premissa apontada pelo documento é a importância de reconhecer-se a complexidade intrínseca do problema: devemos trabalhar com as subjetividades, com as complexidades e não, pretender chegar à compreensão de problemas complexos por meio de sua decomposição em partes simples, fundamentais. Isso quer dizer, substituir a noção de fundamento pela coerência.

Morin (1996) se refere a diferentes avenidas que conduzem ao desafio da complexidade. Entre os sete caminhos que o autor aponta estão: a irredutibilidade do acaso e da desordem; a transgressão, nas ciências naturais, dos limites do que chama de abstração universalista que elimina a singularidade, a localidade e a temporalidade; a complicação; a relação complementar embora logicamente antagonista entre as noções de ordem, de desordem e de organização; e a da crise de conceitos fechados e claros.

O caminho da irredutibilidade do acaso e da desordem consiste por um lado, na constatação de que a desordem e o acaso estão presentes no universo e ativos na sua evolução e, por outro lado, não podemos resolver a incerteza que as noções de desordem e de acaso trazem; o próprio acaso não está certo de ser acaso. *"A incerteza continua, inclusive no que diz respeito à natureza da incerteza que o acaso nos traz"* (Morin, 1996, p. 178).

Ao referir-se à transgressão, Morin afirma que não podemos trocar o singular e o local pelo universal, ao contrário, devemos uni-los. O autor corrobora sua certeza citando a idéia de localidade introduzida na física einsteiniana pelo fato de que as medidas só podem ser feitas num certo lugar e são relativas à própria situação em que são feitas. O desenvolvimento da disciplina ecológica nas ciências biológicas, por sua vez, segundo Morin, mostra que é no quadro localizado dos ecossistemas que os indivíduos singulares de desenvolvem e vivem.

Já, o problema da complicação para Morin, surgiu *"a partir do momento em que percebemos que os fenômenos biológicos e sociais apresentavam um número incalculável de interações, de inter-retroações, uma fabulosa mistura que não poderia ser calculada nem pelo mais potente dos computadores"* (Morin, 1996, p. 179). A partir desta constatação o autor cita o paradoxo de Niels Bohr que diz: *"As interações que mantêm vivo o organismo de um cachorro são as impossíveis de ser estudadas in vivo. Para estudá-las corretamente seria preciso matar o cão"*.

O que o autor denomina de quinta avenida da complexidade é a organização. Para Morin a dificuldade lógica da organização é que ela se constitui a partir de elementos diferentes, portanto, ela constitui, ao mesmo tempo, uma unidade e uma multiplicidade. *"A complexidade lógica de unitas multiplex nos pede para não transformarmos o múltiplo em um, nem o um em múltiplo"* (p. 180). Ainda sobre a complexidade, o autor se refere à organização recursiva que é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção. Assim, a complexidade deixa de ser apenas um fenômeno empírico (acaso, eventualidades, complicações). *"A complexidade é, também, um problema conceitual e lógico que confunde as demarcações e as fronteiras bem nítidas dos conceitos como "produtor" e "produto", "causa" e "efeito", "um" e "múltiplo"* (p. 183).

A avenida da crise de conceitos fechados e claros, leva a uma ruptura com a grande idéia cartesiana de que a clareza e a distinção das idéias são um sinal de

verdade; ou seja, que não pode haver uma verdade impossível de ser expressa de modo claro e nítido. Segundo Morin, hoje em dia as verdades aparecem nas ambigüidades e numa aparente confusão.

O projeto do Ciret chama a atenção, também, para a especialização excessiva e aconselha a bani-la, considerando um mundo em rápidas transformações.

Quando se quer conciliar a exigência da competição e a preocupação com a igualdade de oportunidades para todos os seres humanos, qualquer profissão do futuro deveria ser uma profissão a ser tecida, uma profissão que estaria ligada, no interior do ser humano, com os fios de outras profissões" (1997, p. 5-10).

A abordagem transdisciplinar está fundamentada no equilíbrio entre o homem exterior e o homem interior. Sem esse equilíbrio, *fazer* não significa nada mais do que *sofrer a ação*, submeter-se.

Considerando os padrões de verdade aos quais se referem os autores pós-estruturalistas, quais regulações a transdisciplinaridade infere? O aparente paradoxo de se buscar um saber universal através de um único método, para estes teóricos, é a reafirmação do pensamento cartesiano tão criticado pelo movimento transdisciplinar. Segundo Veiga Neto (1997), a esse entendimento dos saberes como manifestações de um saber geral, universal, costuma-se denominar unitarismo epistemológico. Para o autor, dessa perspectiva deriva-se o elogio à unidade do método.

O contra-argumento que se apresenta é de que um saber total é a síntese de um saber disciplinar, assim, uma interdisciplinaridade radical viria a ser uma antidisciplinaridade. Neste caso, o conceito moderno de currículo teria um aspecto diferente do que ele apresenta hoje. No entanto, o autor acredita ser muito difícil imaginar o processo de educação escolar sem uma estrutura baseada em categorias. E afirma que, por mais vigorosos que venham a ser nossos ataques à estrutura disciplinar do currículo, não temos garantido o extermínio da sua "natureza categorial", o que torna bastante problemático alcançar uma 'totalidade do saber' (1997, p. 91).

Para Veiga Neto, substituir a complexidade dos diferentes discursos científicos por alguma homogeneidade imaginária levaria à simplificação e ao retrocesso do conhecimento científico. À crítica da fragmentação do conhecimento através das disciplinas, que separa os homens entre si e em relação ao mundo, ele responde citando estudos de Foucault que vêem a disciplinaridade como um dos dispositivos que mais contribuíram para o surgimento do sujeito moderno, autogovernado.

Os estudos demonstram que a "disciplinaridade é um processo interno de controle e delimitação dos discursos e, como tal, um procedimento que classifica, ordena, distribui. Ao imprimir em cada um de nós uma maneira de conhecer, a disciplinaridade produz um tipo de sujeito. Este sujeito disciplinado de corpo e mente, é uma invenção moderna que, como cidadão autogovernado, substitui o súdito (sujeito pré-moderno). O filósofo afirma que "as 'luzes' que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas".

Na perspectiva foucaultiana, as disciplinas são entendidas como produtoras de um tipo ou configuração especial de saberes – os saberes disciplinares – que estão a serviço de um tipo especial de poder – o poder disciplinar. Disso resulta um tipo de sujeito –

o sujeito disciplinar. Dentro desta visão, as disciplinas não são resultantes de um retrocesso dos saberes, mas, sim, produtoras de saberes. O autor afirma que arranjos engendrados historicamente, profundamente enraizados e firmemente articulados, somente poderão ser alterados através de esforços, a seu ver grandiosos, que estão muito além das mudanças curriculares. Citando Silva, diz que “exatamente como nenhum currículo é centralmente responsável pelo processo de reprodução social, nenhum currículo vai garantir a transformação social”. E Veiga Neto vai além: “Considerando que o próprio currículo foi produzido conforme esses mesmos arranjos modernos que se quer alterar, talvez, qualquer alteração por via curricular leve ao paradoxo do bootstrap – se suspender no ar puxando os cordões dos próprios sapatos.

O pensamento pós-estruturalista se apresenta, para muitos estudiosos, como imobilizador e niilista, principalmente em consequência de seu foco numa epistemologia social através da negação do sujeito. Popkwitz, citando Butler responde à crítica, afirmando que reconhece um certo etnocentrismo ocidental no argumento que toma o sujeito centrado como uma categoria universal inquestionável. “*A estratégia que afirma que toda pesquisa deve focalizar o sujeito como a única estratégia teórica e política legítima de mudança é ela própria um ato político perturbador*” (1995, p. 206), diz. Segundo o autor, ela supõe que não pode haver nenhuma oposição política a sua estratégia de especificar o sujeito anteriormente ao ato de investigação ou de crítica informada. “*Essa posição de um sujeito a priori na teorização, segundo Butler, torna-se um artifício autoritário pelo qual o conflito político sobre o status do sujeito é sumariamente silenciado*”, afirma Popkwitz (p. 206). O autor esclarece algumas premissas, como a estratégia de historicizar o sujeito, garantindo que, construir histórias sobre epistemologias sociais em vez de sobre atores, não significa renunciar ao papel da razão e da racionalidade na busca de um mundo mais democrático.

A seu ver a epistemologia histórica implica a tarefa de nos colocarmos na história de forma a, coletivamente, através de nossas ações no presente alterar a causalidade que organiza as construções de nossos eus e nesse processo abrir novos sistemas de possibilidade para nossas vidas coletivas. “*Historicizar o sujeito reintroduz a humanidade nos projetos sociais, ao tornar visíveis e confrontáveis os sistemas governantes de ordem, apropriação e exclusão*”, garante.

Para o autor, focalizar a epistemologia social constitui uma estratégia que vê o poder como permeando os quadros conceituais que constroem os objetos de investigação, incluindo a posição do sujeito do crítico, os passos teóricos que estabelecem seus pressupostos fundacionais e os pressupostos que são excluídos. A preocupação não é apenas com o passado, mas como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar.

Os discursos sobre educação, no ver de Popkewitz, não são meramente linguagens sobre educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas. Ele garante que não existe qualquer divisão entre teoria e prática, ou entre o mundo real da escola e os sistemas de linguagem sobre a escola. “*O que temos são sistemas de relações e não sistemas separados*” (1995, p. 208).

Relendo a utopia

Diante das importantes questões que se impõem ao homem contemporâneo, da crise de paradigmas e da sensação de impotência que pode resultar daí, a utopia, no ver de Santos (1997), como projeção de um tempo e lugar imaginário, no qual conflitos e contradições sociais podem se confrontar, solucionar ou transformar, pode significar um estímulo a novas ações.

O excesso de credibilidade das soluções técnicas, que é parte intrínseca da cultura instrumental da modernidade, segundo Santos, oculta e neutraliza o déficit de futuro delas. *“Por isso, tais soluções não deixam pensar o futuro, mesmo quando elas próprias já o deixaram de o pensar”* (1997, p. 323). Para o autor o futuro prometido pela modernidade não tem, de fato, futuro. *“Descrê dele, vencida pelos desafios, a maioria dos povos da periferia do sistema mundial...”* (p. 322). O autor propõe reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser.

A crise da ciência moderna obriga a questionar a explicação dada ao que Santos chama de ‘pobreza do pensamento utópico’ no século XX, atribuída ao progresso da ciência e ao processo de racionalização global da vida social. Ele se pergunta, se a perda da inquietação e busca de uma vida melhor contribui para a emergência da subjetividade conformista, que considera melhor, ou pelo menos inevitável, tudo o que for ocorrendo só porque ocorre, por pior que seja.. O autor se refere à utopia como uma metáfora de uma hipercarência formulada ao nível a que não pode ser satisfeita. *“O que é importante nela não é o que diz sobre o futuro, mas a arqueologia virtual do presente que a torna possível”* (p. 324).

São duas as condições de possibilidade de utopia, segundo Santos: uma nova psicologia e uma nova epistemologia. Esta, deve recusar o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades e procurar criar alternativas. E porque todo conhecimento é autoconhecimento, o conflito epistemológico desdobra-se num conflito psicológico. Assim, uma nova psicologia deve recusar a subjetividade associada ao conformismo e deve procurar estimular a vontade de lutar por alternativas.

A nova epistemologia e a nova psicologia anunciadas e testemunhadas pela utopia assentam no que o autor chama de arqueologia virtual, *“porque só interessa escavar sobre o que não foi feito e, porque não foi feito, ou seja, porque é que as alternativas deixaram de o ser”* (p. 324).

Para o autor, a utopia que permita integrar as análises modernas e pós-modernas na teoria de currículo, poderá oxigenar o discurso curricular crítico, contribuindo para sua renovação. Ele propõe, para tanto, articular a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade; formar novas subjetividades comprometidas com a solidariedade, o diálogo das diferenças e aceitação das culturas não hegemônicas e desenvolver novas concepções de conhecimento, de ciência e de verdade. A utopia de Santos é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe.

O novo paradigma descarta a visão moderna de que a ciência produz a única forma de conhecimento válido e verdadeiro. Diferentemente, reconhece a existência de

muitas formas de conhecimento. É orientada para os “*silêncios e os silenciamentos, para as vozes suprimidas, para as experiências subalternas, para a perspectiva dos oprimidos, para as margens*” (Santos, 1997, p. 324). O conhecimento gerado pelo novo paradigma deve ser validado tanto pelas comunidades científicas como por um valor ético intercultural, ou seja, o valor da dignidade humana. Daí a preocupação com a expansão das características democráticas dessas comunidades e a crença no diálogo entre os conhecimentos, uma vez que todas as culturas aceitam um princípio de dignidade humana.

A proposta de uma nova relação entre a ciência e a arte, que encontra eco no conceito de transdisciplinaridade, vê a realização plena da ciência, também, como a sua dissolução no reino da arte, do sentimento estético e da vivência lúdica. Assim, reabilita os sentimentos e as paixões como forças mobilizadoras da transformação social, sem renunciar ao papel da racionalidade na busca de uma sociedade mais igualitária. No dizer de Santos (1997, p. 334), aspira-se, sim,

um alargamento da racionalidade cognitivo-instrumental para uma racionalidade mais ampla onde caiba, além dela, a racionalidade moral-prática e a racionalidade estético-expressiva. Isso significa um alargamento das razões com que se poder justificar as condutas. Uma ampliação da demonstração racional para a argumentação racional.

Edgar Morin (1996, p. 168) ao se referir à razão complexa diz “*tratar-se hoje, diante da deflagração das mitologias e das racionalizações, de salvaguardar a racionalidade como atitude crítica e vontade de controle lógico, mas acrescentando-lhe a autocrítica e o reconhecimento dos limites da lógica*”. Citando Merleau Ponty, afirma que a tarefa é ampliar nossa razão para torná-la capaz de compreender aquilo que, em nós e nos outros, precede e excede a razão.

Esta visão implica que as humanidades e as ciências sociais, transformadas pelas novas racionalidades, devem ter precedência na produção e distribuição dos saberes universitários.

A investigação das normas sociais da natureza e a formação de uma “personalidade de base” socializada nelas deve ser a função prioritária da universidade” (Santos, 1997, p. 224). “Depois de séculos de modernidade, o vazio do futuro não pode ser preenchido nem pelo passado nem pelo presente, impõe-se reinventá-lo, abrir um novo horizonte de possibilidade” (p. 322).

Ciência e senso comum: o reencontro

Ao partir da idéia que vivemos uma fase de transição paradigmática, Boaventura Santos define o perfil teórico e sociológico da forma de conhecimento que transporta os sentidos emergentes do paradigma da ciência que ele denomina pós-moderna.

Para a crítica das correntes dominantes de reflexão Santos recorre à hermenêutica no sentido de

transformar o distante em próximo, o estranho em familiar, através de um discurso racional orientado pelo desejo de diálogo com o objeto da reflexão para que ele ‘nos fale’ (...) e nessa medida se nos torne relevante (...) e contribua para aprofun-

dar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou (...) do mundo da vida (Santos, 1998, 12).

Através de uma análise histórica da epistemologia, Santos infere que sua vertente filosófica se aprofundará para acompanhar como contrapeso a progressiva redução da prática à técnica, que caracteriza a atual crise do paradigma da ciência moderna.

Segundo o autor, a partir do momento em que a ciência passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível, o conhecimento científico pôde dispensar a investigação das suas causas como meio de justificação. Assim, socialmente passou a justificar-se não pelas suas causas mas pelas suas conseqüências. No ver do cientista social, a crise do paradigma da ciência moderna, ao transformar a natureza do problema epistemológico de um registro causal em um registro final, permitirá enfrentar a avaliação das conseqüências sociais da ciência. A reflexão epistemológica passa a incidir sobre os utilizadores (destinatários, sujeitos ou vítimas das conseqüências).

O princípio geral do programa hermenêutico é que nas atuais circunstâncias, o objetivo existencial da ciência, de democratizar e aprofundar a sabedoria prática ou seja, o hábito de decidir bem, está fora dela. Santos afirma que esse objetivo tem que ser interiorizado pela prática científica, ainda que, quando isso suceder, estejamos eventualmente perante um novo paradigma científico. O autor se refere a duas rupturas epistemológicas como momentos principais de uma hermenêutica crítica da epistemologia, sobretudo das ciências sociais. E nesses termos, concebe o reencontro da ciência com o senso comum.

Por meio de uma análise positiva do senso comum, Santos salienta o seu contributo para um projeto de emancipação cultural e social:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e vidente; desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta da uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (Santos, 1998, 40).

“A condição mais importante é que o senso comum só poderá desenvolver em pleno sua positividade no interior de uma configuração cognitiva em que tanto ele como a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a outra forma de conhecimento” (p. 41). Daí o conceito de dupla ruptura epistemológica: uma vez feita a ruptura com o senso comum, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura.

Para Santos a dupla ruptura procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum como da ciência. A primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência,

a segunda transforma o senso comum com base na ciência. Pretende-se: um senso comum esclarecido e uma ciência prudente. Uma nova configuração do saber, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem.

A nova configuração do saber, sendo prática, não deve deixar de ser esclarecida e sendo sábia, não deve deixar de estar democraticamente distribuída. *“Isso é possível hoje graças ao desenvolvimento tecnológico da comunicação, que a ciência moderna produziu”* (p. 42). A nova configuração do saber é assim, no ver de Santos, a garantia de que o desenvolvimento tecnológico contribua para o aprofundamento da competência cognitiva e comunicativa e se transforme num saber prático e nos ajude a dar sentido e autenticidade a nossa existência.

O autor sujeita a desconstrução hermenêutica que se realiza na dupla ruptura a três topoi

1. Deve-se progressivamente atenuar o desnivelamento dos discursos vulgares, do senso comum e os discursos eruditos
2. Deve-se superar a dicotomia contemplação/ação que atingiu sua máxima expressão e contradição no paradigma da ciência moderna. Criou-se, no ver de Santos, um fosso entre a verdade social da ciência, que é exterior ao conhecimento constituindo seu campo de aplicação, em suma, a tecnologia, e a verdade científica da ciência, que é a ciência em si, cujos conhecimentos são interiores ao processo científico e a única ação relevante é a de investigação e da experimentação. A racionalidade instrumentalista levou ao conhecer o mundo não para o contemplar mas para o dominar e transformar. Como a participação interna, constitutiva da verdade social da ciência não é assumida epistemologicamente, ela exerce-se sem controle público e por isso é facilmente apropriada por quem detém o poder político e social para utilizá-la a seu favor. A ausência de controle público numa sociedade de classes é responsável pela redução da praxis à técnica que caracteriza a crise de degenerescência do paradigma da ciência moderna. A técnica, para Santos, instrumento indispensável na construção da sociedade comunicativa, deve se converter em uma dimensão da prática e não o contrário como se dá hoje. E a reflexão sobre a verdade social da ciência moderna seria o meio de questionar um conceito de verdade científica demasiado estreito, obcecado por sua organização metódica e pela sua certeza e pouco ou nada sensível à desorganização e à incerteza por ele provocadas na sociedade e nos indivíduos.
3. É necessário encontrar um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade. A produção técnica da natureza e do meio ambiente bem como as tecnologias sociais que se foram acumulando para conformar a níveis cada vez mais fundos o nosso cotidiano, criam dependências múltiplas para o indivíduo ou o grupo que tornam difíceis a conquista e a preservação da identidade pessoal ou social. Constituíram-se ciências, desenvolveram-se tecnologias, criaram-se instituições para ensinar o homem a exercitar o seu poder de adaptação. Enquanto isso a criatividade continua a palmilhar a lama da irracionalidade.

Com base nessas considerações, o autor aponta para a compreensão da ciência que, por privilegiar as conseqüências, obrigue o homem a refletir sobre os custos e os benefícios entre o que pode fazer e o que lhe pode ser feito.

Comunidades interpretativas

A revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação e aprofundamento de outros saberes implicam um modelo que subordine o know-how técnico ao know-how ético e comprometa a comunidade científica existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação (Santos, 1997, p. 224).

Para Santos, 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.

“A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões porque não pode agir em conformidade com o seu pensamento” (p. 225). Para Santos é este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas.

Santos fala na “abertura ao outro” como sendo o sentido profundo da democratização da universidade. Para ele a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades hoje ditas de extensão se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e ensino.

Schaff chama a atenção para a

enorme responsabilidade – política e moral – que cerca o dever de introduzir nas mentes humanas a consciência da ação necessária, considerando a importância das mudanças que se estão produzindo e deverão se intensificar nos próximos anos quando a sociedade informática alcançar a maioria (Schaff, 1996:156).

O autor refere-se à sociedade informática como aquela em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial. “O problema”, diz ele, “não está no modo como ocorre este processo nas diversas esferas da vida pública, o verdadeiro problema é quem deve gerir os resultados deste processo informático”. Para o autor existe uma responsabilidade, que deve ser assumida pelas “forças sociais que organizam grandes massas humanas e gozam de sua confiança”, de compreender e internacionalizar as novas idéias. Santos refere-se à universidade, neste mesmo sentido. “As pressões tendem a ser cada vez mais fortes, as lógicas externas cada vez mais contraditórias, o curto prazo cada vez mais tirânico. Com isso a universidade será uma instituição cada vez mais instável e os seus membros cada vez mais forçados a desviar energias das tarefas intelectuais e sociais da universidade para as tarefas organizativas e institucionais” (p. 222). Ele acredita que a crise institucional tenderá a absorver as atenções da comunidade universitária e tal concentração fará com que as outras duas crises se resolvam pela negativa: a crise de hegemonia pela crescente descaracterização intelectual da universidade e a crise de legitimidade, pela crescente desvalorização dos diplomas universitários.

É necessário, pois, pensar numa atuação ativa, autônoma e estrategicamente orientada para o médio e longo prazos ao invés da atuação reativa, ao sabor das pressões, com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores, dependentes, diz ele.

A diluição da universidade em tudo o que no presente aponta para o futuro exige que a universidade reivindique a autonomia institucional e a especificidade organizacional. “A universidade não poderá promover a criação de comunidades interpretativas na sociedade se não as souber criar no seu interior, entre docentes, estudantes e funcionários. Para isso é necessário submeter as barreiras disciplinares e organizativas a uma pressão constante” (Schaff, 1996, p. 225).

A formação de comunidades interpretativas internas, por sua vez, só é possível mediante o reconhecimento de múltiplos saberes. Um tal reconhecimento, afirma Santos, obriga a reconceitualizar a identidade dos docentes, dos estudantes e dos funcionários. “São todos docentes de saberes diferentes. As hierarquias devem ser estabelecidas num contexto argumentativo”. Santos atribui o sentimento de bloqueamento pela ausência de alternativas globais a como a sociedade está organizada, à liquidação sistemática das alternativas quando elas, tanto no plano epistemológico como no plano prático, não se compatibilizavam com as práticas hegemônicas.

A proposta de concorrência leal entre os conhecimentos tem em vista, segundo o autor, reinventar alternativas da prática social que carecemos. O ponto de partida seria a horizontalidade entre os conhecimentos, o de chegada depende do processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas. “Por isso”, afirma, “o objetivo principal dessas comunidades é garantir e expandir a democracia interna, ou seja, a igualdade do acesso ao discurso argumentativo” (Santos, 1997, p. 330).

O novo conhecimento ao ser produzido, sendo argumentativo, tem um interesse especial pelo silêncio, para averiguar até que ponto é um silêncio genuíno (resultado de uma imposição argumentativa) e até que ponto é um silenciamento, ou seja, resultado de imposição não argumentativa.

Contra o que chama de epistemicídio, Santos explica que o novo paradigma propõe-se a revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial. Propõe que

aprendamos com o Sul, sendo neste caso o Sul uma metáfora para designar os oprimidos pelas diferentes formas de poder. Esta opção pelos conhecimentos e práticas oprimidas, marginalizadas, subordinadas, não tem qualquer objetivo museológico. Pelo contrário, é crucial conhecer o Sul para conhecer o Sul nos próprios termos, mas também para conhecer o Norte. É nas margens que se faz o centro e é no escarvo que se faz o senhor (p. 329).

O autor explica que esta concorrência epistemológica entre conhecimentos não significa relativismo no sentido que a epistemologia moderna tem dele. “Segundo ela”, afirma, “é relativismo e portanto fonte de obscurantismo, toda a atitude epistemológica que recuse reconhecer o acesso privilegiado à verdade que ela julga possuir por direito próprio.

A possibilidade de uma relação horizontal entre conhecimentos é-lhe totalmente absurda. No entanto, a proposta é que tal horizontalidade exista como ponto de partida e não, necessariamente como ponto de chegada. “Entendida assim, a horizontalidade é condição sine qua non da concorrência entre conhecimentos”. (...) “Só haveria relativismo se o resultado da concorrência fosse indiferente para a comparação dos

conhecimento, o que não é o caso, dado haver um ponto de chegada que não é totalmente determinado pelas condições do ponto de partida" (Santos, 1997, p. 329)

Esse ponto de chegada vai depender do processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas. "*O conhecimento do novo paradigma não é validável por princípios demonstrativos de verdades intemporais*", diz Santos. "*É, pelo contrário, um conhecimento retórico cuja validade depende do poder de convicção dos argumentos em que é traduzido*", explica. Daí a importância da constituição das comunidades interpretativas de forma democrática, garantindo igualdade no acesso à argumentação.

Daí a preferência pelo Sul como uma espécie de discriminação positiva que aumenta o âmbito da diversidade e dá alguma garantia de que o silenciamento, ou seja, a expulsão das comunidades argumentativas, que foi o timbre da ciência moderna, não ocorra, ou ocorra o menos possível.

Conclusão

Não há como negar a violência na sociedade contemporânea. Nos países ditos 'periféricos' a violência toma forma na luta por um pedaço de chão, na fome e miséria de tantos e na opulência de poucos. Ao raiar do século 21 fica evidente que progresso tecnológico e científico não é sinônimo de progresso social.

Sob o aspecto da economia o capitalismo transnacional, desterritorializado, se configura de forma contraditória. A autonomia de mercados segmentados infere individualização do consumidor ao passo que a concentração das firmas, definindo políticas globais, quer dizer menos liberdade.

As empresas midiáticas, ao mesmo tempo em que se transformam em instâncias mundiais de definição de uma cultura sem vínculos com territórios e nacionalidades, demonstram uma tendência à segmentação da programação e à personalização cada vez maior das audiências.

A perda da centralidade das coisas e a impossibilidade de trabalharmos hoje com antinomias é evidente. O pensamento deve se complexificar. Para entender o mundo contemporâneo devemos aprender a lidar com as ambigüidades. Isto quer dizer que não se chega à compreensão de problemas complexos por meio de sua decomposição em partes simples, fundamentais.

Mídia e universidade têm em comum o conhecimento que mediam e constroem. A ampliação e sofisticação dos meios de comunicação permitem hoje a contínua apropriação das imagens, noções e linguagens inventadas pela ciência. A aproximação entre o mundo acadêmico e a cultura popular imprime um sentido de urgência à discussão sobre que conhecimentos são produzidos na universidade. Uma universidade comprometida com valores humanistas ao invés dos utilitaristas hoje predominantes, deve rever as concepções de verdade e de ciência legadas pela modernidade e, com elas, as práticas antidemocráticas que geraram. O resgate de práticas sociais e saberes marginalizados pela modernidade, deve ser uma das metas da universidade voltada para uma sociedade mais humana.

O que se verifica é que a acumulação de tanto conhecimento sobre o mundo se traduziu em muito pouca sabedoria do mundo, do homem consigo próprio, com os outros e com a natureza. Uma nova epistemologia deve combinar o caráter prático e prudente do senso comum com o caráter segregado e elitista da ciência, para uma compreensão da ciência que privilegie as conseqüências de seu próprio empreendimento nos mais diversos domínios do mundo humano, quer seja social, político ou ético, entre outros.

O excesso de credibilidade nas soluções técnicas, parte intrínseca da cultura instrumental da modernidade, não deixa pensar o futuro. Esta condição se evidencia, hoje, através de posturas acomodadas, desesperançadas e muitas vezes cínicas. Assim, a utopia deve ser resgatada como estímulo a novas ações. O importante na utopia é estudar as alternativas que não foram realizadas; isto é, o que não foi feito e porque não foi feito. A utopia tem em vista articular a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade; formar novas subjetividades comprometidas com a solidariedade, o diálogo das diferenças e a aceitação das culturas não hegemônicas. Para tanto é necessário desenvolver novas concepções de conhecimento, de ciência e de verdade.

A universidade é o locus da mudança na configuração dos saberes. A ela cabe congregiar cidadãos e universitários em comunidades interpretativas que superem as usuais interações em que as pessoas são forçadas a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. A Política do conhecimento oficial: Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- COGGIOLA, O. A crise universitária no Brasil. **Revista Adusp**, São Paulo n. 15 p.34-42, set. 1998.
- CONGRESSO DE LOCARNO. **Projeto Ciret-Unesco: Evolução transdisciplinar da universidade**. Locarno, Suíça, p.1-10. 30 abr. / 02 mai.1997.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2.ed. São Paulo Cortez, 1995.
- . Universidade e Sociedade: uma nova dependência? **Revista Adusp**, São Paulo, n.9, p.22-25, abr. 1997.
- FEATHERSTONE, M. Da Universidade à Pós-Universidade? Explorando possibilidades de novas formas de comunicação In: SANTOS Filho, J. C. (org.). **A universidade na pós-modernidade**. Campinas: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, 1998.
- GOERGEN, P. A crise de Identidade da Universidade Moderna. In: SANTOS Filho, J. C. (org.). **A universidade na pós-modernidade**. Campinas: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, 1998.
- LÉVY, P. **A cultura da informática e a educação**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. 9 p. Palestra sobre Comunicação e Semiótica.
- MATTELART, A. Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la crítica. **Revista Causas y Azares**, Buenos Aires, ano 3, n. 4. p. 7-23, Outono 1996. (Entrevista).
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996

- NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes. 1995.
- ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes. 1995.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- REIGOTA, M. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.
- SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SANFELICE, J. L. Crise, que crise. **Educação & liberdade**. Publicação da Secretaria Municipal de Campinas, SP, n. 2, p.2-76, 1996.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- . **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal. 1989.
- SAWAIA, B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINK, M. J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. 4. ed. São Paulo: Unesp / Brasiliense, 1995.
- VEIGA NETO, A. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo questões atuais**. Campinas: Papirus. 1997.
- WILLIAMS, R. La tecnología y la sociedad. **Revista Causas y Azares**. Buenos Aires, ano 3, n. 4, p. 155-172, Outono 1996.

