

# O currículo na universidade: da sociedade disciplinar à sociedade de controle

*Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira\**  
*Eliana Bernardes Lourenço\*\**

## Resumo

O artigo visa discutir a vinculação da formação humana com o sistema produtivo no qual a educação tornou-se cada vez mais necessária para o mundo do trabalho, não para a reflexão. Como a universidade de hoje foi estruturada com a adoção da epistemologia moderna, o currículo e a relação pedagógica foram organizados hierarquicamente e mediados pelo exercício do poder de modo a reforçar os processos de dominação. Tal controle, primeiramente, configura-se na forma de vigilância hierárquica nas sociedades disciplinares. Nesta, o controle está sempre recomeçando ao indivíduo passar de um lugar fechado para outro. Nas sociedades de controle a dominação sobre o indivíduo é exercida continuamente, porque os espaços são cada vez mais abertos. O controle sobre o indivíduo, nas duas formas de conceber a sociedade, garante sua sujeição ao mundo do trabalho. O desafio para a formação dos estudantes é o de prepará-los para o

enfrentamento do mundo de hoje de acordo com as necessidades humanas, não as do mercado.

*Palavras-chave:* Formação humana. Currículo. Universidade. Sociedade disciplinar. Sociedade de controle.

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Livre Docência pela Universidade Estadual de Campinas. Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino Superior (Gepes). E-mail: eaguiar@pq.cnpq.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal de Alfenas - MG e membro do Gepes. E-mail: elibl@unifal-mg.edu.br

Recebido em: 24/6/2009 – Aprovado em: 7/7/2009

A universidade, assim como hoje a vemos, foi estruturada na Modernidade. Agora, está sofrendo, para alguns críticos/estudiosos da crise da universidade, um abalo em suas convicções, enquanto fonte geradora de sentido para a vida e para o mundo. Por ser uma instituição social, é bastante lenta em seu processo de reestruturação. Isso ocorre porque passamos o tempo tentando pensar o amanhã com ferramentas mentais que foram usadas numa realidade de ontem e tentamos gerenciar e preparar o amanhã com instituições que foram criadas para responder a uma realidade de outrora.

Como a universidade de hoje foi estruturada com a adoção da epistemologia moderna, sua prática educativa e disciplinar tem duas características básicas: um sistema de ordenamento do conhecimento de forma linear, sequencial e facilmente quantificável, e uma relação pedagógica baseada no controle disciplinar, capaz de garantir a sujeição dos indivíduos ao mundo do trabalho. Assim, o resultado do processo educativo é medido por meio de uma avaliação que compara o rendimento do aluno com um percurso previamente definido.

O percurso da formação é definido pelo currículo, que, na visão de Doll Junior (1997), é visto como uma “pista de corrida” determinada *a priori* que coloca mais ênfase na pista e menos na transformação pessoal dos alunos.

As metáforas mecanicistas que marcam a racionalidade moderna foram levadas para dentro do currículo e caracterizam-no, de forma que

[...] no currículo de orientação mecanicista, os objetivos estão fora e são determinados antes do processo instrucional; uma vez firmemente estabelecidos, eles são conduzidos ao longo do currículo. O professor se torna o motorista que conduz o aluno, no melhor dos casos, (o aluno) se torna um passageiro e, no pior, o objeto conduzido. (DOLL JUNIOR, 1997, p. 44).

Tal qual o currículo, a relação pedagógica está organizada hierarquicamente e mediada pelo exercício do poder, pois a relação professor-aluno em sala de aula tem uma estreita relação com a estrutura do olhar. Para Foucault (1977), “o modo de olhar os outros assegura a garra do poder que se exerce sobre eles”. A estrutura da visão estabelece um campo de perspectiva, em que a disposição e o enfoque dos objetos são determinados pelo ponto de vista do sujeito, considerado como único e fixo.

Quando esse modo de ver é assumido como “natural” ou “esperado”, desconsideram-se outras possibilidades de relação com o real, que sejam calcadas em outras formas de percepção visual ou não visual. De modo particular, quando o professor se relaciona com os alunos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, se sente também ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do estudante. Estabelece-se, assim, um jogo de forças, uma luta entre os sujeitos, um conflito existencial que está na origem da relação senhor – escravo e que se manifesta nos processos de submissão dos indivíduos em virtude da relação hierárquica e da mediação por meio do exercício do poder.

Partindo da caracterização do poder como situação complexa numa dada sociedade, Foucault (1977) chega ao conceito de “panoptismo”, herdado diretamente do panóptico de Jeremy Bentham. O panoptismo é uma técnica de dominação na qual o sujeito introjeta a norma, tanto subjetivamente quanto no conjunto da sociedade. As diversas formas de introjeção das normas são caracterizadas por aquilo que Foucault chamou de “micropenalidades”, presentes no cotidiano concreto dos indivíduos, seja no controle do tempo, seja nas atividades em geral e nos discursos do próprio corpo. O resultado é a “docilidade”, pela qual se dá o uso dos corpos.

A análise feita por Foucault privilegia o poder não como atributo, mas como exercício, tal como este se afirma nas instituições sociais, como o Estado, o Parlamento, a prisão, o manicômio, a escola e em todas as instituições voltadas para o controle social. Analisa também como as instituições se articula com o processo de produção dos diversos discursos, não apenas voltados para o controle direto e, sim, para a produção de noções legitimadoras dessas práticas coercitivas.

Foucault demonstra no conjunto de sua obra, e particularmente em *Vigiar e punir* (1999), como o exercício do poder, da vigilância e do controle tem como objetivo tornar o homem útil e dócil. Por meio do estudo das instituições disciplinares presentes nas suas obras e das relações de poder ainda mais sutis e difusas, o autor contribui de forma substancial para a compreensão da natureza de nossa sociedade na Modernidade.

Na Modernidade, a educação tem se valido dos mais diversos mecanismos de controle para adaptar o aluno no mundo da produção. Nas organizações disciplinares, como a escola, as relações tendem a se configurar de modo classificatório e hierárquico e, com isso, reforçar os processos de dominação. Segundo Foucault (1999), as relações de poder estabelecidas no século XX nas instituições, seja na família, seja na escola, nas prisões ou nos quartéis, foram marcadas pela disciplina, cujo objetivo principal era a produção de corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente.

A partir do final do século XVIII, as sociedades disciplinares começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas de enclausuramento e/ou de organizações hierárquicas de lugares específicos. Todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, o isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente.

Os quadros vivos eram, ao mesmo tempo, uma técnica de poder e um processo de saber, cuja intenção era dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem. As sociedades disciplinares substituíram as antigas sociedades de soberania, tendo seu início no século XVIII e atingindo seu ápice no século XX. As sociedades disciplinares veiculam uma forma de poder ligada à ortopedia social, que tenta assegurar a ordenação das múltiplas humanidades. Trata-se de produzir corpos dóceis, tornando o exercício do

poder economicamente menos custoso possível, estendendo os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível e, ainda, ligando o crescimento econômico do poder ao rendimento os aparelhos pelos quais se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos, em suma, fazendo crescer tanto a docilidades quanto a utilidade de todos os elementos do sistema. (FOUCAULT, 1997).

A vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite, portanto, a articulação de um poder com um saber, que se ordena em torno da norma, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer. (FOUCAULT, 1999).

É a partir dessas relações do poder com o saber que Gore (2000) explica como os efeitos de verdade do poder podem ser produzidos nos discursos educacionais.

Mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos, que caracterizam discursos educacionais específicos, isto, aos próprios argumentos. (GORE, 2000, p. 14).

Sabe-se que as características sinalizadas acima ainda são fecundas nas instituições educacionais da atualidade. Para Foucault (1997), a educação no contexto moderno visava à busca da docilidade do aluno por meio da disciplina. A disciplina chega, então, às escolas se

impondo pouco a pouco na prática pedagógica, por intermédio da padronização do tempo de formação, da organização de estágios separados, de programas que se desenvolvem mediante fases com exercícios de dificuldade crescente, da qualificação dos indivíduos de acordo com a progressão nas séries, recurso estratégico para o bom adestramento, isto é, para formar indivíduos produtivos, mas dóceis.

Assim, a organização do ensino em disciplinas revela um tempo linear e evolutivo. É uma maneira de gerir o tempo serial, orientado e cumulativo de forma a torná-lo útil. (FOUCAULT, 1997). Por meio da nota hierarquizam-se os “bons” e os “maus” alunos, comparando-os, diferenciando-os, homogeneizando-os, excluindo-os. A penalidade se integra ao ciclo de conhecimento. A avaliação combina as técnicas da vigilância hierárquica, que, articulada à sanção normatizadora, configura a prática do exame punitivo. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. (FOUCAULT, 1997). Nessa estratégia formativa privilegia-se exclusivamente o sentido único de olhar, pois se exerce a observação sobre o outro sem admitir a reciprocidade, como no Panopticon de Jeremy Bentham.

O produto final desse processo tem sido, ao longo dos tempos, a formação de especialistas cada vez mais atomizados na parcela do seu saber, sem compromisso com as interações dos diversos saberes, com uma visão unilateral do conhecimento puramente intelectual, em que sentimentos, valores, emoções e ética foram desprezados ou esquecidos.

A ênfase principal dessa forma de ensinar é a de transmitir ao aluno o maior número possível de informações e, nessa perspectiva, espera-se que, ao completar seu curso universitário, o estudante esteja a par dos conceitos atuais da sua respectiva área profissional.

Entretanto, o modelo da sociedade disciplinar pode ser questionado. Segundo Deleuze (1992), os meios de confinamento, tais como a prisão, o hospital, a fábrica, a escola e a família, encontram-se, na atualidade, numa crise generalizada. Para o autor, são as sociedades de controle que substituem a disciplina, pois nas sociedades disciplinares não se parava de recomeçar, enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada. Assim como a empresa vem substituir a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo, o exame.

Nas sociedades disciplinares o indivíduo não parava de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica). Nelas encontramos dois polos: a assinatura que indica o indivíduo e o número da matrícula que indica sua posição na massa. O poder aqui é, ao mesmo tempo, massificante e individuante, constituindo um corpo único. (DELEUZE, 1992).

Em contrapartida, na sociedade de controle o essencial tende a não ser mais uma assinatura ou um número, mas uma cifra, uma senha que marca o acesso à informação ou à rejeição. Os indivíduos tornam-se divisíveis, e as massas tornam-se “amostras”, “dados” ou “bancos”, em que o controle contínuo e a comunicação são instantâneos.

Nesse sentido, o campo da educação será um meio cada vez menos fechado, distinto do meio profissional, pois os dois tenderão a se desvanecer em favor da formação permanente, de um controle contínuo que se exercerá sobre o “operário-aluno” ou o “executivo-universitário”. Essa configuração social não é necessariamente melhor do que a anterior, mas traduz um novo regime de dominação. Embora o diagnóstico de Deleuze seja novo, é inspirador à discussão da crise das instituições e das relações de poder na instituição escolar.

Bauman (2002) também questiona o modelo do Panopticon na contemporaneidade. Para o autor, além de ser uma estratégia cara, uma vez que a manutenção dos internos no espaço vigiado compreende uma gama de tarefas administrativas custosas e complicadas, o Panopticon criava uma tensão entre as tarefas dos administradores, pois eles deviam, ao mesmo tempo, manter sua própria mobilidade e rotinizar o fluxo do tempo dos vigiados: os “rotinizadores” ficavam presos ao lugar dentro do quais os vigiados estavam confinados.

Diferentemente do panoptismo, o poder de hoje pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico e tornou-se verdadeiramente extraterritorial, não mais limitado pela resistência do espaço. Como sugere Mathiensen (apud BAUMAN, 2001), deslocou-se do modelo panóptico para um modelo do tipo sinóptico: agora são muitos os que observam poucos; os espetáculos tomam o lugar da supervisão e a obediência aos padrões tende a ser alcançada pela tentação e pela sedução, não mais pela

coerção, aparecendo sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de se revelar como força externa.

Para Hardt e Negri (2001), na modernidade as instituições ocuparam um lugar diferente do que ocupam hoje. Aproveitando as hipóteses lançadas por Deleuze (1992), os autores falam que o indivíduo, ao longo da vida, passava livremente pelas várias instituições e era por elas formado. Cada instituição tinha suas próprias regras e lógicas de subjetivação, protegendo o indivíduo, pelo menos parcialmente, contra a força das outras instituições. Os territórios eram bem definidos; havia uma clara distinção entre o interior e o exterior institucional e a função que cabia a cada instituição. No entanto, o lugar da produção da subjetividade na contemporaneidade não é mais definido desse modo, podendo-se dizer que as instituições disciplinares estão em crise:

A crise significa, em outras palavras, que hoje os cercados que costumavam definir o espaço limitado das instituições foram derrubados, de modo que a lógica que funcionava principalmente dentro das paredes institucionais agora se espalha por todo terreno social. Interior e exterior estão se tornando impossíveis de distinguir. (HARDT; NEGRI, 2001, p. 216).

Tal diluição dos cercados institucionais vem sinalizar uma mudança no modo pelo qual o poder marca seu espaço de circunscrição. Dessa maneira, Hardt e Negri (2001) afirmam que hoje surge uma nova forma de supremacia operante, denominada pelos autores de “império”. O conceito de império carac-

teriza-se, principalmente, pela ausência de fronteiras e postula um regime que abrange a quase totalidade do espaço, ou que de fato governa todo o mundo “civilizado”.

O império é um regime sem fronteiras temporais, não se limita a nenhuma região em especial, e seu poder de mando funciona em todos os registros da ordem social. Em outras palavras, a sociedade imperial tende a não se limitar a qualquer lugar exclusivo, nem a um território em particular, nem a alguma instituição específica. Uma característica importante do império é a tendência à neutralização das diversidades.

Diante disso, podemos assumir que a configuração social está se modificando e, na realidade, não sabemos ainda como preparar os estudantes de forma a torná-los capazes de lidar de forma eficiente nesse novo contexto, com a grande quantidade de novas informações geradas a cada ano, condição essencial para uma atuação de ponta. (MEIS, 1996, p. 33-34). Com base nessa constatação, pode-se perguntar: Como conceber um salto de qualidade nos processos educativos fragmentários em relação a uma visão mais abrangente?

O novo modelo da ciência que busca resgatar uma visão mais abrangente, em que o “todo” e cada uma das partes mantêm estreita sinergia entre si e se desenvolve em interações constantes e paradoxais, revela a fragilidade e a inadequação dos modelos educacionais calcados na fragmentação, (resultante da separação do saber em numerosas disciplinas, o que fez do conhecimento uma espécie de mercadoria a ser adquirida

e estocada na memória, para ser usada quase sempre em função de interesses isolados. (TOURAINÉ, 1994).

Uma das tentativas de superação dessa atomização do conhecimento aflorou, de certa forma, com a proposta da interdisciplinaridade, que se manifestou como uma necessidade de correlacionar as disciplinas até então desconectadas entre si. A literatura da área já dispõe de um referencial teórico consistente que defende a proposta interdisciplinar na educação como forma de superar a fragmentação do conhecimento. O que se observa na realidade, porém, é a dificuldade das instituições de ensino superior de conseguir transcender a prática parcelar por uma prática interdisciplinar, integradora do saber.

Portanto, mesmo com iniciativas esparsas, no esforço para sair da crise da fragmentação, responsável pelo esfacelamento e esvaziamento dos conteúdos curriculares, o certo é que muito pouco se modificou nas práticas educativas no contexto do mundo acadêmico. O que mais se evidencia no plano concreto é que as disciplinas permanecem soberanas em seu território, com pequenas articulações entre duas ou três disciplinas afins, sem conseguir romper as fronteiras que as isolam e as separam da totalidade do conhecimento.

Como consequência, o compromisso ético e filosófico da educação com o conhecimento mais amplo permaneceu secundarizado na instituição de ensino, que ainda prioriza a formação de especialistas e se concentra no desenvolvimento do intelecto e na aquisição de um saber imediatista indispensável ao progresso material da sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio caminhou também a formação humana, por força de sua vinculação histórica ao sistema produtivo, no qual o processo de trabalho ainda conserva a marca da segmentação, da padronização, da linearidade e da repetição, inerentes ao padrão taylorista-fordista. (HARVEY, 2003). Uma de suas características mais marcantes é o domínio do pensamento utilitarista, em que aumenta constantemente a competitividade e a educação é cada vez mais requerida para o desenvolvimento das competências necessárias para o enfrentamento do mundo do trabalho, não para a reflexão. A racionalidade e a lógica própria do mundo da produção, do mercado e dos lucros expandem-se para outras instâncias da vida, de maneira que tudo passa a ser medido pelos mesmos parâmetros. Assim, dos indivíduos exige-se um comportamento estritamente racional, baseado na eficiência e na agilidade no julgamento e posicionamento diante dos fatos e eventos, em que fica inviabilizado o uso da experiência e da reflexão.

O pensamento utilitarista, que influenciou a grande cisão entre saber e fazer, entre concepção e execução, entre trabalho manual e intelectual, gerou nos sistemas de ensino especializações no aprender a “fazer” cada vez mais atomizadas, atrofiando o potencial de criatividade, de descoberta e de crescimento do ser humano.

É fato notório a descrença numa formação humana baseada em conhecimentos parcelados, no processo de fragmentação, na separatividade e na especialização sem a visão do “todo”. No

entanto, nas instituições universitárias ainda é bastante persistente um ensino baseado na divisão do saber que não visa ao estabelecimento de conexões entre esses saberes.

Como reação à atomização e à fragmentação do conhecimento, várias críticas são elaboradas na tentativa de apontar os limites da formação humana, assentada nesses moldes, para o enfrentamento do mundo de hoje.

Ao acirrar a competição intercapitalista, o processo de globalização obrigou as empresas a buscar estratégias para obter ganhos de produtividade por meio da racionalização dos processos produtivos, que podem ser visualizados pelo uso da microeletrônica e da flexibilidade dos processos de trabalho e de produção, implicando uma generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho. O processo de “acumulação flexível”, segundo Ianni (1994), gera um fenômeno paradoxal, de ampliação do trabalho precarizado e informal e da emergência de um trabalho revalorizado, no qual o trabalhador “multiquificado”, “polivalente”, deve exercer, na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais, provocando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais a manipulação simbólica. É também exigida desse trabalhador capacidade de diagnóstico, de solução de problemas, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, de auto-organizar-se e de enfrentar situações em constante mudança.

É nesse contexto que retorna à agenda de discussões o papel da educação. O trabalhador “polivalente” deve ser muito mais “generalista” do que especialista. Para desenvolver as novas funções, há exigências de competências de longo prazo que somente podem ser construídas sobre uma ampla base de educação geral. (PEREIRA, 1995). De fato, algumas das modificações do processo de produção e de organização do trabalho não teriam sido possíveis, nos países desenvolvidos sem os efeitos produzidos pelos grandes sistemas de educação de massa. Estes vêm sendo repensados desde a década de 1980 em países como a Inglaterra e a França, que têm questionado seus sistemas de educação formal por serem inadequados ou estarem desvinculados dos grandes processos de mudanças socioeconômicas. Assim também na Alemanha tem-se indagado sobre a pertinência da sua formação dual, tendo em vista o acelerado ritmo das mudanças na sociedade. (PEREIRA, 1995; TANGUY, 1996; GROOTINGS, 1994).

Também a educação técnico-profissional não se tem colocado à margem dessa discussão e hoje começa a refletir sobre a necessidade de estar articulada à educação geral, para evitar a dualidade histórica entre educação propedêutica x educação profissional-instrumental, e dar respostas à dupla dimensão dos objetivos educacionais: preparar o profissional competente e o cidadão socialmente responsável, o sujeito-político, comprometido com o bem-estar coletivo.



## Um convite à mudança

Pode-se dizer que o processo de questionamento vivenciado pela universidade hoje teve origem na década de 1960. Até a década de 1970, segundo Santos (1996), a “excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única”. Tais características definiam a concepção da universidade, cuja afirmação se assentava nos pressupostos: a proeminência da alta cultura, em contraposição à cultura popular, da singularidade da educação em relação ao trabalho e da teoria em relação à prática.

A emergência da cultura de massa e, junto a ela, as crescentes demandas sociais começaram a pôr em questão o caráter elitista da produção universitária. No Brasil, o acelerado processo de desenvolvimento tecnológico exigiu da universidade uma maior atenção à ênfase na educação profissional. Assim, a função formativa da universidade passa, gradativamente, a ceder ao atendimento das demandas do desenvolvimento tecnológico de modo a tornar o trabalhador mais qualificado. Ao mesmo tempo, a universidade convive com uma outra contradição, representada pela dicotomia entre teoria e prática. A investigação científica, antes marcada pela autonomia na escolha dos temas de investigação, na busca desinteressada da verdade, é confrontada com a crescente demanda da pesquisa aplicada, voltada

à resolução dos problemas econômicos e sociais.

Diretamente relacionado a essa questão, observa-se o retraimento relativo do financiamento do Estado. Como consequência, a universidade perde a diferenciação entre pesquisa básica e aplicada, pois a pesquisa passa a ter um sentido utilitário, como também passa a ser avaliada pela sua eficiência e pela produtividade. (ZAINKO, 1993; CUNHA, 1991). Essa vinculação da produção científica com os interesses empresariais desfigura o caráter público da universidade.

Pressionada pelo Estado e pela sociedade, a universidade vê-se constrangida a corresponder à sua responsabilidade social e, ao mesmo tempo, preservar sua centralidade, sua hegemonia, para não correr o risco de perder sua característica central, conforme a conceituação que lhe é atribuída por Jaspers:

[...] lugar onde, por concessão do Estado e da sociedade, uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade. (1965, p. 19).

Presas às contradições que lhe são inerentes, a universidade está hoje desafiada a exercer sua capacidade de produção de conhecimento e de crítica num contexto de profundas mudanças em curso, sem romper com os princípios e as diretrizes construídos historicamente.

É consensual a ideia de que a sociedade se encontra atualmente num

profundo processo de transformação. Instalou-se um grande debate a respeito do alcance dessas transformações. Alguns autores acreditam que estamos no início de uma nova era da humanidade, ao passo que outros admitem apenas que o momento é de revisão da Modernidade, pois sustentam a ideia de que o conceito moderno de racionalidade deve ser preservado em suas características básicas. Contudo, sem querer amenizar as diferenças que distinguem os distintos posicionamentos, acredita que ambos convergem no sentido de reconhecer as importantes e fundamentais transformações que vêm ocorrendo e na amplitude dos seus efeitos sobre os mais diferentes domínios da vida contemporânea. (GOERGEN, 1996).

Dessa forma, coadunamos com Ianni (1993), que fala de um novo “ciclo da história”, e com Giddens (1996), para o qual vivemos em “um mundo de reflexividade”. O certo é que o mundo se modificou e nós também com ele. Alteraram-se as relações no jogo das forças em curso na vida das sociedades. Assim, quanto mais se expande a modernização reflexiva, mais os agentes (sujeitos) adquirem a capacidade de refletir sobre as condições sociais de sua existência e, certamente, habilitam-se a modificá-las. Isso significa, também, que os indivíduos se tornam responsáveis pela invenção permanente da política e da sociedade, de resultados incertos:

A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente

seu caráter [...]. Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las. (GIDDENS, 1990, p. 45).

Neste século que se inicia, o problema maior da universidade não é promover o ensino superior, mas reorientá-lo, com base em um novo contrato social entre a universidade e a sociedade e definir estratégias de mudança para conduzir essa orientação. O mundo se assenta sob novas configurações e as alterações que dizem respeito mais de perto à universidade são a velocidade das transformações sociais; o crescimento da quantidade de conhecimentos e informações produzidas e disponíveis e a capacidade ampliada de armazenamento de conhecimentos e informação num espaço e tempo cada vez menores. Com esses recursos, segundo Castells (1996), o mundo tornou-se globalizado e interligado.

É fato notório que a capacidade de produzir conhecimentos é um elemento determinante da distribuição do poder econômico em nível mundial. Ao lado dos benefícios trazidos pelo avanço científico, a concentração do saber produzido centralizou-se em apenas alguns países, gerando um grande desequilíbrio entre uma minoria de países que produz conhecimentos e uma maioria que os consome. O saber, em princípio, disponível nos veículos de comunicação, tornou-se mais específico, mais técnico, mais especialista, mais codificado e, por isso, inacessível aos não especialistas. Surgem redutos impenetráveis aos que não dominam os símbolos, os códigos linguísticos, alargando ainda mais o

abismo que separa os países centrais dos demais. O desequilíbrio global do poder não se dá mais pelo uso da força, mas pelo domínio do conhecimento, o que corresponde, na visão de Bell (1977), a que a sociedade pós-industrial é, basicamente, uma “sociedade de informação e do conhecimento”.

“Um mundo de reflexividade intensificada é um mundo de pessoas inteligentes”. (GIDDENS, 1996, p. 15). Essa afirmação caracteriza a sociedade do conhecimento como um mundo em que os indivíduos solicitam, filtram e interpretam a informação; qualquer pessoa com tempo, recursos e talento pode ter acesso e assimilar estoques de informação e tornar-se especialista. Segundo Giddens (1996), a reflexividade, pessoal ou institucional, produz uma dinâmica específica que caracteriza esse momento da “Modernidade avançada”, expansão e perigo das forças despertadas na Modernidade. Essa é uma sociedade altamente energética, em que os indivíduos fazem uso permanente de informações para lidar com sua prática cotidiana, o que provoca evidentes alterações na atividade.

Para Giddens (1996), a reflexividade é a cognoscitividade dos atores sociais e é também uma postura ativa com relação às condições de existência, visto que, segundo as atuais condições de desenvolvimento social, as condutas humanas tornaram-se instáveis em vista do conhecimento que os atores têm das circunstâncias que cercam sua ação. Para o autor, a reprodução das estruturas depende da cognoscibilidade dos agentes no tempo e no espaço, proces-

so muito mais dinâmico do que aquele suposto pela regência de leis universais e regulares. A reflexão de Giddens caminha no sentido de confirmar que a sociedade da descoberta e da invenção permanentes é uma “sociedade de risco”, ideia inversa ao entendimento de que a democratização do acesso à informação tornaria as pessoas mais cultas e produziria uma sociedade mais justa.

Para Giddens (1996), a globalização, na sociedade do conhecimento e do risco, amplia a contingência e os perigos planetários pela “difusão extensiva das instituições modernas”. Essa intensificação multiplica as áreas de incerteza e também a margem de iniciativas para soluções histórico-institucionais não previstas. Vista por esse prisma, a ordem global influencia a vida individual e as ações cotidianas produzem consequências globais. Existe, portanto, segundo Giddens (1996), novos sentidos sociais para o espaço e para o tempo, nomeados de “mecanismos de desençaixe” ou “desincorporação”, em que a reflexividade institucional e a especialização não têm local determinado e são descentradas.

A especialização é desincorporadora, isto é, não incorpora as pessoas em referências seguras, como a tradição. Os indivíduos veem-se lançados na reflexividade e na globalização, inclusive no manejo de suas vidas privadas e na inserção em papéis sociais. Giddens (1990) chama a atenção que o sujeito está inserido em novas condições de existência, as quais encerram novas possibilidades. A inserção do sujeito em condições de “radicalização da Modernidade” é especialmente elucidativa. A tragicidade

das façanhas do conhecimento humano aplicado à natureza e à sociedade e a consciência disseminada do risco geram novas situações subjetivas, a que ele chama de “insegurança ontológica”. Essas condições que cercam a subjetividade acabam por influir na constituição de projetos para o futuro e permitem a superação das relações locais com vistas à emergência de uma consciência planetária.

É sabido que os processos de educação e formação humana são históricos; o conjunto de saberes tácitos individuais e coletivos não se constitui como estoque de conhecimentos fixos no tempo, mas como fluxo, pois são mobilizados e desmobilizados num processo de atendimento ora às necessidades humanas, ora às do mundo do trabalho. Assim, os saberes tácitos, incorporados ao longo do tempo, têm uma historicidade e vêm, de certa forma, sendo utilizados e apropriados pelo sistema produtivo. O problema que se coloca hoje é a necessidade de o sistema universitário formalizar essa qualificação “real” (objetiva), esse conjunto de qualidades que está muito mais no nível da subjetividade/intersubjetividade do homem do que das qualificações anteriormente prescritas pelo modelo taylorista/fordista. A busca de referenciais para realizar a formação/qualificação humana, detectar os seus conteúdos, captar sua dinâmica, os mecanismos como se articulam diante da necessidade e resolver problemas e o modo como são postas em ação numa situação concreta tem sido o desafio aos que se ocupam da formação humana neste tempo histórico.

A humanidade confronta-se, pois, com mutações radicais e irreversíveis e a universidade, em razão do desafio que representa a formação dos profissionais da sociedade de amanhã, possui uma responsabilidade considerável, ao mesmo tempo individual e coletiva, com relação a essas mutações. Como os processos de educação e formação humana são históricos, estão também inseridos no contexto da globalização econômica, de reestruturação produtiva e de mudanças no conteúdo e na natureza do trabalho e impactados pelos aspectos integradores e desintegradores deste processo. Além de influenciados pelo contexto econômico, social e político atual, são também expressão das relações sociais e resultante de negociações e embates entre interesses nem sempre convergentes do capital e do trabalho.

Trata-se, aqui, de ressaltar que a educação e a formação humana realizadas hoje não surgem como desdobramentos “naturais” das tecnologias e das novas formas de organização do trabalho, como se as novas tecnologias induzissem, necessariamente, a novas competências e, estas, a novas formações e que, portanto, não podem ser “deduzidas” diretamente do conteúdo do trabalho, mas refletem relações de poder entre interlocutores sociais envolvidos no processo de produção de bens e de serviços, cujos contornos variam historicamente.

A esse respeito, Silva (2000) apresenta uma síntese relevante das discussões sobre as teorias do currículo decorridas no século XX. O estudo registra as preocupações das teorias críticas e pós-críticas com as conexões entre saber,

identidade e poder. Essa é uma obra que traz a discussão de qual conhecimento o currículo deve desenvolver por meio da educação no contexto da Pós-Modernidade. *Documentos de identidade* é um importante trabalho para aqueles profissionais da educação que têm a tarefa de reorganizar os currículos, especialmente neste período em que se acirram as discussões sobre a reforma do ensino superior no Brasil.

A reflexão feita por Silva (2000) parte de um conjunto básico de valores universais considerados indispensáveis à manutenção das sociedades democráticas, como o cultivo à tolerância e o respeito à diferença. As instituições tendem a direcionar as necessidades da universidade à tarefa de transmitir valores que balizam os comportamentos de indivíduos e grupos na medida em que possibilitam a construção de identidades no contexto da nova ordem mundial. Como o “currículo é sempre o resultado de uma seleção” (SILVA, 2000, p. 15) e essa seleção é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes, faz-se necessária uma reflexão radical, no sentido de ir até a raiz do problema.

Outro aspecto a ser ressaltado, que não deixa de ter relação com o que foi descrito neste trabalho, é o debate de final de século sobre o caráter da Modernidade desenvolvido pelo capitalismo. Silva (2000) traça uma genealogia do currículo, enfocando, principalmente, estudos realizados nos EUA e na Inglaterra. A perspectiva adotada tem a noção de discurso como premissa para pensar as teorias do currículo. Isso significa uma posição

crítica diante da ideia de teoria que, ao pretender “descobrir” o real, na verdade, somente representa uma imagem, um reflexo de uma realidade que, cronológica e ontologicamente, a precede. Nessa perspectiva, ao descrever um determinado objeto, a teoria está inventando-o. O pós-estruturalismo é a fonte que origina essa linha de pensamento, que enfoca o discurso produzindo seu próprio objeto: “[...] a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve.” (2000, p. 12).

Como mostrado por Silva (2000), é a questão do poder o centro da reflexão das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Dessa forma, os questionamentos feitos ao currículo não se limitam a perguntar “o quê?”, mas “por quê?”, pois, para o autor, a discussão sobre currículo vai além de uma seleção de conhecimento; envolve, antes, uma operação de poder. O currículo é um documento de identidade. As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (2000, p. 16).

Em *Documentos de identidade* são destacados por Silva (2000) dois estudiosos norte-americanos reconhecidos: Michael Apple e Henry Giroux. Uma relevante contribuição de Michael Apple no campo do currículo é a discussão dos elementos centrais da crítica marxista da sociedade, assinalando a conexão entre a organização da economia e do currículo. Contudo, para Apple (1979), essa não é uma relação mecânica; o campo cultural não é um simples reflexo da economia. Ele tem a sua própria dinâmica. Silva (2000) analisa especialmente a

obra de Apple *Ideologia e currículo*, que está em consonância com o paradigma marxista, mas não deixa de referenciar outros trabalhos de Apple que abordam as relações de gênero e raça no processo de reprodução social exercido pelo currículo.

Henry Giroux (1986) ajudou a desenvolver uma teorização crítica sobre o currículo. Para o autor, o currículo é um local onde se produzem e se criam significados sociais, estando em jogo uma política cultural.

Pode-se dizer que a preocupação de fundo na obra de Silva (2000) é a crítica às reivindicações educacionais progressistas, cuja tese estava centrada na apropriação, pelas classes populares, do currículo hegemônico como condição de igualdade. O autor descreve que a “[...] obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente”. (p. 90). Esse é o grande salto proposto pelas teorias pós-críticas do currículo.

No quadro das teorias pós-críticas, o multiculturalismo, originário dos países dominantes do Norte, é um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Silva (2000) afirma haver uma continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica do currículo. A tradição crítica inicial chamou a atenção para as determinações de classe. O multiculturalismo apresenta outro foco de origem da desigualdade em matéria de educação e currículo, pautado nas questões de gênero, raça e sexua-

lidade. Tais questões podem ser vistas como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante.

Nas teorias pós-críticas, passam a ser importantes não somente identificar os conflitos de classe presentes no currículo, como nas teorias críticas, mas, acima de tudo, descrever e explicar as complexas inter-relações das dinâmicas de hierarquização social. As teorias críticas se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo de grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Somente numa segunda fase, por meio dos estudos culturais e pós-estruturalistas, o currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. “A questão da raça e da etnia é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. (SILVA, 2000, p. 102).

O processo contínuo de mudanças que ocorre na sociedade contemporânea, de modo geral, e na sociedade brasileira, em particular, leva a universidade a refletir sobre seu papel educativo e formador, destinado ao homem, situado historicamente. A pluralidade de destrezas que a vida reivindica e a multiplicidade de informações que se tornam disponíveis com as novas tecnologias são fortes fatores de pressão sobre as verdades quase inquestionáveis, sedimentadas na prática curricular e pedagógica da universidade. Em outras palavras, o paradigma de ensinar e aprender, até agora predominante, baseado no enfoque epistemológico disciplinar, carece de explorar outras possibilidades.

Com a crise do paradigma dominante, Santos (1990) elabora a ideia de um paradigma emergente. Esse paradigma emergente acarreta, por consequência, uma relativização do discurso científico que não passa de um discurso entre outros discursos, não podendo se arrogar como o melhor, ou mesmo como o único, e uma revalorização dos demais discursos que o científico moderno desvalorizou. Para Santos (1990), a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para considerá-la melhor que as demais explicações.

Segundo Santos (1990), todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum e a ciência pós-moderna deve dialogar com todas as outras formas de conhecimento. Sua tese é sustentada no fato de que é por meio do conhecimento vulgar e prático que, no cotidiano, orientamos as nossas ações e damos sentido à nossas vidas.

Morin (1996) aproxima seu argumento ao de Santos (1990) ao recorrer à ideia de que é preciso recompor o todo que fora fragmentado pela ciência moderna. Defende que a educação atualmente necessária à compreensão do mundo deve se pautar num conhecimento que una, ou seja, num conhecimento complexo. Para Morin (1996), a especialização com a redução do conhecimento às partes isoladas oculta a alteridade e a novidade. A simples aplicação da lógica moderna não basta para conhecer os problemas reais dos seres vivos e da sociedade. Segundo o autor, estamos a viver numa era planetária, que necessita situar tudo no contexto também pla-

netário e é pelo pensamento complexo que se pode, ao mesmo tempo distinguir, mas sem separar e unir.

Com a adesão ao pensamento complexo há uma considerável mudança de perspectiva na compreensão do mundo, com a inclusão do vínculo relacional. A complexidade da reação humana implica, porém, reconhecer a relatividade de cada interpretação da situação e, portanto, a busca do entrelaçamento entre as perspectivas de diferentes sujeitos e de diferentes contextos.

O paradigma complexo, por sua vez, estabelece que haja limites para a ideia de partições, veiculada na Modernidade. Na ocorrência de interações significativas entre algumas partes de um só sistema, não há a possibilidade de se isolar a parte do todo, pois esta não pode ser admitida como tendo uma existência ontológica pura. Ela é em si, mas também é o todo, e o seu ser-em-si nada significa em termos de sentido.

São vários os estudos que se ocuparam da elaboração de críticas sobre a epistemologia e a educação na Modernidade. Também muitas foram as contribuições, oriundas de vários ramos da ciência, na apresentação de alternativas para a superação da visão fragmentada de mundo.

Para o propósito desta discussão, é importante destacar as considerações oriundas do seminário sobre “a ciência diante das fronteiras do conhecimento”, realizado em Veneza no ano de 1986, promovido pela Unesco com o objetivo de questionar os valores de nosso tempo e apontar novos encaminhamentos.

O evento reuniu diversos pesquisadores e pensadores de projeção interna-

cional, representando as mais variadas áreas do conhecimento. Do encontro foi elaborada uma declaração que realça a relevância da mudança de paradigma que está ocorrendo no mundo e reafirma a premência de que novos valores, posturas e atitudes possam ser assumidos pelos seres humanos, impelindo-os na busca de relações mais solidárias, dialógicas, abertas, éticas, ecológicas e humanas. A conquista dessas relações solidárias pressupõe uma orientação transdisciplinar mediante a conexão fecunda entre a arte, a ciência, a filosofia e as tradições espirituais. Tudo isso para que possamos garantir a continuidade da vida humana e de outras formas de vida do planeta, buscando o aprimoramento de seus processos evolucionários.

A Declaração de Veneza afirma que a ciência moderna chegou aos seus limites e necessita, com toda urgência, iniciar o diálogo com outras formas de conhecimento. Desde então, uma sucessão de documentos de base vem se acumulando, aprofundando e clareando essa preocupação com o encontro da ciência com a consciência, que visa resgatar a unidade do conhecimento em prol de uma vida humana mais íntegra. (NICOLESCU, 1999a).

Embora alguns aspectos da Declaração de Veneza da educação para o século XXI não tenham sido suficientemente esclarecidos, os debates vivenciados na primeira fase do Colóquio Transdisciplinar de Reforma Curricular, assim como os fundamentos eleitos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 e nas demais instruções do MEC e CNE acerca do ensino de

graduação, indicam que profundas alterações, inclusive de ordem conceitual, deverão ser introduzidas na estrutura e na organização dos currículos dos cursos de graduação.

É sabido que a LDB, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, revogou toda a legislação em que se baseava a formulação dos currículos dos cursos superiores. Além disso, enfatizou, no seu artigo 43, que trata das finalidades da educação superior, o caráter formativo dos cursos. Destacou também a integração que deve ocorrer entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando não só ao desenvolvimento tecnológico, como também à inserção do egresso na sociedade contemporânea, pela incorporação de valores que propiciem o pleno exercício da cidadania. Ao tratar da autonomia universitária, no seu artigo 53, assegura, entre outras coisas, a competência da universidade para fixar os seus cursos e programas, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes.

Dentro ainda do processo de regulamentação da lei nº 9.394/96, o edital nº 4, do MEC/SESu, publicado em 10 de dezembro de 1997, notificou as instituições de ensino superior (IES) sobre o processo de organização das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. As Diretrizes Curriculares, de acordo com seus princípios gerais, devem permitir às universidades maior autonomia na estruturação dos currículos dos seus cursos de graduação, por meio da definição das competências e habilidades que se desejem desenvolver para a formação humana, diante da nova configuração da ciência e do mundo.



Em princípio, os conceitos de competência e habilidade parecem ser inovadores na medida em que se espera, por meio deles, promover uma educação que atenda às necessidades humanas mais amplas neste período de grandes transformações históricas.

O conceito de “competência” e “habilidade” foram introduzidos, porém com o propósito de adequar a formação aos interesses do mercado, não às necessidades humanas. Começa a ser utilizado na Europa a partir da década de 1980, ainda que impreciso e empregado em várias abordagens com sentido também variado. Origina-se das ciências da organização e surge num contexto de crise do modelo de organização taylorista/fordista, mundialização da economia, exacerbação da competição nos mercados, exigências de melhoria da qualidade dos produtos e flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Nesse contexto de crise, e tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação escolar, em função das suas exigências.

De acordo com Stroobants (1994), a aprendizagem é orientada para a ação e a avaliação das competências é baseada nos resultados observáveis. Dentro dessa perspectiva, competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere. A competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. A competência baseia-se nos resultados. (TANGUY, 1996).

A pedagogia das competências<sup>1</sup> começa a ganhar forma na década de 1980, na Europa; na França é implementada na Charte des Programmes de 1992, que enuncia os princípios diretivos dos programas de ensino para todos os ciclos da educação geral. Este documento pode ser considerado como a expressão da passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares a um ensino definido para e visando a produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas. (TANGUY, 1996).

Trata-se de uma pedagogia voltada para objetivos de referências (no ensino geral), referenciais (para o ensino profissional) e referenciais de atividades (nas empresas). O ensino técnico-profissional é, assim, voltado para objetivos definidos em termos de competências terminais a serem adquiridas ao final do curso, os quais são explicitamente detalhados e descritos em termos de saberes e ações. Essas competências devem ser avaliadas por meio de critérios de desempenho altamente especificados. (TANGUY, 1996).

A identificação das competências requeridas pelos empregos é operada por referenciais construídos na mesma lógica utilizada no ensino técnico e profissional, a partir das mesmas categorias de saberes, saber-fazer e saber-ser, cuja posse é medida em termos de “ser capaz de”. As competências são consideradas como propriedades instáveis que devem ser submetidas à objetivação e à validação dentro e fora do exercício do trabalho para serem reconhecidas. A certificação das competências surge, então, como forma de reconhecer as competências dos trabalhadores, que são

sempre provisórias e devem ser constantemente avaliadas por organismos constituídos para tal fim. Nesse caso, a educação continuada na empresa e a formação em alternância em instituições de formação profissional representariam uma maneira de manter atualizada uma “carteira de competências”. (STROOBANTS, 1994).

A experiência francesa demonstra, finalmente, uma tendência à individualização sinalizada, de um lado, pela mudança em direção a um sistema de aprendizagem centrada no aluno, ator do seu percurso escolar e, de outro, pelas empresas, que são incentivadas a se transformar em “organizações” valorizadoras, criadoras de competências para o trabalhador no seu percurso profissional.

A adoção do conceito de competência proposto nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação de maneira acrítica pode implicar, entretanto, alguns riscos. O primeiro é a visão “adequacionista” da formação, voltada para o atendimento exclusivo às necessidades da reestruturação econômica e às exigências empresariais. Os critérios de equidade, bem-estar coletivo, democratização da sociedade devem estar presentes e orientar não só a educação geral, mas o ensino técnico-profissional e a educação permanente. Dessa forma, ao ignorar a formação do sujeito-político, uma abordagem restritiva das competências torna-se instrumental e meramente tecnicista. No caso brasileiro, a dualidade entre educação geral e educação técnico-profissional leva à desvinculação entre a compreensão e o domínio das bases e princípios científicos

que regem as tecnologias e sua operacionalização, aprofundando-se a separação entre a concepção e a execução. Sem a ampliação da base de educação geral, a educação profissional corre o risco de formar trabalhadores descartáveis pela rápida obsolescência de conhecimentos adquiridos, de forma imediata, sem a compreensão dos princípios científicos. (CHAUÍ, 2001; YOUNG, 2000; TANGUY, 1996).

O segundo risco da apropriação acrítica da noção de competência constitui-se na abordagem individualizada e individualizante que se faz dela. É preciso ressaltar que as competências, se têm um conteúdo subjetivo, individual, são construídas ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador, o qual partilha de experiências e práticas coletivas. No contexto do trabalho em grupo, parece paradoxal que a avaliação das competências e a sua certificação se concentrem nos resultados meramente individuais, sem que se atente para o fato de que algumas das competências dos trabalhadores só poderão ser mobilizadas e articuladas dentro de coletivos de trabalho e em situações grupais. (TANGUY, 1996).

Um terceiro risco é a preocupação com o produto (resultados), e não com o processo de construção das competências. Como se estruturam? Como se adquirem e como se transmitem? Quem determina quais são as competências necessárias ao trabalho e quais são os seus conteúdos? (TANGUY, 1996).

A adoção acrítica do conceito de competência proposto nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação leva, portanto, à restrição do processo

educativo/formativo à dimensão informativa e instrumental, desprezando a dimensão humana mais ampla. Não rejeitando os ganhos da ciência e da tecnologia, cabe também à universidade resgatar a dimensão mais profunda do homem, preservando-o de sua exteriorização exclusiva no material. A esse respeito, Habermas (1990) critica a universalização da racionalidade técnica e instrumental, que torna a sociedade não uma comunidade de seres humanos que convivem a partir da adesão a normas dialogicamente estabelecidas, mas um complexo administrado pela imposição de normas técnicas. Torna-se necessário à universidade também assumir a responsabilidade de “reinventar uma cultura mais humana”. (GOERGEN, 1996).

Dentre os fundamentos eleitos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, e demais instruções do MEC e CNE acerca do ensino de graduação, destacam-se ainda a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade como norteadoras de uma nova atitude acadêmica para a formação dos estudantes, rompendo com a tradição do ensino fragmentário.

A flexibilidade curricular dos programas de ensino favorece ao educando o exercício de sua autonomia na escolha dos objetivos para a formação. A interdisciplinaridade, por outro lado, é a resposta do corpo docente na busca de maior sentido para a vida.

De acordo com Santomé (1998), há três níveis na construção do conhecimento além do disciplinar: o multidisciplinar, no qual as disciplinas apa-

recem justapostas, como uma temática comum, porém sem integração entre si; o interdisciplinar, que pressupõe a integração entre as disciplinas por meio de um método de trabalho compartilhado com os docentes, e o transdisciplinar, no qual não há necessariamente disciplinas, mas eixos integradores das áreas do conhecimento.

Segundo Gallo (2003), o conceito de transversalidade foi utilizado pela primeira vez pelo filósofo francês Félix Guattari. Este autor, junto com o também filósofo Gilles Deleuze, defendeu a transversalidade como um instrumento intelectual indispensável para se contrapor ao que denominou “paradigma arborescente” da própria estrutura do pensamento humano. Do ponto de vista de tal paradigma ou modelo, considerase o pensamento como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar presas em solo firme (ou seja, em premissas tidas como verdadeiras), com tronco sólido, que se ramifica em galhos e mais galhos... É o modelo cartesiano, moderno, colocando em evidência princípios de uma natureza única, fronteiras, regiões de domínio.

Deleuze e Guattari (1995), valendo-se de conceitos como “intimidade caótica do funcionamento cerebral”, questionam e atacam todo o pensamento “arborescente”, precisamente por se basear em princípios sólidos, em verdades absolutas e hierárquicas. Sustentam que a transversalidade é uma maneira eficaz de desmontar tal concepção do pensamento, que constitui uma trava ao avanço da revolução nas ideias, nas mentalidades, nos sistemas políticos e sociais.

O ensino contemporâneo sofre dessa excessiva compartimentalização dos saberes. Podemos compreender essa fragmentação como uma questão epistemológica, já que praticamente todo o saber da humanidade foi marcado e legitimado num momento da história do conhecimento que ia buscar os seus fundamentos na interpretação da realidade e na noção de verdade. Esse momento, cujo aparato era a tecnologia da escrita, segundo Lévy (1993), deu origem a uma forma de saber que, à medida que crescia e se ramificava, constituía novos campos e áreas do conhecimento.

A organização curricular do ensino segue esse padrão, colocando as disciplinas como realidades estanques. Muitas discussões em torno da busca de alternativas de superação da fragmentação dos saberes apontam para a interdisciplinaridade como uma forma de integração das disciplinas. No entanto, o modelo da interdisciplinaridade continua a ser arbóreo, o modelo árvore, cada galho uma disciplina... Lembremos que os galhos de uma árvore não se cruzam, não se encontram espontaneamente. (GALLO, 2003).

Para se contrapor a esse modelo, Gallo (2003) remete ao conceito de “educação menor”, ao fazer um deslocamento conceitual da noção de “literatura menor”,<sup>2</sup> utilizada por Deleuze e Guattari (1997) para a noção de educação menor. Educação menor, segundo Gallo (2003), “é um ato de revolta, de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...] Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos as nossas estratégias, estabe-

lecemos a nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional”. (GALLO, 2003, p. 78).

A educação menor é rizomática, o seu modelo não é arbóreo, mas a imagem é o caule readiciforme de alguns vegetais. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta à hierarquização, mas à proliferação de pensamentos; qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Numa perspectiva rizomática, o princípio passa a ser a transversalidade; transitar pelo território do saber construindo sentidos, fazendo conexões. Não interessa à educação menor, portanto, criar modelos, propor caminhos, impor soluções; não se trata de buscar a integração dos saberes, mas de fazer rizomas, viabilizar conexões sempre novas, criativas e criadoras. Os campos dos saberes são abertos, são como horizontes sem fronteiras, trânsitos livres e inéditos. A educação menor ocorre nos espaços micropolíticos, no âmbito das salas de aula, já que é nas ações cotidianas de cada um, opondo resistências, produzindo diferença, provocando desterritorializações, que acontecem as subversões.

O processo educativo rizomático é necessariamente singular, diferente daquele resultante do processo de subjetivação de massa. A aprendizagem, nessa perspectiva, é um processo sobre o qual não se pode ter absoluto controle, pois está para além de qualquer máquina de controle, já que sempre algo escapa entre as bordas... A educação menor age nesses intervalos, no meio do saber e do

não-saber, deslocando-se entre um e outro, produzindo velocidades, intensidades, experimentações. (GALLO, 2003).

Alheia à discussão sobre o rompimento dos “edifícios disciplinares”, a universidade tem realizado reformas e reestruturações curriculares com o objetivo de manter “independentes” as áreas do saber sob controle, por meio da gestão, cuja natureza é a de não intervir ao nível das causas profundas das contradições.

Santomé (1998), em levantamento sobre as tendências teóricas que subsidiavam a prática pedagógica multi, inter e transdisciplinar, expõe diversos modelos que estão em funcionamento no panorama nacional e internacional, como a interdisciplinaridade complementar, o ensino centrado em evidências, na resolução de problemas, ou baseado em projetos.

O que muda na construção de um currículo interdisciplinar é a sua base de construção. Num sistema educativo que adota como ponto de partida um determinado conteúdo, este, em sua dinâmica vai desdobrando-se, entrelaçando-se com outros conteúdos tidos como essenciais. A organização do currículo por módulos ou por eixos transversos é decorrente desse enfoque, assim como a flexibilidade e a autonomia dos estudantes na escolha de seus objetivos de estudo geram, por consequência, as chamadas “ênfases”, que são as terminalidades dos cursos ao diversificar as especificidades e ampliar o leque profissional. (FAZENDA, 1991).

Uma vez equalizadas as áreas do conhecimento, abre-se, naturalmen-

te, o caminho da flexibilidade, a partir da qual o educando defronta-se com o aprendizado autoconstruído. De acordo com Nicolescu (1999a), não é a assimilação de uma enorme massa de conhecimento científico que dá acesso ao espírito científico, mas a qualidade do que é ensinado.

A interdisciplinaridade refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento. Certamente, nem todos os objetos de estudo exigem tratamento interdisciplinar. Como observa Dias Sobrinho (1995), o conhecimento específico e detalhado faz parte da lógica do desenvolvimento científico e técnico-econômico. Contudo,

cada vez mais se impõe na sociedade contemporânea, inclusive no setor empresarial, a necessidade de que os conhecimentos especializados sejam inseridos em áreas mais amplas do saber, que ao rigor científico se some a crítica [...] a aceitação do contraditório, a compreensão da diversidade, [...] a interdisciplinaridade. (DIAS SOBRI-NHO, 1995, p. 27).

A necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo é discutida por vários autores. Na análise de Frigotto (1995, p. 26), ela se impõe pela própria forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Funda-se no caráter dialético da realidade social, pautado pelo princípio da contradição, pelo qual a realidade pode ser percebida, ao mesmo tempo, como uma e diversa, algo que nos impõe delimitar

os objetos de estudo – demarcando seus campos – sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitando o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem – que insistem porque afirmam a trama da totalidade da qual fazem parte indissociável.

Numa outra abordagem, Morin (1990) afirma a necessidade de tomar consciência da complexidade de toda a realidade – física, biológica, humana, social, política. De um lado, observam que as ciências humanas não percebem os caracteres físicos e biológicos dos fenômenos humanos e, de outro, que as ciências naturais não percebem sua inscrição numa cultura, numa sociedade, numa história. Essa distância existe entre as ciências e assinala a necessidade da interdisciplinaridade e, como observa o autor, esse problema não se resolve dentro de uma concepção simplista de adição ou acoplagem de conhecimentos.

Para Machado (1995), a delimitação e a apreensão de um objeto de estudo no mundo moderno não pode prescindir da rede de relações significativas que o constituem – da teia que tece sua totalidade. Observa que essa multiplicidade de fios de interligações e interações presentes no processo de construção de conhecimentos ultrapassa o campo disciplinar, bem como o das ligações lógicas e lingüísticas. Inclui relações de natureza dedutiva, funcionais, causais, mas também relações analógicas e interações sincrônicas que não podem ser consideradas no âmbito da causalidade em sentido estrito. A metáfora do conheci-

mento como rede de relações, de acordo com Machado (1995), não só ultrapassa o campo disciplinar, mas contrapõem-se à ideia de linearidade na construção do conhecimento, trazendo inúmeras implicações pedagógicas relativas a pré-requisitos, planejamento, organização curricular, avaliação e processos de comunicação entre professor-aluno.

Lévy (1996), relaciona a ideia de rede aos processos interativos colocados pelas tecnologias comunicacionais no final do século XX. O hipertexto, como imensa rede dos universos mentais, aparece como uma metáfora que pode contribuir para compreender as esferas da realidade em que significações estejam em jogo. Lévy (1996) reforça a ideia de que, para conhecermos ou darmos sentido a um texto, precisamos conectá-lo a outros textos, construindo, assim, um hipertexto – uma grande rede de relações significativas. Trabalhando com a relação mudanças sociais/tecnologias/modalidades de organização intelectual, propõe o uso de ferramentas àqueles que tentam se tornar atores no mundo contemporâneo, explorando “novas formas de verdade obscuramente arrasadas pela dinâmica da virtualização”. (LÉVY, 1996, p. 148). Traz para o centro do debate as questões postas pelas novas tecnologias no final do século XX, discutindo os processos de virtualização e de comunicação em sua estrutura interativa, que conecta textos, palavras, imagens, sons, cujos significados se remetem uns aos outros, dialogando mutuamente para além da linearidade do discurso.

A percepção de que o conhecimento constitui, cada vez mais, uma trama de

relações complexas, exigindo um trabalho interdisciplinar e novas formas de interação comunicativa, não permite pensar o conhecimento em termos de um amálgama de sentido; nem permite pensar que a apreensão da complexidade do objeto ou do problema poderá acontecer por meio da simples somatória de sujeitos pensantes. A percepção da intertextualidade que constrói a totalidade de um objeto de conhecimento ou de um problema exige que se recupere a história, ou seja, a constituição histórica do objeto ou do problema, assumindo a tensão entre os sujeitos pensantes e as condições objetivas em que se efetiva o pensamento. (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995).

No ambiente educativo, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professor/aluno/objeto de estudo constroem o contexto de trabalho, dentro do qual as relações de sentido são construídas. A importância do trabalho interdisciplinar reside na possibilidade de aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais crítica, criativa e responsável, como também nos coloca diante de um grande desafio no plano ontológico e no plano epistemológico.

O mundo em rede não é um mundo homogêneo e rígido, mas, sim, hiperplural, indeterminado e que se caracteriza pela flexibilidade e pela imprevisibilidade das mudanças e aceleração de seu ritmo. Visto nesse aspecto, há a necessidade de uma formação humana baseada na interdisciplinaridade, para

que possa instrumentalizar o indivíduo na leitura do mundo visto como um hipertexto, porque ele não mais se assenta em leis universais, com regularidades e permanências, mas é realidade complexa; portanto, não cabe interpretá-la por meio de esquemas reducionistas.

Para a construção dessas cosmovisões, as propostas curriculares devem contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a vida em sociedade, para a atividade produtiva e para a experiência subjetiva, podendo, assim, ser instrumento para fortalecimento de uma cidadania democrática.

Resumindo os pontos listados neste texto, e tendo por base o pensamento de Doll Júnior (1997), consideramos que uma formação interdisciplinar só será possibilitada por estruturas educacionais que não sejam norteadas pelos princípios dos sistemas fechados, mas, sim, pelos princípios dos sistemas abertos. Entendemos, porém, que essas mudanças somente se processarão com sucesso quando a universidade estabelecer novas conexões com outros “jogos de linguagem”, no dizer de Lyotard (1986), com outros espaços educativos potencializadores por excelência do viés sociopolítico de uma formação interdisciplinar.

Cabe à universidade reconhecer que, num mundo em rede, um currículo rígido que privilegia apenas o ensino das disciplinas tradicionais não será capaz de atender às exigências da formação interdisciplinar.

Consideramos relevante destacar que uma formação interdisciplinar tam-

bém diz respeito à formação de indivíduos aptos ao novo mundo do trabalho, o qual é marcado por mudanças que se assentam nos saberes e competências dos indivíduos e cujas possibilidades passam por uma formação interdisciplinar que possibilite ao indivíduo combinar saberes, competências e percepção ética num contexto de trabalho marcado pela presença das novas tecnologias.

A formação interdisciplinar, portanto, resulta de uma metodologia interdisciplinar voltada para a formação “onilateral”, segundo a concepção gramsciana do indivíduo. Dessa forma, considera que o fundamento do ato educativo constitui um sistema formado por um conjunto de dimensões de ordem política, sociocultural, econômica e tecnológica.

E retomando a citação de Lévy (1993), diríamos que a formação interdisciplinar é intrinsecamente rica nas possibilidades para construção de bagagens de referências e associações comuns. É ela que nos abre ao compartilhamento dos contextos. Num mundo em rede marcado pela emergência das diferenças, uma formação interdisciplinar favorecerá o respeito pelo Outro como ele é. E, como diz o próprio Lévy (1993), “e quem é o Outro?” “É um Ser que sabe” e estabelece com o Outro o diálogo, cruzado por sua história.

Com base nos argumentos de vários autores apresentados neste texto, parece-nos essencial a construção de uma proposta pedagógica que motive os alunos para a apropriação e criação do conhecimento, incorporando ao trajecto curricular atividades acadêmicas

diversas, como estágios, seminários, oficinas, eventos, entre outras. Estas, por sua vez, devem exigir do aluno leitura, elaboração de ideias, experimentação, contribuição e criação para novos conhecimentos, e devem ser realizadas considerando a pesquisa como atitude privilegiada para o aprender.

A concepção interdisciplinar, na opinião de Weil (1993), também propõe a inclusividade das diferenças, que se encontram de forma aberta e se enriquecem nas trocas complementares de saberes e sabedorias, na superação do que nomeia de “ilusão da separatividade”. Para Weil, o diálogo entre as diversidades alarga os horizontes de nossa consciência e nos impele à tolerância, ao espírito de solidariedade e compreensão.

O sentido de interdisciplinaridade que tentamos elucidar é aquele que potencializa a ideia de caminhar, de ultrapassar as fronteiras rígidas das disciplinas e de ousar transitar entre elas. Refere-se ao movimento que se estabelece, como propõe Nicolescu (1999a), entre, por intermédio e para além das disciplinas, cuja dinâmica se consolida na coerência, na legitimidade e na articulação de saberes que se desdobram.

A proposta interdisciplinar está imbuída da ideia de que a formação universitária não pode ser concebida como um meio de obter lucros e vantagens para alguns poucos, mas como um fim partilhado a ser construído por todos e para todos. Na verdade, trata-se de um aprendizado complexo a ser exercitado não apenas nas universidades, mas na vida em geral. É um amplo processo



participativo, restaurador do homem genérico, que envolve princípios, valores, utopias e, certamente, um contrato planetário, social e natural, no qual homem, natureza e cultura não se separam.

A formação humana, na proposta interdisciplinar, constrói-se no encontro ou no confronto com outras culturas, na disposição para o conhecimento e para o autoconhecimento, no fortalecimento de uma consciência aberta, policêntrica e protagonizadora do ato criativo. Trata-se de uma outra forma de educação, que inclui valores, crenças e experiências especialmente humanizados, “[...] um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”, argumenta Santos (1995).

Krishnamurti (1999) entende a educação necessária aos novos tempos como a experiência que deve nos levar à compreensão do significado da vida como um todo, ao desenvolvimento primoroso da inteligência, esta tida como a capacidade de perceber o essencial. Para este autor, a mais alta função da educação consiste em formar um ser integrado, capaz de entrar em relação com o todo, para que assim possa descobrir e revelar o seu ser-no-mundo.

A educação lastreada nesses princípios fecunda a imaginação de cada um, a capacidade de sonhar para poder projetar, buscar, dispor-se aos desafios, que garimpa a “eterna novidade do mundo”, como poetiza Fernando Pessoa.

## Syllabus at university: from disciplinary society to control society

### Abstract

This work is aimed at discussing the link between human formation and the productive system in which education has become increasingly necessary for the work market rather than for reflection. As modern universities were structured following the adoption of modern epistemology, the syllabuses, as well as the pedagogical relations, were hierarchically organized and mediated by the exercise of power in order to reinforce processes of domination. In disciplinary societies such control is primarily carried out through hierarchical surveillance. In those societies, control is always reinitiated as subjects move from one closed room to another. In control societies, the domination of the subject is carried out continuously because spaces have become more and more open. The control over the subject, in both forms of conceiving society, can guarantee his subjection to the work market. The challenge for students formation relies on preparing them to face today's world according to human needs rather than market needs.

*Key words:* Human formation. Syllabus. University. Disciplinary society. Control society.

## Notas

- <sup>1</sup> O termo pedagogia é entendido no sentido amplo de uma atividade social que engloba a seleção dos saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados. (TANGUY, 1996).
- <sup>2</sup> Na obra *Kafka: uma literatura menor*, Deleuze e Guattari criam o conceito de literatura menor como dispositivo para analisar a obra de Kafka. Literatura menor não é uma língua menor, é a subversão da língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria.

## Referências

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Society Under Siege*. Cambridge: Polity Press, 2002.
- BELL, D. *O advento da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CASTELLS, M. Fluxos, redes e identidade: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHAUÍ, M. S. Ética e universidade. *Universidade e Sociedade*, ano v, n. 8, 2001.
- CUNHA, L. A. A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia constitucional. In: VELLOSO, J. *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papyrus, 1991.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio Janeiro: Editora 34, 1995.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. 1997.
- \_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional*. São Paulo: Cortez, 1995.

DOLL JÚNIOR, W. *O currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

FOUCAULT, M. *Discipline and punish. The birth of the prison*, London: Penguin Books, 1977.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. *A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Oeiras: Celta, 1996.

\_\_\_\_\_. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GIROUX, H. A. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOERGEN, P. A crítica da modernidade e a educação. *Proposições*, n. 2, v. 7, 1996.

GORE, J. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação, estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GROOTINGS, P. Da qualificação à competência: do que estamos a falar? *Revista Européia da Formação Profissional*, Berlim, n. 1, 1994.

- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1990.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. São Paulo: Record, 2001.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2003.
- IANNI, O. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O mundo do trabalho*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JASPERS, K. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1965.
- KRISHNAMURTI, J. *Sobre a mente e o pensamento*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MACHADO, J. B. *Como se fazia governador durante o regime militar: o ciclo biônico no Rio Grande do Norte*. Natal: RN Econômico, 1995.
- MEIS, L. *O perfil da ciência brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- MORIN, E. *Cultura de massas no século XX: neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Europa-América, 1996.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.
- PEREIRA, E. M. A. O papel da universidade em tempos pós-modernos. In: CONGRESSO DE FORMAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE PAÍSES LUSÓFONOS, I. Barcelona, Universidade do Algarve, 1995. *Anais...*
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, B. S. *Estado e sociedade em Portugal*. Porto: Afrontamento, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Para uma pedagogia do conflito*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STROOBANTS, M. A. A competência mobiliza o operário? *Revista Européia de Formação Profissional*, Berlin, n. 1, 1994.
- TANGUY, L. Les usages sociaux de la notion de compétence. *Sciences Humaines*, n. 12, p. 62-65, fev./mar. 1996. (Hors. Série).
- TOURAINÉ, A. *A crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- WEILL, P. *Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1993.
- YOUNG, M. F. D. *O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.
- ZAINKO, A. *Cidades educadoras*. Curitiba: Editora da UFPr, 1993.