

Programa de Aperfeiçoamento Docente na UCPEL: o diálogo entre a Teologia e a Pedagogia Universitária a partir dos saberes docentes¹

Antonio Reges Brasil
Francisco de Paula Marques Rodrigues
Heloísa Maria Nora do Rosário
Maria Dias Blois
Myriam Siqueira da Cunha
Regina Trilho Otero Xavier

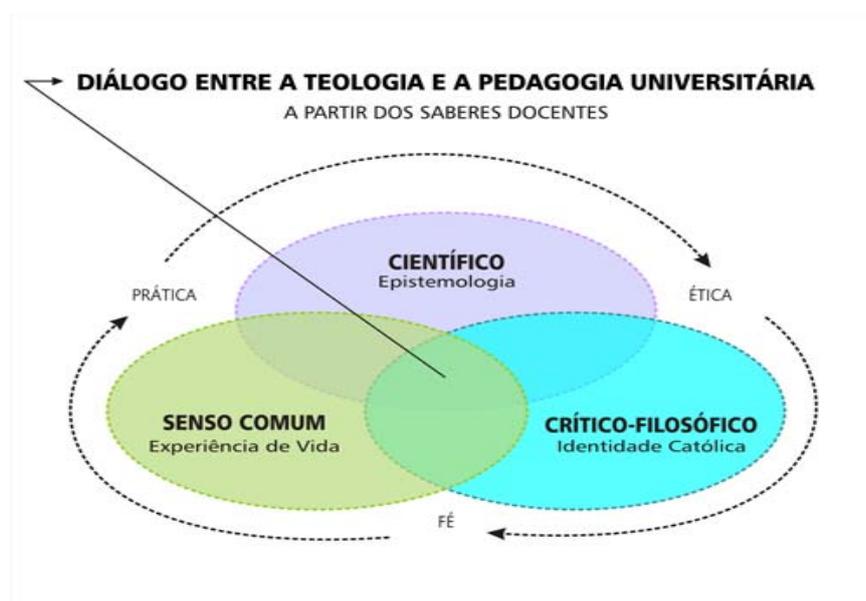
Resumo

Palavras-chave

1. Introdução

O Programa de Aperfeiçoamento Docente da UCPEL (cujos registros encontram-se em <http://www.UCPEL.tche.br/cpa/index.php?sCentro=php/capacitacao2.php>) surgiu a partir de uma proposta conjunta entre a Assessoria de Graduação e a Comissão Própria de Avaliação (RODRIGUES, BARBOSA E BLOIS, 2006). Dentre outros pressupostos, esse Programa fundamenta-se na concepção de que o conhecimento docente é constituído por três dimensões básicas do saber: o senso comum, o conhecimento crítico-filosófico e o saber científico (LEITE et al, 1998, p. 53-54). Daí decorre a possibilidade de que o aperfeiçoamento docente contemple, além dessas dimensões básicas e suas intersecções (através de prática docente, da ética e da fé), o diálogo entre a Teologia e a Pedagogia Universitária, conforme a figura a seguir:

¹ Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) - Trabalho realizado em conjunto pela Comissão de Seleção e Formação Permanente, Assessoria de Graduação e Comissão Própria de Avaliação.



Essa lógica serviu de base aos dois primeiros Encontros do Programa: o primeiro, “Docência Universitária: Reflexões e Perspectivas”, onde alguns professores fizeram relato sobre a interinfluência de suas histórias de vida e práticas docentes e, o segundo, “Identidade Católica na Vivência do Professor”, quando se refletiu sobre “a idéia de universidade” proposta pelo Cardeal Newman, além de outros textos. Em relação a esse segundo Encontro, cabe destacar, ainda, a proposta de realização do Curso sobre História da Igreja, que teve início com uma primeira etapa sobre a Igreja Primitiva.

Reiterando-se, então, as chamadas “dimensões básicas do saber” (senso comum, conhecimento crítico-filosófico e científico), a motivação para este terceiro Encontro baseia-se, principalmente, no conhecimento científico.

Nesse sentido, foi preciso estabelecer uma estratégia metodológica à reflexão, iniciada com a construção coletiva do presente texto, *que se pretende seja complementado pelas idéias do maior número possível de colaboradores entre a comunidade docente da UCPEL.*

2. O divisor que se propõe

Considerando-se a idéia de DI SANTE (2005, p. 11) de que “o único modo para construir o homem do terceiro milênio é o de olhar de frente o do primeiro e do segundo milênio: reconhecendo seu patrimônio herdado e deixando-se ensinar pelos seus erros e

pelos limites de seus modelos”, optou-se por privilegiar no presente texto um divisor, até certo ponto, distinto pela historicidade.

Esse elemento de transcendência, que está dentro da história, mas que ultrapassa a história, é a graça de Deus que, dentro do determinismo da natureza e da história, instituiu uma “brecha”, da qual emerge o horizonte do gratuito: o horizonte que vai além e é diferente da necessidade e que vai além e é diferente da casualidade (DI SANTE, 2005, p. 11).

Tal horizonte – o horizonte da gratuidade, da bondade e da generosidade – que, de acordo com DI SANTE (2005), jamais chegou plenamente ao homem do primeiro e do segundo milênio, passou a ser revelado por meio de inúmeras evidências, iniciando pela própria detecção dos paradigmas científicos propostos por autores contemporâneos, que caracterizaram a história e chegando até o próprio ato de profunda autocrítica do Papa Wojtyla na Carta Apostólica *Tertio Millenio Adveniente*, quando pediu perdão dos erros, das infidelidades, das incoerências e dos atrasos da Igreja.

Nesse sentido, o divisor que se propõe coincide, justamente, com essa ruptura paradigmática. Como diz DI SANTE (2005, p. 13), referindo-se a Italo Mereu, autor da “História da Intolerância na Europa”, “essa viragem de época representa o abandono definitivo, por parte da Igreja Católica, do instituto da intolerância como sua estrutura típica, pela qual se deixou inspirar por diversos séculos e inaugura uma nova estação, repleta de promessas”.

Essa evidência foi claramente percebida por SANTOS (1987), quando propôs a ruptura dos paradigmas por ele chamados “dominante e emergente”, categorização, que, de certo modo, cabe para caracterizar duas épocas marcadamente distintas, servindo também para identificar diferentes concepções de conhecimento: uma, que perdurou por dois mil anos e tende a avançar sobre o terceiro milênio e outra, que corresponde ao já referido horizonte da gratuidade, da bondade e da generosidade, neste milênio em construção.

Sendo assim, propõe-se a seguir uma breve reflexão sobre essas duas épocas distintas: a primeira, marcada pelas inter-relações entre a Igreja e o positivismo e, a segunda, inaugurando uma nova estação repleta de promessas.

3. Inter-relações entre a Igreja e o positivismo

A historiografia permite que se tenha acesso à história da humanidade, possibilitando reflexões a respeito dos processos

gestados desde os primórdios dos tempos em todas as dimensões da vida dos seres humanos. Considerando que a reflexão encaminha novas ações em busca de melhorias, decide-se revisitar interpretações historiográficas a respeito da Igreja e da Universidade, para repensar o fazer pedagógico, na perspectiva de sujeitos partícipes dessas duas instituições relevantes no contexto societário. Para essa reflexão é preciso trazer à tona a gênese da Igreja e da Universidade.

A Igreja Católica, como instituição, foi oficializada no ano 313 da era Cristã, pelo Imperador Romano Constantino. Até essa data, os cristãos reuniam-se em suas próprias casas de maneira informal. Essas informações nos chegam através de “Euzébio de Cesaréia, primeiro historiador da Igreja cristã, falecido em 341” (SCHILLING, 2002).

Os registros a respeito da história do cristianismo são reduzidos e alguns deles são produzidos pelos pagãos, que assim caracterizavam os cristãos dos primeiros tempos: “Casta que ama os esconderijos e foge da luz, muda em público e loquaz em casa. Desprezam como sepulcros nossos templos, olham com horror a nossos deuses, mofam-se de nosso culto, se compadecem dos miseráveis...” (FÉLIX, s.d.).

A historiografia tem buscado desvelar o que se encontra escondido, lidando, portanto, com interpretações diferentes de outras ciências. Essa idéia encontra acolhida teórica em BERNARDI (2006), quando o autor alerta para a ótica de quem faz os registros. Não se quer, portanto, fazer apologia da leitura unilateral, somente de textos de autores que contemplem nossa ótica, pois ao ler e interpretar escritos de quem adota idéias divergentes, como no caso citado acima, os pagãos, desvelam-se significados, no que, para eles, poderia ter sido insignificante ou contraditório. Assim, por exemplo, um documento que acusa os primeiros cristãos de compadecer-se dos miseráveis fornece um indicativo da visão de mundo promovida pelo cristianismo nascente.

Considera-se, pois, que um dos grandes legados do Cristianismo para o mundo foi haver desencadeado um processo de transformação quanto às relações entre os seres humanos. O Cristianismo, como filosofia de vida, está intrinsecamente relacionado à educação, a qual passa a defender a igualdade entre os homens, contrariando privilégios de classes e de castas, instituindo a democratização da educação como direito de todos. Muito se tem a tratar sobre o Cristianismo e a Educação na Antiguidade, mas esse não é o propósito prioritário nesse momento,

por isso passa-se a revisitar as relações da Igreja e da Universidade no período Medieval. Esse período da história foi equivocadamente batizado pelos renascentistas, como Idade das Trevas, o que, no entanto, não corresponde às descobertas realizadas pela historiografia contemporânea. Foi justamente nesse período que a Igreja impulsionou a Educação com suas escolas monacais e catedralícias. Do desenvolvimento dessa experiência surgiram as Universidades.

As escolas monacais dirigiam-se aos homens que faziam votos ligados à vida religiosa. Os estudos nos mosteiros propiciaram a preservação dos clássicos gregos, por exemplo, através do trabalho dos monges, muito importante para o avanço do conhecimento, trazendo inestimáveis contribuições à educação. Bastaria considerar este fato para evidenciar o quanto é equivocada a expressão “Idade das Trevas” para caracterizar como um todo o período medieval.

Oportuno faz-se mencionar aqui as escolas catedralícias, quando sua organização passou a ser competência dos bispos, com a finalidade de preparar o clero para as Igrejas sob sua jurisdição. Nesse processo, a escola catedralícia de Notre Dame deu origem à famosa Universidade de Paris, no século XII.

As universidades medievais representam, desde seu nascimento, um movimento sócio-econômico e histórico-cultural de grandes proporções, impulsionador das transformações que ocorreram posteriormente com o Iluminismo. Distinguiam-se das escolas da Antiguidade, que já haviam recebido essa denominação, sobretudo por seu caráter comunitário e institucional.

Nos tempos modernos, ganha força a polêmica já existente desde a Antiguidade entre Ciência e Fé. O positivismo, uma das expressões filosóficas da Modernidade, explica, com Augusto Comte, a passagem do homem por diversos estágios, até alcançar o estado positivo, que se coloca em oposição às formas teológicas ou metafísicas de explicação do mundo. A essência dessa corrente repousa sobre a idéia de que somente são verdadeiros os conhecimentos decorrentes de fatos observados e comprovados. Além dessas evidências, o positivismo valoriza, sobretudo, a especialização e o método, segregando os saberes. As ciências humanas só poderiam reivindicar o estatuto científico na medida em que seguissem a lógica das ciências naturais. Essa mentalidade marcou os primeiros cursos de nível superior no Brasil, constituídos para suprir as necessidades decorrentes da vinda da família real portuguesa em 1808.

A primeira universidade brasileira foi instituída por decreto em 1920 no Rio de Janeiro, apenas estabelecendo vínculos administrativos entre as faculdades de Medicina, Direito e Politécnica, já existentes. A idéia da criação de uma universidade católica, subordinada à hierarquia eclesiástica, enfatizando as áreas humanística e social, independente do Estado, surgiu no Primeiro Congresso Católico de Educação (Rio de Janeiro, 1934). A primeira universidade católica, entretanto, será criada somente em 1946.

4. Alcance e limites da Universidade Moderna

Para SANTOS (1996, p. 193), “a exigência posta no trabalho universitário”, sobretudo a que caracterizou o ensino superior até a metade do século XIX, privilegiava “a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade, a actividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objectivos...”. Entretanto, essa hegemonia “que já no período do capitalismo liberal estava em relativa dessintonia com as exigências sociais emergentes, entrou em crise no pós-guerra” e se agravou, especialmente, a partir dos anos sessenta do século passado.

No período do capitalismo liberal (até os anos finais do século XIX) “a proclamação da idéia da universidade é de algum modo reactiva, surge no momento em que a sociedade liberal começa a exigir formas de conhecimento (nomeadamente conhecimentos técnicos) que a universidade tem dificuldade em incorporar” (SANTOS, 1996, p. 192). No período do pós-guerra (final do século XX), “a cultura de massas tem uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária...” (SANTOS, 1996, p. 193).

Assim, a educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção (SANTOS, 1996, p. 196).

Como decorrência desses fatos, no período que se pode relacionar à expansão econômica decorrente da indústria e que se

iniciou na metade do século passado (anos sessenta), evidentemente, cresceu-se a demanda pelo ensino superior, proveniente, por um lado, da necessidade maior de profissionais titulados e, por outro lado, das aspirações igualitárias dos diversos setores sociais.

Esses fenômenos, que de certo modo aproximaram a educação superior da sociedade em geral e da indústria, reconfiguraram a concepção da exigência posta no trabalho universitário. Em outras palavras, pode dizer-se que a universidade, gradativamente, foi se distanciando de seus objetivos mais utópicos e passou a valorizar os aspectos impostos pela sociedade, especialmente industrial.

A par desse desenvolvimento, revelaram-se sempre mais insuficientes as práticas pedagógicas decorrentes de uma espécie de soberba acadêmica que fez do professor catedrático o dono do saber. O pretense monopólio do conhecimento desencadeava uma relação dicotômica entre professor e aluno. Aquele detinha o poder de julgar e punir a ignorância deste, através de métodos de avaliação coercitivos e amedrontadores. Apesar de haver exceções, uma vez que alguns professores souberam superar o paradigma autoritário e se tornaram verdadeiros mestres, o ambiente universitário de um modo geral reproduziu a mentalidade classista e elitista da sociedade onde estava inserido.

No entanto, “a participação da universidade na luta pela produtividade acabou por virar essa luta contra a própria universidade” (SANTOS, 1996, p. 215), pois, se, por um lado, a luta pela produtividade industrial é decorrente da desaceleração da produtividade industrial, a qual convocou a universidade para investigações científicas e tecnológicas específicas, por outro lado, “os fluxos financeiros provindos das empresas, porque subordinados aos critérios de rentabilidade do investimento próprios da indústria, acabaram por exercer uma pressão, convergente com a dos cortes orçamentais, no sentido da avaliação do desempenho da universidade” (SANTOS, 1996, p. 215).

Por sua vez, em função da expansão, o financiamento do ensino superior por parte do Estado teve que incorporar em seu orçamento, pelo menos, dois novos elementos, ou seja, o acréscimo de uma demanda reprimida da sociedade e o ritmo de produção da indústria. Porém, o custeio da educação universitária, especialmente da pesquisa, passou a depender de financiamentos externos, do processo irremediável de globalização e disseminação das estratégias tradicionais de produção de capital.

Esse processo provoca uma reconfiguração conceitual no interior das IES, a qual SLAUGHTER E LESLIE (1999) identificaram como “capitalismo acadêmico”, LEITE (2000) chamou de “redesenho capitalista da universidade” e Santos apud LEITE (2002) preferiu entender como o caminho a ser percorrido pelas “universidades globais”.

O redesenho capitalista vem se configurando, aparentemente, como um caminho preferencial, pós-avaliação. Observa-se que, muitas das situações institucionais começam a ser mais bem entendidas depois dos processos de avaliação (por ex. a evasão de alunos). Os critérios de desempenho apontados por indicadores selecionados exigidos pelas avaliações conduzem a instituição a buscar maior performatividade. As estratégias incluem a busca de eficiência e eficácia na gestão administrativa e na gestão acadêmica do ensino, da pesquisa e da extensão. (LEITE, 2002, p. 5).

Torna-se imprescindível, igualmente, complementar esse contraponto, destacando as fortes influências na América Latina (em especial no Brasil) dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) dentre outros, sobretudo, no financiamento e no dimensionamento das ações dos governos e, em consequência, na reconfiguração dos valores éticos e morais das sociedades. “Os mercados mundiais prosperam com as diferenças entre as economias. Esta é uma das razões que justificam o avanço irresistível da tendência da globalização” (Gray, 2000, p. 76 apud LEITE, 2002, p. 10).

De um modo especial, no interior das universidades confessionais católicas, considerando-se as diretrizes da *Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae*, do Papa João Paulo II (1990), essa perspectiva globalizante da sociedade, idealizada pela “nueva predica ideologizante del mercado” (AUSJAL, 2000, p. 18), necessita, mais do que nas outras IES, ser repensada.

5. A nova estação

Diante dessa realidade, o mundo tem sido impactado por mudanças velozes e profundas que ocorrem em todos os níveis e dimensões, constituindo um desafio a todos. Conceitos herdados do passado, especialmente da Modernidade, criaram sólidas e profundas raízes na sociedade contemporânea, influenciando

valores, estilos de vida e padrões de comportamento sócio-político-culturais. No entanto, é possível perceber que esse modo de compreender o mundo e a vida está chegando ao limite, provocando que todos repensem seus valores e suas formas de convivência.

Hoje a humanidade tem a capacidade de criar muito mais informação do que pode absorver, de gerar muito mais interdependência do que pode administrar e de provocar mudanças com muito mais rapidez do que pode acompanhar, num nível de complexidade sem precedentes (SENGE, 1990).

Não se acredita mais no “estado estável” e a incerteza causa perplexidade, indicando a possibilidade de um momento de ruptura com as formas modernas de enfrentar o mundo e existir.

Parece que se descobriu a inexistência do lugar, do ponto de chegada e do modelo, como afirmava a racionalidade do cálculo e a razão do Iluminismo, que engendrou o século passado. Indicadores modernos como a *razão*, o *saber da ciência* e o *estado* são hoje questionados, o que significa, de algum modo, a fragilização de elementos que davam a sensação de orientação. Limites e fronteiras se confundem levando a uma crise de identidade ou ao fim de identidades impostas.

Talvez seja este o desenho de um momento de transição que ainda não compõe um todo. O que se tem é uma realidade multiforme que, por isso mesmo, precisa ser revelada de diferentes maneiras.

A experiência construída pela Modernidade produziu sentimentos de que existe pouco a partilhar. Há uma intensa indiferença. Os elos que ligavam os seres humanos foram rompidos e as expectativas alteradas. Essa *indiferença* é também percebida em relação aos próprios homens, gerando o individualismo acentuado e a experiência de futilidade, por um lado, e, por outro, a consciência da singularidade, das diferenças e do diferente. E, quem sabe, de um novo nós a construir.

A racionalidade instrumental traiu suas próprias promessas, como o mito do progresso infinito da ciência, do bem estar, da vida estável e ordenada racionalmente. Ao que parece, a luz deixou muitas trevas, como a indústria bélica e as guerras, os desequilíbrios ecológicos, a exclusão pelo domínio da informação e do conhecimento. Outra é a *razão* que se esboça nas últimas décadas.

Para Fromm (apud DANTAS, 1988), até finais do século XIX a natureza e a sociedade ainda tinham contornos definidos. Porém, com o progresso do pensamento científico, as descobertas

técnicas e a dissolução de todos os traços tradicionais, o Estado concreto e preciso está a ponto de perder-se. Talvez em nenhuma outra época a humanidade tenha vivido tão profundamente a sensação do deslocamento, do lugar nenhum.

Este momento, no entanto, marcado pela instabilidade e incerteza, indica a possibilidade de mudanças, e mudanças exigem nova forma de compreender o significado dos fatos e das coisas. Tudo isto exige que *velhos* conceitos não sejam esquecidos, mas sejam re-conhecidos e/ou re-conceitualizados sob uma nova ótica, orientadora de novas práticas, aquelas que este tempo está a exigir.

O grande desafio, neste momento e no futuro, é buscar formas mais justas de convivência, baseadas não na opressão, submissão e exploração, mas na gratuidade, cooperação, solidariedade e respeito. A sociedade contemporânea, vivendo um momento de reversão de padrões e valores, força o homem a tomar consciência de si mesmo. A insegurança que a rodeia incentiva a indagação e a busca do significado da vida humana.

Inúmeras características do momento atual, como o próprio enigma do presente, o mistério do futuro e os fantasmas do passado, contribuem com todo tipo de conflito e incerteza, o que pode ser a grande *brecha* condutora para mudanças desejadas e necessárias.

De acordo com SANTOS (2000), os paradigmas nascem, desenvolvem-se e morrem. Assim, a partir do momento em que as grandes promessas de progresso para a humanidade não ocorreram, tendo acontecido apenas para um terço da população, somaram-se a essa frustração as graves devastações do meio-ambiente. Não foi mais possível deixar de perceber o nascimento de um outro paradigma: o paradigma emergente, o qual está baseado em uma nova maneira de fazer ciência, uma ciência como um ato humano, preocupado em buscar para a humanidade, como um todo, um conhecimento prudente para uma vida decente.

Neste paradigma, o conhecimento é visto como historicamente situado, só tendo sentido quando é partilhado por todos e se transforma em senso comum, o qual, desta forma, se constitui em um senso comum emancipatório. A lógica das ciências humanas deve presidir a maneira de fazer ciência e de partilhar o conhecimento.

Embora só recentemente esse novo paradigma esteja sendo mais sentido, as lutas no interior do paradigma dominante sempre ocorreram. No entanto, essas lutas não tiveram a força suficiente para provocar a transição paradigmática. Forças de regulação, pretendendo manter a situação existente de opressões e exclusões,

sempre lutaram contra forças emancipatórias que brigam pela sobrevivência, pela decência e pela dignidade.

O capitalismo e a globalização hegemônica resultaram em mais poder para as forças de regulação, desorientando e enfraquecendo as forças emancipatórias, as quais nem reconhecem mais quem é o inimigo contra o qual lutar.

SANTOS (2000) acredita que se está vivendo a crise final do paradigma dominante e propõe que seja realizada uma crítica radical desse paradigma, inclusive das ações emancipatórias, redesenhando-se novos horizontes emancipatórios.

Os problemas sociais, intensamente ampliados na atualidade, têm origem na concepção de ciência que vem dominando o mundo há tantos anos. Deste modo, para que possa ocorrer a transição social, faz-se necessário que se inicie pela crítica epistemológica: “todo conhecimento crítico deve começar pela crítica do conhecimento” (SANTOS, 2000, p. 29) - quanto mais sei, mais sei que nada sei (Sócrates).

Boaventura Santos distingue, então, duas dimensões do conhecimento: regulação e emancipação. No conhecimento regulação existe uma trajetória do caos em direção a uma ordem dominante; o *outro* é visto como um objeto a ser usado para atender necessidades individualistas.

Na concepção de conhecimento emancipatório, o *outro* é elevado da condição de objeto à condição de sujeito, que passa a ser foco das preocupações e finalidades do saber. Esta trajetória que vai do conhecimento do *outro* como *objeto* ao conhecimento do *outro* como *sujeito* caracteriza-se como *solidariedade* (SANTOS, 2000).

Para ALMEIDA (2005), mencionando Houaiss, existem três níveis de significado para definir a palavra solidariedade:

- Emocional – no qual ocorrem a compaixão, a simpatia pelo outro;
- Moral – quando o sujeito busca transformar os sentimentos de compaixão e simpatia em atitudes, ou seja, em atos de ligação, responsabilidade, união, reciprocidade e cooperação;
- Metafísico – quando existe a necessidade moral de ver o outro bem, uma vez que percebemos em nossa identidade que o todo está na parte e a parte está no todo. Isto é, para que eu esteja bem, necessito que o outro também esteja bem.

Procurando-se a etimologia da palavra solidariedade, encontra-se sua origem no latim clássico, com a palavra *solidus*,

significando algo bastante compacto, bem construído e unificado em suas partes.

Será adotado, neste texto, o significado que lhe foi atribuído por João Paulo II (1988), que, de forma clara e concisa, engloba as definições já citadas: “determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum”. Assim, pode perceber-se que solidariedade tem a ver com a forma pela qual se vê o mundo, a vida e principalmente, com a maneira pela qual se percebe e age em relação ao outro.

Esse reconhecimento do outro, com suas diferenças e singularidades, pressupõe uma constante descentração de si mesmo e de suas certezas. Sobretudo, pressupõe o reconhecimento da interdependência e da coesão social, como fatos fundamentais, tanto para as sociedades, quanto para o indivíduo.

Pensando-se, então, nas condições necessárias para a existência da solidariedade nas sociedades, conclui-se que é preciso pensar inicialmente nas condições necessárias para o ser-se solidário, isto é, quais são os conhecimentos requeridos para que o indivíduo seja solidário? Além de saber-se como ser solidário, o que mais é necessário para que se aja de forma solidária? Nesse sentido, pode analisar-se esse conceito a partir de três aspectos: saber ser solidário, querer ser solidário e poder ser solidário.

Portanto, para que se saiba ser solidário é necessário ter vivido experiências de solidariedade, como receptor ou autor, nas quais se tenha podido vivenciar a sensibilidade de perceber os sentimentos alheios. Além disso, essas experiências devem ter sido em grau e frequência suficientes para equilibrar ou deixar saldo positivo na totalidade de experiências já vividas, de tal forma que resultem em atitude de decisão moral.

Tais experiências são resultantes de um processo de formação que leva o indivíduo a construir uma consciência sistêmica e de totalidade, no sentido de ter conhecimento do radical inter-relacionamento do todo com as partes, na busca do equilíbrio vital, em todos os seus níveis, quer seja planetário, global, local ou individual. É a partir dessa forma de pensamento que pode existir a descentração de si próprio, e, conseqüentemente, a valorização do outro, da diferença e a consciência de conhecimento como um processo em constante construção, o qual deverá ter, sempre, como finalidade, a valorização de cada ser humano. Assim, essa consciência do conhecimento como forma de solidariedade, é somente aquela que contempla, como disse João Paulo II (1988), a “determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum”.

O querer agir de forma solidária é, então, resultante dessa decisão moral, que caracteriza o agir como uma forma de necessidade no seu duplo aspecto, moral e intelectual. Salienta-se, contudo, que o contexto nem sempre é favorável às ações solidárias.

A brecha que a crise da Modernidade oferece às gerações do novo milênio é a possibilidade da construção de um novo conhecimento, no horizonte do reconhecimento.

Reconhecer tem aqui o significado de alcançar um conhecimento que é um novo conhecimento: não o conhecimento da Modernidade, como domínio e como projeto que reduz o mundo a objeto, nem como o conhecimento dos gregos, como contemplação que reduz o mundo à completude da forma e à harmonia, e sim o conhecimento como mistério (esse termo remete à *myo* = “fechar os lábios”) e como adoração, onde o eu leva a mão à boca para se calar, conforme diz o termo adoração, e cede o lugar ao ouvir e ao silêncio. Re-conhecimento, portanto, como audição que, conforme lembrou Heidegger, “é o traço fundamental do pensar”, o traço que o Ocidente reprimiu, desenvolvendo do *logos* principalmente a dimensão do dizer, do falar e do exprimir, deixando de lado a do acolher, recolher e conservar; e reconhecimento como silêncio que não é ausência de palavra, mas audição da Palavra do Amor, que se esconde e sorri entre as coisas, como a amada do Cântico dos Cânticos, que se esconde e aparece “nos vãos do rochedo” e “na fenda dos barrancos” (Cântico dos Cânticos 2,14). A figura originária da responsabilidade do homem no mundo é a renúncia à vontade de *preensão* e de *compreensão* em suas relações, é negação da vontade de domínio que desfigura seu rosto e é docilidade à audição da Voz que o habita: não, porém, a voz impessoal do Ser, conforme pensa Heidegger, e sim o Amor pessoal que ama e que chama para amar, gerando o eu para a estupefação, para a maravilha e para o milagre (DI SANTE, p. 103 – 104).

Torna-se fundamental, portanto, que a universidade contribua para a visão de homem “parentético” (RAMOS, 1989), aquele que é autônomo e livre, capaz de construir espaços “sócio-aproximadores”, que viva um “tempo de salto”, que reflita a intensidade e o anseio de criatividade. Portanto, há que contribuir, desde a universidade, para interromper a lógica da apropriação e construir a nova estação.

6 Encaminhamentos

As ações solidárias ou mesmo a construção de espaços “sócio-aproximadores” dependem, sobretudo, de uma concepção de conhecimento. Concepção essa que dificilmente poderá ser maturada sem o pleno exercício da idéia de unificação do conhecimento – *collegium* – subjacente à universidade.

Livros não são importantes, folhetos, polígrafos, não são importantes... Tudo isso é importante. Mas o que é mais importante é o contato pessoal, alguém que testemunha o que pode se tornar um ideal para os estudantes. Se não encontrarem isso na Universidade, vão buscar em outro lugar, porque eles precisam disso.

[...] A Universidade não é um depósito de conhecimentos. Ela dá a cada um seu lugar, define suas fronteiras. Os professores representam cada um a sua ciência. Definem e defendem seus interesses. Mas na perspectiva do *collegium*.

[...] Tudo o que existe, apanhado pela mente humana, forma um grande complexo. [...] O conhecimento é a apreensão destes fatos em si e em relação com os outros, a totalidade (NEWMAN, 2006).

Nesse sentido, especialmente em uma universidade católica, o exercício do conhecimento deve ser compreendido como a capacidade de sistematização de idéias que vão ao encontro do ideal da solidariedade.

Reiterando-se a idéia de CUNHA (1989) de que “a concepção de conhecimento preside a ação dos professores”, será, portanto, no testemunho da comunidade universitária, principalmente nas ações dos docentes, que se poderá concretizar a alteridade, “que pressupõe o reconhecimento do outro na diferença e singularidade” (ASSMANN e MO SUNG, 2000, p. 97).

Observe-se que essa perspectiva e/ou concepção de “ser para o outro” afeta e/ou influencia substancialmente os “saberes docentes”, desde as ações mais simples do cotidiano, até a avaliação. Os professores passam a priorizar um ideal de solidariedade e justiça como testemunho aos estudantes. Eles passam a privilegiar o desenvolvimento de atividades cooperativas, os espaços para pesquisas espontâneas, a busca de compreensão recíproca, o incentivo à criação, à reconstrução, à observação, à comparação e às inferências.

Essa perspectiva, entretanto, carece de uma ruptura epistemológica que perpassasse as práticas docentes diretivas, e vá ao encontro de concepções interacionistas, as quais pressupõem a

aprendizagem como um processo extremamente laborioso e não um simples repassar de informações.

Objetivamente, os alunos *não* devem testemunhar ações docentes individualistas e/ou egocêntricas, do tipo: “se eu não sou por mim, quem é por mim?” (PIRKÊ AVOT In DI SANTE, 2005). O que deve tornar-se um ideal para os alunos é justamente o contrário, ou seja, “mas se eu sou apenas por mim, quem sou eu?” (Idem).

Esse parece ser um caminho bastante razoável para uma universidade católica formar o seu principal produto – o *gentleman*. Como é essa pessoa? Ela ocupa-se antes de mais nada em afastar empecilhos que atrapalham a vida dos outros. Jamais inflige sofrimento aos outros (NEWMAN, 2006).

E se não for agora, quando?

7. Referências

ALMEIDA, João Carlos. **Teologia da Solidariedade: uma abordagem da obra de Gustavo Gutiérrez**. São Paulo, Edições Loyola, 2005.

ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis, Vozes, 2000.

AUSJAL. **Desafios de America Latina y propuesta educativa de la Asociación de Universidades confiadas a la compañía de Jesus en America Latina**. Guatemala: AUSJAL. 73p. Universidad Rafael Landívar, 2000.

BERNARDI, José. Historicidade. In: CURSO DE HISTÓRIA DA IGREJA. Pelotas, UCPEL, PróReitoria de Graduação, Jul. 2006. Apontamentos de aula.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DANTAS, J. C. Alienação e participação. In: **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 22(2), abr/jun, 1988. p. 30-51.

DI SANTE, Carmine. **Responsabilidade: O eu – para – o outro**. São Paulo: Editora Paulus, 2005.

FÉLIX, Minúcio, Octavius II, 8-9. Cf. edição italiana em BOSIO, Introduzione I Padri, sec. II-III, p. 72-74. s.d.

JOÃO PAULO II. **Sollicitudo rei socialis 38,39**. São Paulo: Edições Paulinas, 1988.

JOÃO PAULO II. **Constituição Apostólica Ex corde ecclesiae**. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro et al. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos T. (org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Avaliação Institucional e a produção de novas subjetividades. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 129-147.

_____. **Avaliação institucional e redesenho capitalista das universidades**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, PPGEDU, 2002. 14 f. Texto digitado.

NEWMAN. **Texto base – 2º Encontro: Identidade Católica na Vivência do Professor**. Programa de Aperfeiçoamento Docente. Pelotas: PROGRAD – UCPEL, 2006.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**. São Paulo: Editora da FGF, 1989.

RODRIGUES, Francisco de Paula Marques; BARBOSA, Clara Irene Veiga e BLOIS, Maria Dias. O processo de avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente – 1ª parte. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**. Campinas: UNICAMP, v. 11, n. 2, p. 151-166, jun. 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHILLING, Voltaire. **Na ponte de Milvio**. Porto Alegre: Zero Hora, 15/12/2002, p. 21.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SLAUGHTER, S e LESLIE, L. **Academic capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University**. Baltimore: The Jonh Hopkings University Press, 1999.

