

Revista da

# FACED

Universidade Federal da Bahia



9

ISSN 1516-2907

# Narcísia. atos de currículo e *ethos* universitário

**RESUMO:** Este artigo analisa o *ethos* insular da universidade ocidental moderna, tomando como referência as suas práticas curriculares como atitude formativa. O contexto de análise parte de uma inquietação básica entre nós: o solipsismo e o corporativismo que se impõem como *habitus* no cotidiano das práticas do ensino “superior” e suas conseqüências sociais e pedagógicas. O mito de Narciso é o analisador metafórico do argumento principal do texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade; Conhecimento; Currículo; Formação

**Roberto Sidnei Macedo**  
Professor adjunto da  
Faculdade de Educação - UFBA  
rsmacedo@terra.com.br

*A cultura da autonomia universitária e da liberdade acadêmica, apesar de esgrimida publicamente em nome da universidade contra actores externos, tem sido freqüentemente usada para contrapor universidade contra universidade.*

Boaventura de Souza

*O mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de poder, consagração, glória e interesse privado.*

Edgar Morin

*Re-nascido, ele conhece, tem compaixão.*

*Finalmente, pode ensinar.*

Michel Serres

*Quem educará os educadores?*

Karl Marx

## Problemática e implicação

A universidade é uma dobra singular do tecido social que construímos; o *ethos* que cultiva reflete, de alguma maneira, a configuração desse tecido.

Há uma cultura universitária que não se repensa, neste âmbito, também há uma cultura de formação autocentrada.

Existe no dito “ensino superior” uma moral secularizada quase intocável, que se traveste de humanismo progressista, muito mais como vontade insular de poder.

Diante desse cenário paradoxal, gostaríamos de começar nossas reflexões, diria mesmo, **auto-reflexões**, - porquanto considero esses argumentos um exercício implicacional - trazendo como uma inspiração primeira, inquietações de um grupo de professores universitários, tendo como espaço a discussão do nosso currículo de pós-graduação *strictu senso*, bem como narrativas constituídas no seio de um amplo movimento de reconstrução curricular instituído na nossa Universidade.

Diziam os colegas de anos de convivência universitária das suas perplexidades em não encontrar no espaço da suas atuações, ao longo de vários anos de trabalho docente universitário, evidências significativas de produções mutualistas, de conhecimento autenticamente compartilhado, preocupados que estavam em alavancar iniciativas que não reforçassem mais a grande preocupação daquela reunião: a **dispersão** constatada pela agência reguladora da pós-graduação nacional em relação às ações formativas do currículo de mestrado e doutorado. As decisões tomadas para enfrentar a dispersão nos mostrou historicamente que ampliamos mais ainda as nossas distâncias, via uma gestão organizada pelas ações dos grupos de pesquisa. O histórico **habitus acadêmico** se impôs. Eis a nossa questão reitora.

Num outro contexto de trabalho, ao ouvir a grande maioria dos coordenadores de colegiados de cursos da nossa universidade, envolvidos no movimento de reconstrução curricular, um dos entraves mais inquietantes manifestado pelos coordenadores era a dificuldade de mobilização. Diziam os coordenadores do individualismo e do corporatismo desmobilizante que reinavam.

Ao discutir com os mesmos essa dificuldade, enfatizávamos a necessidade de refletir o fato de que pensar currículo, discutir suas implicações epistemológicas, pedagógicas, políticas e éticas,

portanto formativas, é um ato de pré-ocupação com o interesse educacional dos coletivos sociais, portanto, como tal, esbarra-se numa **cultura corporativa** secular que elegeu a lógica e a política do interesse corporativo e competitivo, como atitude socialmente legitimada no lidar com o conhecimento nos cenários formativos do ensino “superior”.

Ali estava, refletimos naquele momento, uma sincronia de inquietações do âmbito do currículo da universidade, como prática formativa cotidiana, que da nossa perspectiva merece uma reflexão que mergulhe também em alguns “arquétipos” da cultura universitária para refletirmos suas práticas.

Interessa-nos especificamente nesse momento da nossa reflexão, a atividade educação “superior” e seu *ethos* insular e corporativo, do que mesmo a diáspora identificada nos cenários curriculares, até porque continuamos entendendo que não se muda a dinâmica do currículo se não se mudar a atitude socioeducativa dos agentes, atores e autores curriculares.

## Narciso

De início, faz-se necessário esclarecer, que do nosso ponto de vista, o mito de narciso reedita aqui, todo um *ethos* social que está na base do individualismo liberal e seus avatares.

Sendo assim, da nossa perspectiva, a adoção heurística do mito como **inspiração**, se constitui numa fonte significativa no que concerne principalmente à compreensão mais densamente conectiva da atuação educativa dita “superior”. É fato, que a vivência na academia nos fez refletir constantemente sobre a pertinência do mito de Narciso para pensar a solipsista e insular convivência formativa da universidade, bem como a circulação dos seus micro-poderes. Não entendemos o solipsismo como uma característica que se plasma no individualismo apenas, os corporativismos são ressonâncias marcantes desse tipo de relação social.

**Narciso**, em grego *Nárkissos*, não é uma palavra grega, talvez se trate de um empréstimo mediterrâneo, quem sabe da ilha de Creta, como assinala Junito Brandão na sua vasta obra sobre a mitologia grega. De qualquer forma, uma aproximação com o elemento (*nárke*), que, em grego, significa “entorpecimento, torpor”, cuja base talvez seja o indo-europeu *snerq*, “estiolar, morrer”, que

é de cunho popular. Com o sentido de torpor, *nárke* já é empregado por Aristóteles.

Nesse sentido, várias associações se poderia fazer com a flor narciso: é bonita e inútil; fenece após uma vida muito breve; é estéril; tem um perfume soporífero e é venenosa, tal qual o jovem Narciso, que, carente de virtudes férteis é estéril, inútil e venenoso. Narcisos plantados sobre os túmulos, o que era um hábito, simbolizavam o sorvedouro da morte, mas de uma morte que era apenas sono. Uma vez que o narciso floresce na primavera, em lugares úmidos, ele se prende à simbologia das águas e do ritmo das estações e, por conseguinte, da fecundidade, o que caracteriza sua ambivalência morte(sono)-renascimento.

No que se refere ao mito, Narciso era filho do rio Cefiso, em grego (*Képhisos*), “o que banha, o que inunda” (Brandão, 1996, p. 76). Seria desejado pelas deusas, pelas ninfas e pelos jovens da Grécia inteira. Entretanto, uma beleza assim nunca vista realmente conturbava o espírito de Liríope.

Quantos anos viveria o mais belo dos mortais? O temor levou a mãe preocupada a consultar o velho cego Tirésias, adivinho e profeta. O detalhe é que a beleza que seduzia era uma outorga do divino: constituía, portanto, uma *démesure*. *Nêmesis*, a justiça distributiva e, por isso mesmo, a vingadora da injustiça praticada, estava sempre atenta e pronta para punir os culpados.

Assim foi ao grande profeta grego Tirésias, na sapiência da sua cegueira, que Liríope consultou: Narciso viveria muitos anos? A resposta do adivinho foi lacônica e direta: “se ele não se vir”...Narciso viveria longos anos, desde que não se visse. Eis aí segundo Brandão, o problema da “visão”, aquela mesma “visão” que Tirésias traz dissociada. **A “visão” de Tirésias é de dentro para fora.**

Conta-se que seduzida e tão friamente repelida, mas ardendo em paixão por Narciso, Eco se isolou e se fechou numa imensa solidão. Por fim, deixou de se alimentar e definhou, transformando-se num rochedo, capaz apenas **de repetir os derradeiros sons do que se diz**. As demais ninfas, irritadas com a insensibilidade e frieza do filho de Liríope, pediram vingança a Nêmesis, que, prontamente, condenou Narciso a amar um amor impossível.

Mas para compreender o Mito de Narciso e sua relevância social e heurística, é preciso entrar de vez na totalidade e contraditória do Mito.

Narciso e Eco, portanto, são dois caminhos provenientes de uma raiz comum, do sofrimento cultural, de um desencontro na busca de um encontro. Na história desses mitos, quanto mais se buscam mais se desencontram; nesse sentido, simbolizam e muito o solipsismo vaidoso e repelente do nosso contexto pedagógico-curricular universitário, pretensamente solidário.

Narciso debruçou-se sobre o espelho imaculado das águas e viu-se. Viu a própria imagem, a própria sombra refletida no espelho da fonte de Téspias. Viu-se e não mais pode sair dali: apaixonara-se pela própria imagem (*imago*). Nêmesis cumprira a maldição...

Em Ovídio e suas metamorfoses, diz-se em alguma parte sobre a tragédia:

*Admira tudo quanto admira nele*  
Em sua ingenuidade deseja a si mesmo  
A si próprio exalta e louva  
Inspira ele mesmo os odores que sente.

## Narcisos “superiores”

Se analisarmos *o ethos* e *o habitus* das relações da sociedade liberal e sua reprodução na universidade em particular, vamos vislumbrar que, possivelmente, Narciso **imiscuiu-se no currículo universitário**, e lá, exerce nos entremeios das luzes e espelhos a sua perversa sedução, fazendo penar outros e outras Ecos, embevecidos pelo gozo solitário do solipsismo característico do belo e exuberante Narciso.

Imagino que, o que aprendemos a compreender como **currículo oculto** se constitui hoje em um dos *habitat* preferido deste ente da mitologia; um atrator de potente capacidade de seduzir, fascinar, envolver e descartar.

Quando Pedro Demo metaforicamente declara que a universidade foi morar na lua, por sua má vontade histórica em estabelecer uma práxis comunitária, talvez também seja porque lá, na lua, quem sabe, predominem os espelhos.

Faz-se pertinência nesse momento marcarmos a própria noção de **sedução** narcísica, central na explicitação das relações pedagógicas nos cenários do ensino universitário, naquilo que significa mais uma **prática autoritária imobilizante**, do que solidariedade intelectual e moral com o ser do outro, com o aspecto ético-

comunitário da educação do homem, com o *Self* ético, ressaltado por Peter McLaren no seu *Multiculturalismo Revolucionário* (2000).

Como Narciso fizera em relação a Eco, a educação “superior” não exerce uma *cognição democrática* dos saberes construídos e mediados, num esforço de vinculação interativa com o conhecimento enquanto fenômeno construído na e com a história afetiva e cultural dos seres humanos, na e com as existências deles; foi pensando nisso que Husserl denunciara ao analisar a ciência europeia no início do século passado que a ciência esquecera o Ente. A pedagogia e a heurística universitárias seduzem, na medida que se coloca no centro estável da construção das verdades, daí seu autoritarismo assimilativo, que tem no Mito uma fonte significativa para a compreensão dos seus **atos de currículo**.

Da perspectiva desse ensaio, a academia, sua atitude de pesquisa e seus *curricula* optam por Narciso, bem como infere, que Narciso imiscuiu-se ali, apesar de Eco; é o seu *Zeitgeist* (espírito dos tempos); são os avatares da opção liberal solipsista e do esquerdismo cartorial, de onde surgem os predominantes ideários educacionais modernos do currículo universitário; é o próprio *modus operandi* predominante da nossa universidade; como vimos, é a própria opção feita pelo *ethos* curricular corporativo, que se move por uma predominante não pré-ocupação com o **outro**.

Outrossim, o ato de desejo de Eco sempre estará aí... continuará a estabelecer a contradição e o movimento por simbolizar a expressão heideggeriana do ser-com-o-outro, apesar das perversões narcísicas **assimilativas**, vividas no cotidiano das práticas curriculares, específica e mais densamente no âmbito do que nós aprendemos a denominar de “educação superior”. Educação esta, em geral, fechada no culto à trajetória e ao itinerário, aos *guethos* e ao isolamento no seu próprio *ethos* constituído, tal qual foi arquitetado Narciso e o solipsismo autocentrado das sociedades ocidentais modernas.

Em geral, o discurso adornante e coisificado da universidade pelos seus membros, prega a democracia, muitas vezes o socialismo democrático, mas sua prática interna é paradoxal. A universidade pela sua prática pedagógico-curricular vive uma aguda amnésia sobre a necessidade de ecologização dos saberes, enquanto **prática coalisional**. Alunos e professores, separados nas suas culturas narcísicas, não se vêem como *corpus* comunitário ampliado, mas como **atinomias** acadêmicas. Seus interesses em ge-

ral estão polarizados, insularizados, corporativizados pela própria burocracia universitária.

Daí a nossa compreensão de que, predominantemente, no interior da universidade, o discurso dito dialógico da “docência superior” está reprimido e vive uma certa perversão; ao mesmo tempo em que cultua o narcisismo cultivado e nutrido pelos etnométodos das corporações, discursa sem cessar a autonomia dialógica. Tensionar esse paradoxo seria um pouco, tirar a máscara de quem aprendeu a seduzir e praticar de forma sutil certa política da sujeição, do desapossamento cognitivo, do silenciamento e de seleção social.

Para Orlandi (1997), podemos falar de uma rarefação do sentido produzida pela relação com o poder e produzida pela relação com o desejo (Narcísia). Narciso fixa seu sentido, segundo a autora, ele não se deixa atravessar e não atravessa outros discursos. Ele preenche seu lugar de sujeito sozinho. Isso corresponde a uma política do silêncio ou do silenciamento: se obriga a dizer “x” para não deixar dizer “y”. Outrossim, pela diáspora do sujeito, pelo seu processo identitário, este “y” significará por outros processos, o lugar da resistência ou da fala não outorgada.

Nesse sentido, a universidade e suas relações corporativas e insulares trabalhariam com o que Orlandi denomina de uma **língua-de-espuma**, que abrange toda expressão totalitária do poder de silenciar dentro de uma perspectiva dita democrática. A implementação de uma ética popular solidarista na universidade seria um ponto significativo de resistência diante deste *ethos*.

Da perspectiva de Jacoby (1990), é lastimável que os intelectuais das gerações mais recentes tenham se isolado nas universidades criando sociedades insulares. Nesse sentido, é necessária uma interlocução ampliada com as escolas e seus estudantes, com os professores dessas escolas e com as instituições da sociedade civil e as culturas em geral. É preciso, por exemplo, retornar a atividade intelectual e de pesquisa para as escolas, as comunidades, as organizações profissionais qualificadoras e seus anseios.

É assim que Edgard de Assis Carvalho, inspirado em Darcy Ribeiro diz de uma universidade latino-americana como uma instituição ossificada que assume os qualificativos *de...*

[...]um mundo federativo, rígido, duplicativo, autocrático, burocrático e terá como atributos funcionais a extrema rigidez e a tendência ao



enquistamento e a disfuncionalidade. Sua função reitora de preparação de quadro de alto nível esbarra no clientelismo, nos equistamentos e nas intelocracias corporativas marcadas por prebendas e favoritismos e que exibem um desempenho autoritário sem precedentes [...]” (1996. p. 34)

Praticar amplamente um exercício de auto-ética para encontrar uma **ética solidarista num exercício intercrítico**, seria da nossa perspectiva um passo decisivo para inventarmos uma práxis universitária que não se olhe tão hierarquicamente **superior**, nem tão hierarquicamente corporativa. Dessa perspectiva, estaríamos experienciando pelo menos de dentro, um ensino, uma pesquisa e uma extensão constituída na vontade de **se religar** enquanto ato ético-político e pedagógico.

Essas reflexões fazem parte obviamente de um projeto crítico bem mais amplo, que é romper com um dos mais cristalizados e enraizados fundamentos da ordem moderna: o corporativismo, o solipsismo e o *habitus* disciplinar no qual a universidade está incluída como prática de relações, como lógica intestina, como *ethos*, enfim.

Neste instante poderíamos dizer que a insularidade e o corporativismo acadêmicos estariam vinculado a um inconsciente maquínico, como concebe Felix Guattari (1988). Um inconsciente que se configura como território aberto às interações sociais e econômicas, ineliminavelmente ligado ao movimento histórico.

O que se percebe é que essa noção de inconsciente diz respeito ao modo de viver de um mundo regido por um conjunto sistêmico de relações sociais e afetivas que tendem a silenciar de forma perversa as singularidades dos desejos improgramáveis.

É preciso que a docência “superior” funde radicalmente nas suas entranhas formas de **religiosidade** como opção de política de ensino, de ensino educativo; ensino **responsabilizado** com a aprendizagem educativa como inspiração ética, ou então não tem razão de ser.

Como conseqüência, proponho, inspirado em Antônio Flávio Moreira (1994), que se repensem a estrutura e o funcionamento cotidiano das universidades e seus *curricula*. Trata-se de incentivar a criação de cenários alternativos, diria mesmo, de **cenários de aprendizagens** recíprocas, **intercríticas**, nos quais docentes e discentes pesquisadores integrar-se-iam no sentido de proporcionar uma ação universitária voltada radicalmente para

a solidariedade interna e as funções sociais que dela se esperam, numa dialogia constitutiva e politicamente compromissada entre universidade e sociedade civil, num aprendizado incessante e visceral da ética do debate, da solidariedade refletida, coalizional, e da construção de soluções mutualistas. A noção de **intercrítica** forjada por Henri Atlan (1994), compreende que, em havendo várias **racionalidades**, múltiplas maneiras de se **ter razão**, legítimas, ainda que diversas, é preciso não se buscar mais a verdade última, única.

Essa é uma das alternativas para quem sabe, sairmos de uma universidade que se afunda num cotidiano de solipsismo competitivo, numa base moral e política que apontam para uma realização reificada na burocracia do ensino e da pesquisa, nada formativos em termos dos valores fundantes da cidadania democrática.

Refletindo a inquietação que vem movendo nosso argumento, tomando os saberes profissionais dos professores como preocupação, Maurice Tardif (2000, p. 21) conclui:

[...] acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação comecem também a realizar pesquisa e reflexões críticas sobre suas próprias práticas. Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos das nossas práticas pedagógicas... Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossa capacidade de reação [...]

## Para um currículo e uma Formação pluriuniversitários

O que é necessário afirmar com veemência nestas considerações críticas, aliás, auto-críticas, é que jamais percebemos a universidade como uma instituição irreformável, ou que sua saída seria a rendição às lógicas que destroem sua função pública radical.

Fazemos questão de pontuar que nenhuma perspectiva neoliberal pode se apropriar dessas nossas considerações críticas para legitimar algum tipo de mercadorização da universidade como

uma saída legítima. Percebemos com perplexidade que muitos focos de resistência a essa mercadorização já começam a se render diante do desmanche sistemático e célere da universidade pública por essa lógica. Para Boaventura de Souza Santos, a universidade já se transforma em si mesma, num mercado.

Contrariamente a essa vaga que vem para anular a idéia de um currículo pluriuniversitário, enquanto **ética** e *ethos*, faz-se necessário que a universidade não se renda a indústria e ao mercado, e que na sua relação plural com a sociedade, eleja a própria sociedade como sua principal fonte de interesse e de interpelação.

Para Santos (2004, p. 56), a universidade na superação da sua tradição corporativa, bem como no interior da luta contra as seduções mercantilistas, deve assentar-se “na nova transnacionalização alternativa e solidária, na constituição de redes nacionais e globais onde circulem novas pedagogias, novos e mutualistas processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais.

É neste sentido que um currículo pluriuniversitário poderia ir se constituindo como alternativa de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que direcionem para uma radical democratização do bem público universitário, questionando a universidade no seu todo ao propor um outro *ethos* formativo.

Falando em prol de uma “ecologia dos saberes”, Santos (2004) exorta a universidade a uma prática formativa pautada em ações de valorização tanto do conhecimento científico como de outros conhecimentos práticos, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de “comunidades epistêmicas” mais amplas, que convertam a universidade num espaço público de **interconhecimento** onde cidadãos e grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. Inspirando-nos também nessa perspectiva estamos desenvolvendo as potencialidades analíticas e propositivas da noção de **intercrítica** na direção de um currículo, de uma formação e de uma pesquisa mutualistas na universidade, envolvendo a formação de professores.

No âmbito do Grupo de Pesquisa de Currículo, Complexidade e Formação (FORMACCE), acabamos de concluir uma pesquisa junto com os professores organizados no Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA) onde, de forma colaborativa e **intercrítica** (Macedo, 2003), produzimos os subsídios para cons-

trução do Projeto Político-pedagógico do Departamento de Educação deste sindicato de professores, bem como constituímos uma rede de aprendizados mútuos entre professores da educação básica e pesquisadores universitários interessados na formação docente criticamente edificada.

No veio de composição dessas posições, Santos (2004, p. 107) argumenta:

O modelo de institucionalidade que hoje domina foi moldado pelo conhecimento universitário e não se adequa ao conhecimento pluriuniversitário. A passagem deve ser do conhecimento disciplinar para o conhecimento transdisciplinar; de circuitos fechados de produção para circuitos abertos; de homogeneidade dos lugares e actores para a heterogeneidade; da descontextualização social para a contextualização; da aplicação técnica à disjunção entre aplicação comercial e aplicação edificante ou solidária [...] O modelo pluriuniversitário assume a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades enquanto utilizadores ou mesmo co-produtores de conhecimento.

Na perspectiva desse autor, faz-se necessário que a universidade seja socialmente avaliada sem cair na tentação de uma avaliação que reforce a autocontemplação narcisista ou a troca de favores avaliativos.

Numa pesquisa interessada em compreender/explicitar a formação universitária de profissionais de saúde a partir das relações estabelecidas com comunidades na cidade de Salvador-BA, no âmbito do programa de doutorado da FACED/UFBA, a Professora Norma Fagundes (2003) nos mostra que a comunidade nas entrelinhas parece querer “ensinar” à universidade qual o verdadeiro sentido do trabalho cooperativo, diante de um *ethos* acadêmico que segundo a autora, inspirada em Bourdieu e Passeron, transmite um arbitrário cultural dominante, reconstituindo na ordem formativa as relações de poder entre grupos sociais.

Para Fagundes, um passo importante para a resignificação da formação universitária seria “a busca da construção de uma universidade que *pensa a si mesma*” (grifo da autora), numa abertura para o *outro* e numa democratização que implique na participação ativa na busca de soluções para problemas do mundo contemporâneo “mesmo que de forma modesta, contribua para o reencantamento da vida coletiva” (FAGUNDES, 2003 p. 197).

Este sentido de “ pensar a si mesma” difere, radicalmente, do movimento visualizado na universidade brasileira durante os anos noventa. Neste período, como aponta Chauí (2001a), a universidade fez um movimento de se virar para dentro de si mesma, sem que isso significasse um retorno a si própria. Pode-se dizer que este movimento significou uma virada para o próprio umbigo, mas sem saber onde se encontra. A universidade operacional, instituída na década de noventa, caracteriza-se por ser regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade (FAGUNDES, 2003 p. 198).

É assim que, para nós, a crise da universidade como instituição moderna é, avaliamos, acima de tudo, moral e política, e seus movimentos de configuração administrativa, pedagógico-curricular e de atitude de pesquisa, espelham muito bem isso. É desse contexto que emergem predominantemente suas concepções curriculares e de formação.

Falando sobre a produção do conhecimento na universidade, o professor Antonio Joaquim Severino explicita, por exemplo, que é também por exigência ética que a educação deve conceber e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivas das mediações existenciais dos homens. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. “ E é sendo política que a educação se tornará intrinsecamente ética” (SEVERINO, 2004, p. 37).

Neste veio argumentativo indagamos: que outros poderes inspirados na magnanimidade civil, na dignidade mutualista e numa epistemologia **intercrítica** poderiam está reconfigurando os cenários curriculares e formativos da cultura universitária e sua atitude de ensino, pesquisa e extensão?

Provocações e proposições como essas, talvez possam inspirar um outro *zeitgeist* (espírito dos tempos) como projeto de currículo e formação universitários. Um *zeitgeist* mutualista, é o que reivindicam essas reflexões implicadas na perplexidade da nossa condição e na nossa própria auto-crítica.

Entendo que a universidade pública deve ser de quem concretamente dela mais precisa. O seu espelho deve incessantemente refletir essa imagem. Aliás, a universidade pública brasileira precisa urgentemente, para se rever e se reconstruir enquanto instituição social, de quem historicamente nunca dela obteve respos-

tas diante de suas problemáticas e necessidades concretas. Nunca houve entre nós pacto social mutualista e intercítico entre universidade e sociedade. O seu **empoderamento** social entendido, virá dessa mutualidade, até porque sua imagem insularizada diz muito mais do processo de fenecimento da sua tão necessária possibilidade de radicalidade pública.

Que Hermes e seu *feeling* solidário inspire espíritos improgramáveis, autêntica e socialmente implicados na causa pública da nossa universidade. Que Sísifo e sua história de experiência visceral com o inacabamento nos eleve à responsabilização com o aprendizado social e culturalmente relevante, impregnado ainda hoje, pela sofreguidão da história amorosa de Eco, condenada à reprodução e ao desejo irrealizável. Que Ícaro, por sua queda e anonimato nos ensine uma **nova humildade**, como um canto dos amanheceres irremediavelmente composto pela vontade de mutualidade socioexistencial.

**ABSTRACT:** This article analyses the modern occidental university insulated *ethos*, taking for this its curriculum practices for a formative *attitude*. The context of analysis starts from a basic worry among us: the solipsism and corporativism that press to an *habitus* at our everyday practice of university teaching and its social and educational ou (pedagogical) consequences. The Narcissus myth is the metaphoric analyzer of the major argument of the text.

**KEY WORDS:** University; Knowledge; Curriculum; Formation

## Referências

ATLAN, H. **Com razão ou sem ela. Intercítica da ciência e do mito.** Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar, Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BRANDÃO, J.S. **Mitologia grega.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, E. de A. Educação planetária e reencantamento do homem. In: GHIRALDELLI, JR. (Org) **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

GUATTARI, F. **O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise.** Tradução de Constança Marcondes Cezar e Lecy Moreira Cezar, Campinas: Papirus, 1988.

JACOBY, R. **Os Últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia.** Tradução de Cláudio Trigueiro. São Paulo: Trajetória Cultural, EDUSP, 1990.

FAGUNDES, N. C. **Em busca de uma universidade outra: a inclusão de “novos” espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde**, 2003. 231 p. Tese Doutorado. PPGE-FACED/UFBA

MACEDO, R. S. **Ética do debate atos de currículo e intercristica. Linguagem e Educação**, n. 9, p. 90-104, jan.-jul. 2004.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOREIRA, A. **A Formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental**. MOREIRA, A. (Org.) Conhecimento educacional e formação do professor. São Paulo: Papirus, 1994, p.127-138.

MORIN, E. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SANTOS, B. DE S. **A Universidade no século XXI. Para uma reforma democrática emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SERRES, M. **Filosofia mestica**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SEVERINO, A. J. **A produção do conhecimento na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. Educação e Linguagem, n.10, jul/dez. 2004, p. 15-41

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.