



## MODELOS DE EDUCAÇÃO GERAL NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA AMERICANA

JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO

### Introdução

Em conseqüência da descentralização e da flexibilidade do sistema de educação superior e da grande autonomia das instituições universitárias nos Estados Unidos, não há obrigação legal de adoção de um programa de educação geral comum ou padrão para todo o país ou para todo um Estado da Federação. Por um lado, as instituições gozam de ampla liberdade e autonomia para conceberem seus programas de educação geral, o que tem levado a uma considerável variedade de abordagens institucionais da educação geral. Por outro lado, esse processo não impositivo tem levado ao longo do tempo a uma progressiva homogeneização básica de pressuposições e padrões semelhantes, mediante o processo de imitação dos programas das instituições de maior prestígio nacional.

Robert Newton (2000) destaca esse caráter descentralizador e flexível da educação superior americana e a existência de quase tantos programas de educação geral quanto são os `colleges` e universidades do país. No entanto, acredita que, descartando-se os detalhes desses programas, podem emergir certas pressuposições e padrões esclarecedores. Desse modo, Newton propõe três abordagens que, no seu entender, podem fornecer um contexto para o planejamento, a compreensão e o aprimoramento de programas de educação geral. Os três modelos de educação geral dominantes atualmente nas universidades e `colleges` americanos são: o modelo centrado na disciplina acadêmica, o centrado nos Grandes Livros e o centrado na formação do cidadão efetivo. O propósito deste trabalho é analisar esses três modelos de educação geral adotados por essas instituições, destacando suas raízes históricas e as características básicas de cada um, à luz dos princípios subjacentes aos programas de educação geral.

Cabe salientar que a discussão teórica e a prática efetiva de mais de cem anos de educação geral nas instituições de educação superior americanas têm significativa relevância para as instituições brasileiras de educação superior que só em momentos esporádicos de sua história têm confrontado esse problema.

### Modelo centrado na disciplina acadêmica

#### *Raízes históricas do modelo*

As raízes do modelo centrado na disciplina acadêmica remontam à segunda metade do século XIX, quando James McCosh, Reitor da Universidade de Princeton de 1868 a 1888, repudiou o sistema eletivo defendido por Charles Eliot e propôs em seu lugar uma “Trindade de estudos” em Princeton, ou seja, os requisitos de distribuição nas áreas de (1) linguagem e literatura, (2) ciência, e (3) filosofia. Por essa proposta, os estudantes eram obrigados a cursar disciplinas nessas três áreas, assegurando maior organicidade e coerência ao seu programa de educação geral.

Outro crítico do sistema eletivo defendido por Eliot foi Abbott Lawrence Lowell que em 1887 publicou um artigo onde examinou as limitações desse sistema. Sintetizando a

posição de Lowell, Thomas (1962) escreve que os princípios que deveriam guiar o estudante em sua escolha de disciplinas eletivas não poderiam ser determinados de forma independente do propósito do 'college' que é o treinamento da mente humana. Tal treinamento pode ser considerado a partir de dois lados; um deles refere-se ao fortalecimento da mente e o outro à amplitude e elasticidade da mente. Na opinião de Lowell, à *concentração* numa única disciplina deve-se acrescentar a familiarização com as concepções fundamentais subjacentes aos vários ramos do conhecimento humano e com os métodos científicos a eles correspondentes (THOMAS, 1962).

Para a realização desse segundo objetivo, Lowell declara que as concepções e métodos fundamentais poderiam ser divididos em grandes classes ou áreas, tais como ciências físicas, literatura, metafísica e história. O estudante devotaria uma parte de seu tempo ao estudo de cada uma dessas áreas. Lowell acreditava que o estudo de qualquer disciplina em cada área asseguraria o conhecimento dos princípios fundamentais característicos da área inteira. Em síntese, Thomas (1962, p. 50) considera que a proposta inicial de Lowell "continha a base do princípio de *concentração* e *distribuição*" que, em 1909, como novo reitor da Universidade de Harvard, Lowell introduziu no currículo dos cursos de graduação, a fim de corrigir os males atribuídos ao sistema eletivo irrestrito.

O plano mais detalhado de modificação do sistema eletivo da Universidade de Harvard, desenvolvido por uma comissão docente nomeada por Lowell em 1909, foi a organização do currículo de graduação em dois componentes: o de uma área de *concentração* ou *major*, a ser cursado nos dois últimos anos de graduação e o de educação geral ou de *distribuição*, a ser cursado nos dois primeiros anos de graduação. A *concentração* ou *major* poderia ser num único departamento ou em vários departamentos cobrindo um assunto relacionado. A *distribuição* deveria ser assegurada pela classificação de todas as disciplinas ensinadas no 'college' em quatro grupos e pela exigência de que cada estudante fizesse alguma disciplina em cada grupo.

#### *Características básicas do modelo*

Refletindo o espírito de sua raiz histórica, o modelo centrado na disciplina acadêmica considera como pessoa idealmente educada o praticante-iniciante nas disciplinas básicas que tem uma compreensão dos conceitos e métodos básicos de pesquisa utilizados pelos especialistas. Na sua forma mais pura, esse modelo de educação geral é basicamente uma introdução às disciplinas separadas e está focado na importância da especialização. Segundo Newton (2000), esse modelo se tornou hegemônico com o advento das universidades de pesquisa onde os estudantes de graduação foram vistos como iniciantes ou noviços nas disciplinas.

Segundo esse modelo, as disciplinas acadêmicas são as depositárias do conhecimento humano e os vetores de seu desenvolvimento futuro. A organização da universidade em disciplinas, alocadas em departamentos, espelha essa herança intelectual e apóia seu contínuo desenvolvimento. A educação geral deriva sua solidez da solidez das disciplinas. Por isso, uma sólida educação geral deve compreender uma série de cursos introdutórios rigorosos nas disciplinas.

Em relação ao problema do *conhecimento* e refletindo a filosofia positivista, o modelo centrado na disciplina acadêmica não enfatiza a coerência e unidade do conhecimento, na medida em que se efetiva numa série de experiências intensivas em disciplinas separadas. A fonte de integração não está na busca de articulação entre as disciplinas, mas apenas no próprio estudante que pode reflexivamente fazer suas próprias conexões.

Quanto à *aprendizagem do estudante*, o modelo centrado na disciplina acadêmica enfatiza tanto a amplitude ('*breadth*') quanto a profundidade ('*depth*') mediante uma

introdução intensiva a uma ampla gama de disciplinas básicas. Os cursos de educação geral não são uma apresentação aligeirada *sobre* a disciplina para não especialistas, mas uma introdução rigorosa aos conceitos básicos e métodos de uma disciplina.

Em relação ao *corpo docente*, cabe salientar primeiro que no modelo centrado na disciplina acadêmica os docentes são especialistas comprometidos principalmente com suas disciplinas e com a expansão do conhecimento em suas disciplinas. Segundo, embora reconheçam o valor de uma educação geral de base ampla, respeitam a integridade de cada disciplina e a competência de cada especialista em seu campo específico. Terceiro, uma vez que os cursos de educação geral nas diferentes disciplinas são planejados e executados independentemente, torna-se mínimo o grau de cooperação entre seus docentes.

Quanto ao *conteúdo* dos cursos de educação geral, nesse modelo centrado na disciplina acadêmica, seus proponentes rejeitam ambos os lados do debate sobre escolha da cultura ocidental e escolha da diversidade cultural. Para eles, o conteúdo dos cursos deveria ser a melhor compreensão contemporânea dos conceitos-chaves e suas inter-relações numa disciplina. De acordo com esse princípio, a incorporação de autores ou conceitos clássicos da civilização ocidental em alguma disciplina ou a adição de outras vozes não valorizadas no passado serão baseadas no mérito e na importância de suas contribuições para a disciplina.

Esse modelo centrado na disciplina acadêmica, controlado em larga medida pelos departamentos, geralmente resulta num conjunto de requisitos de distribuição que “distribui” o programa de educação geral pelas disciplinas. Em algumas instâncias, os requisitos de distribuição são implementados pelos departamentos de acordo com a proposta do modelo centrado na disciplina acadêmica que, em relação ao conteúdo das disciplinas, privilegia os conceitos básicos e os métodos de pesquisa das disciplinas. Em outros casos, o programa de distribuição pode representar mais um compromisso político do que uma posição pedagógica e apresentar apenas listas aceitáveis de cursos de departamentos que competem entre si.

Alguns programas de educação geral são mais estritos que outros em suas exigências. Os mais estritos determinam que disciplina ou disciplinas deve(m) ser cursada(s) em cada agrupamento ou área de conhecimento. Outros, mais flexíveis, estabelecem um elenco de possíveis escolhas pelo estudante em cada área. Esse modelo propõe também que o estudante faça primeiro as disciplinas do programa de educação geral, para depois cursar as disciplinas de seu *‘major’* dentro de um ou mais de um departamento específico da universidade.

Quanto ao *locus* mais apropriado deste programa, considera-se que ele se situa mais adequadamente em universidades grandes e complexas que possuem departamentos fortes e comprometidos com a pesquisa e com as práticas de contratação e promoção que valorizam a especialização e a publicação. Em geral, é nessas universidades que se encontram programas de referência, segundo esse modelo.

O modelo de disciplina acadêmica, mesmo hegemônico, passou a receber muitas críticas, especialmente a partir dos anos oitenta e noventa (BOYER, 1987; CHENEY, 1989). Awbrey (2005, p.10) sintetiza essas críticas: “As principais críticas incluem sua fragmentação, a ausência de uma tentativa de efetivamente comunicar a relevância das disciplinas para os estudantes e para a sociedade e seu foco sobre o que é ensinado ao invés de sobre o que é aprendido”. Cabe ainda acrescentar que esse modelo não promove formas de integração dos conhecimentos, não assegura unidade e coerência ao seu programa de educação geral, não identifica nem transmite um corpo comum de conhecimentos a todos os estudantes e não possibilita a partilha de uma experiência intelectual comum a todos os estudantes.

## **Modelo centrado nos Grandes Livros**

### *Raízes históricas do modelo*

De modo semelhante ao modelo de educação geral centrado na disciplina acadêmica, o modelo centrado nos Grandes Livros tem também suas raízes ou antecedentes em diferentes personagens e instituições que, num processo de influências mútuas e acumulações de experiências, foi consolidando uma nova visão e uma nova prática de educação geral que tinha como objetivo superar os malefícios do sistema eletivo e o predomínio dos estudos vocacionais (profissionalizantes), das ciências naturais e da especialização científica. Um dos personagens pioneiros e relevantes nesse “movimento dos Grandes Livros” foi Alexander Meiklejohn que liderou duas experiências de renovação do programa de educação.

Depois da Primeira Guerra Mundial, após exercer papel importante na criação do curso Introdução à Civilização Contemporânea para o programa de educação geral da Universidade de Columbia, Erskine desenvolveu um curso de dois anos sobre as humanidades (*‘honors seminar’*), ao qual o corpo docente chamou de “General Honors” (STEVENS, 2001). Erskine ofereceu esse curso centrado nos Grandes Livros pela primeira vez em 1920 e para tanto elaborou uma lista de cerca de cinquenta ou sessenta grandes obras em vários campos do conhecimento humano, para que os estudantes no novo curso lessem um desses livros por semana durante dois anos (STEVENS, 2001). O curso de Erskine tornou-se obrigatório para todos os ingressantes no “College” a partir de 1937 com o nome de “Humanidades-Literatura”.

Por ter sido discípulo de Erskine e ter participado da experiência dos Grandes Livros, Adler foi convidado por Hutchins, então reitor da Universidade de Chicago, para reestruturar o programa de educação geral da universidade segundo o modelo da Universidade de Columbia (NIELI, 2007). No entanto, como foi grande a resistência do corpo docente da universidade e severa a crítica de John Dewey e Sidney Hook, o plano original de Hutchins teve que sofrer modificações para obter a aceitação dos docentes.

Embora Hutchins não tenha conseguido realizar sua utopia de educação geral na Universidade de Chicago, influenciou de modo decisivo para que ela fosse efetivada num pequeno “College” particular, situado em Annapolis (Maryland), – o St. John’s College. Em 1937, o Conselho Superior deste “College” ofereceu a Hutchins a presidência do conselho do St John’s e a oportunidade para concretizar sua utopia original. Diferentemente de Chicago, não houve oposição de forças institucionais no St. John’s para a completa realização da visão de Hutchins porque não era uma instituição que priorizava a pesquisa. (STEVENS, 2001).

### *Características básicas do modelo*

A análise mais global do modelo de educação geral centrado nos Grandes Livros possibilita delinear algumas de suas características mais gerais e expressar seus valores e crenças básicos em relação a alguns princípios de organização curricular. Essa caracterização do modelo possibilitará destacar as peculiaridades que o diferenciam dos demais modelos de educação geral.

Segundo Newton (2000), o modelo de educação geral centrado nos Grandes Livros define uma pessoa idealmente educada como aquela que tem familiaridade com obras clássicas e tem examinado questões fundamentais e perenes sobre a transcendência, o universo e o homem. Esse modelo tenta fornecer um contexto dentro do qual os estudantes são estimulados a confrontar tais questões. O foco da educação geral não são as idéias ou descobertas mais recentes dos cientistas, mas “uma revisão histórica em profundidade das obras de pensadores importantes cujas idéias mudaram a história humana” (NEWTON, 2000, p. 170).

Os proponentes do modelo de currículo de educação geral centrado nos Grandes Livros são de opinião que a segregação do conhecimento em disciplinas discretas introduz divisões artificiais na compreensão da realidade e na busca do conhecimento. Assim as disciplinas reforçam a fragmentação e um currículo de educação geral que segue a estrutura disciplinar provê uma educação geral que é desconexa e incoerente. A educação geral mais efetiva adota uma abordagem interdisciplinar e promove o encontro dos estudantes com obras que passaram no teste do tempo por levantarem questões perenes e fundamentais, as quais continuam a deixar perplexa a humanidade de todos os tempos e lugares.

Em relação ao *conhecimento* e refletindo o espírito do Renascimento, o modelo de educação geral centrado nos Grandes Livros valoriza a unidade do conhecimento e evita a fragmentação introduzida pela abordagem disciplinar. Para minimizar as conseqüências negativas da explosão dos conhecimentos, esse modelo procura focar num conhecimento comum de obras universalmente aceitas que representam a essência da herança cultural do Ocidente (NEWTON, 2000). Ele reforça ainda a coerência mediante a organização do estudo das grandes obras na seqüência de seu aparecimento histórico para tornar mais clara e compreensível a “tradição” e a “grande conversação” que tem sido o desenvolvimento da cultura ocidental (BARZUN, 1944; HUTCHINS, 1952; Van DOREN, 1943).

Quanto à *aprendizagem do estudante*, esse modelo privilegia a ênfase na amplitude (*'breadth'*) da aprendizagem e procura evitar a concentração prematura numa disciplina. A aquisição de um contexto mais amplo, fornecido por um currículo integrado de educação geral, é exigida antes da imersão na aprendizagem de uma disciplina especializada (NEWTON, 2000). Os estudantes são estimulados a confrontar os problemas na sua complexidade e não a partir de perspectivas desconexas das disciplinas independentes. A metodologia do seminário no estudo dos Grandes Livros demanda que os estudantes se envolvam numa aprendizagem ativa e na leitura e discussão rigorosa dos próprios textos clássicos.

A competência do *corpo docente* no modelo centrado nos Grandes Livros é de preferência ampla, em vez de especializada. Nesse modelo, os docentes são pessoas que possuem ampla erudição e se sentem à vontade para lidar com questões não relacionadas às suas disciplinas e com as obras clássicas da Civilização Ocidental. Os mentores desse modelo consideram que os docentes desse curso não precisam ser especialistas nos autores estudados, mas estudantes como seus alunos. Seu compromisso é com o princípio de que a educação geral deve se concentrar nas questões humanas fundamentais e não em conceitos e métodos mais estreitos e artificiais das disciplinas científicas.

O *conteúdo* do modelo de educação geral centrado nos Grandes Livros enfatiza a universalidade e a perenidade das questões levantadas nos clássicos da cultura ocidental. Alguns mentores, mais conservadores, como Allan Bloom (1989) e William Bennett (1984), defendem a importância de um cânon dos Grandes Livros da Civilização Ocidental. Outros, mais liberais, reconhecem a importância das grandes obras, mas não adotam um elenco fechado de obras, nem as tratam como doutrinas a serem seguidas. Antes, para serem fiéis à tradição ocidental, tais autores precisam ser tratados como membros de uma longa conversação e discussão na qual importa mais ser amigo da verdade do que de Platão.

Os defensores dos Grandes Livros consideram que o estudante pode tirar maior proveito de seu programa de educação geral se primeiro se familiarizar com as idéias e valores da cultura ocidental e, só depois numa segunda fase, estudar outras tradições ou perspectivas e proceder a uma avaliação crítica da tradição ocidental. É importante que o estudante compreenda a riqueza e as limitações da cultura na qual vive. Os mentores dos Grandes Livros têm respondido ao desafio do multiculturalismo mediante a exigência de acréscimo de cursos suplementares que focalizam os grandes livros de outras culturas.

O *locus* privilegiado onde com mais frequência tem florescido o modelo de educação geral centrada nos Grandes Livros tem sido o *‘college’* de artes liberais pequeno, onde a especialização e a departamentalização são pouco importantes. Alguns programas também emergem em “enclaves” dentro de instituições maiores, onde existe um corpo docente crítico da visão de educação implícita na super-especialização e na ênfase excessiva na pesquisa.

Existem uns poucos programas de educação geral centrada nos Grandes Livros que foram estabelecidos para todo um curso de graduação e oferecem um bacharelado em educação geral. Nesse caso, os cursos são obrigatórios e comuns com poucas atividades não centradas nos grandes livros, como é o caso do St John’s College. Em outros contextos, os cursos baseados nos Grandes Livros geralmente situam-se nas Humanidades, como uma seqüência obrigatória ou alternativa de parte do currículo de educação geral (CASEMENT, 2002).

Numa breve apreciação crítica desse modelo, Awbrey (2005) aponta três aspectos negativos e dois positivos. Entre os negativos, afirma que este modelo dá pouca atenção aos conhecimentos atuais, não possui consenso sobre o que o cânon deveria conter para representar a herança cultural e focaliza a unidade do conhecimento dentro de um único quadro de referência, sem abertura de espaço para vozes discordantes. Entre os aspectos positivos, Awbrey (2005, p. 9) destaca que as crenças subjacentes ao modelo dos Grandes Livros incluem “a importância de introduzir os estudantes a questões que transcendem as disciplinas e integrar o conhecimento através da discussão de questões fundamentais vistas a partir da perspectiva da civilização ocidental”.

## **Modelo centrado na cidadania efetiva**

### *Raízes históricas do modelo*

De modo semelhante aos modelos analisados anteriormente, também o modelo de educação geral centrado na cidadania efetiva tem seus precedentes e mentores históricos. Desde a antiguidade grega, a educação foi concebida para homens livres, cidadãos da *polis*. A educação liberal era a educação de cidadãos livres, privilégio de uma elite da democracia grega. Somente, muitos séculos depois, quando ocorreu a Revolução Francesa e apareceram os Estados democráticos, é que ressurgiu a figura do cidadão com direitos e obrigações políticas relacionados à preservação e ao governo do Estado. A partir desse momento histórico, começou a se consolidar o Estado educador, responsável pela escola pública destinada a formar os cidadãos informados, esclarecidos, críticos e participantes da vida de sua comunidade e do destino de seu país.

Desde a primeira metade do século XX, quando começa o movimento de educação geral, é freqüente nas propostas de educação geral uma referência explícita à formação do cidadão crítico e participativo numa sociedade democrática. O defensor mais influente do papel das artes liberais na educação do cidadão efetivo foi John Dewey (1916) que, em seu tratado *Democracia e Educação*, escreveu que para o engajamento com a sociedade a educação é a chave. Dewey (1916) defendeu também que a experiência de educação liberal deveria consistir de três elementos essenciais: engajar os estudantes na comunidade local, ser focada em problemas a ser resolvidos e não nas disciplinas acadêmicas e envolver, de modo colaborativo, estudantes e professores.

No entanto, ao longo do século XX essa proposta de Dewey nunca foi plenamente realizada, nem mesmo na escola pública e na universidade pública americana. Apesar disso, em momentos históricos cruciais, tentativas significativas foram realizadas para concretizar esse sonho. Em 1919, a Universidade de Colúmbia introduziu o curso “Civilização

Contemporânea”, com o propósito de fornecer aos estudantes uma compreensão dos principais problemas sociais da época e dos valores de uma sociedade democrática (SANTOS FILHO, 2007).

As humanidades têm sido tradicionalmente vistas como uma área privilegiada na qual os problemas morais e cívicos têm sido centrais e constitutivos do núcleo de educação liberal. Seus mentores consideram a filosofia moral e a literatura como os principais instrumentos para ajudar os estudantes a desenvolver seus próprios valores. A partir da década de trinta, estimularam a criação do programa dos Grandes Livros, como o adotado na Universidade de Chicago, na Universidade de Columbia e em muitas outras instituições de educação superior.

Na década de quarenta, após o grande desafio do enfrentamento de totalitarismos na Europa, tanto o Relatório do Harvard Committee (1945), de 1945, como o Relatório da Comissão Presidencial (PRESIDENT’S COMMISSION, 1947), dois anos depois, vão reconhecer que o objetivo da educação geral é preparar os jovens para atuar como cidadãos em uma sociedade democrática, desenvolver seu senso crítico e ajudá-los a compreender e partilhar a cultura ocidental comum. Nas três décadas seguintes, esse objetivo foi traduzido em programas de educação geral em ‘colleges’ e universidades do país, mas uma série de fatores políticos e culturais levaram esses programas a progressiva deterioração. Mesmo assim, os anos setenta tiveram a primeira onda de iniciativas que procuraram defender a efetividade das universidades e ‘colleges’ na preparação de graduados para se tornarem cidadãos mais efetivos e produtivos da sociedade.

Nos anos oitenta, houve uma crescente preocupação com a apatia dos americanos em geral e dos estudantes dos ‘colleges’ e universidades em particular. Estudos sociológicos mostravam que os americanos e a cultura americana estavam se tornando crescentemente individualistas e decrescentemente preocupados com os problemas e soluções comuns (LAWRY, LAURISON e VanANTWERPEN, 2006). Diante desse quadro de crescente desengajamento dos estudantes e mesmo das universidades, alguns teóricos começaram a enxergar alguma forma de “crise” (EHRlich, 2005).

Frank Newman (1985), num relatório chamado *Higher Education and the American Resurgence*, patrocinado pela Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, reconhece a necessidade de renovação social e política, inclusive o imperativo de envolvimento cívico numa era de auto-interesse, e propõe a educação para a responsabilidade cívica e a aprendizagem ativa. Newman (1985, p. xiv) lembra que as instituições educacionais do país estavam falhando em fornecer a educação para a cidadania, e afirma que “a demanda mais crítica é restaurar na educação superior seu propósito de preparar os graduados para uma vida de cidadania envolvida e comprometida ... O avanço da aprendizagem cívica, portanto, deve tornar-se o objetivo mais central da educação superior”. Essa sensação de crise da educação do país desencadeou, ao longo dos anos noventa, o movimento da aprendizagem-serviço e de outras pedagogias do engajamento.

No final dos anos noventa ocorreu a ascensão e o predomínio do conceito de engajamento cívico e o florescimento do interesse intelectual e institucional pelo problema. Importantes congressos e publicações começaram a aparecer para esclarecer o conceito de engajamento cívico, analisar suas condições de operacionalização e de implementação e avaliar sua eficácia e resultados (COLBY, EHRlich, BEAUMONT e STEPHENS, 2003; LAWRY, LAURISON e VanANTWERPEN, 2006). Subjacente a esse novo movimento está o espírito da filosofia de Dewey que cobra responsabilidade cívica das instituições de educação superior e propõe que atuem como “cidadãs” engajadas na sociedade.

De acordo com Newton (2000), a pessoa idealmente educada no programa de educação geral, segundo o modelo de cidadania efetiva, é alguém familiarizado com as idéias e descobertas importantes das disciplinas e que também compreende suas relações e implicações para a sociedade. O modelo de cidadão efetivo centra-se no estudante e no que ele deve aprender para viver bem e se engajar civicamente na sociedade civil e política.

Várias forças externas estão levando a educação superior para o modelo de cidadão efetivo. Os constituintes externos e o corpo docente dos *'community colleges'* sentem-se fortemente atraídos pela ênfase deste modelo na relevância para o “mundo real”. A cultura administrativa externa favorece a responsabilização (*'accountability'*) do modelo e sua preocupação em responder às demandas dos constituintes externos. Esse modelo também é receptivo a dar voz a segmentos do mundo acadêmico, anteriormente marginalizados pela hegemonia da tradição intelectual do Ocidente (AWBREY, 2005).

Os proponentes do modelo do cidadão efetivo criticam o modelo centrado na disciplina acadêmica porque este valoriza mais o saber teórico e abstrato da universidade do que as demandas e mudanças rápidas da sociedade dentro da qual os estudantes vão se graduar. Consideram equivocados tanto os defensores do modelo centrado na disciplina acadêmica, por quererem formar jovens cientistas, quanto os defensores dos Grandes Livros, pela sua tentativa nostálgica de pretender ressuscitar o antigo ideal do *'college'* americano. Consideram ainda que estes dois modelos respondem mais aos interesses do corpo docente da instituição do que às necessidades da sociedade democrática contemporânea ou dos estudantes que vivem nela.

O programa de educação geral, segundo o modelo do cidadão efetivo, visa fornecer ao estudante um contexto abrangente para o estudo mais especializado no *'major'* e para a exploração ulterior do conhecimento através das eletivas, tendo em vista viver bem e participar plenamente da vida da comunidade local, da sociedade nacional e da sociedade planetária, como cidadão local, nacional e planetário. Por isso, os cursos de educação geral não são introduções para os que posteriormente vão se especializar numa disciplina, mas antes se destinam a fornecer informações e conhecimentos cívicos, desenvolver valores cívicos e vivenciar habilidades cívicas e práticas (NEWTON, 2000).

Em relação ao problema do *conhecimento*, o modelo de educação geral centrada no cidadão efetivo promove coerência e unidade em seu programa de estudo mediante a construção do currículo em torno de problemas reais que o futuro graduado irá enfrentar no decorrer de sua vida profissional. O currículo é extraído das disciplinas porque elas contêm o conhecimento que os futuros cidadãos irão necessitar. No entanto, em vez de oferecer uma introdução rigorosa a uma disciplina científica, o curso de educação geral deverá oferecer uma compreensão do que é essa disciplina, como interpreta e molda o mundo moderno e que desafios críticos ela coloca para a humanidade.

Em relação à *aprendizagem do estudante*, a educação geral deve abranger um conjunto coerente e relativamente amplo de questões e problemas reais que possibilite ao futuro graduado a aquisição de uma compreensão geral do mundo atual, de seus problemas e oportunidades. Esse modelo de educação geral enfatiza uma compreensão ampla das idéias e abordagens importantes de uma disciplina e suas implicações sociais e não uma introdução aprofundada à disciplina, o que seria mais apropriado aos especialistas. Em vez de estudar a disciplina, os estudantes estudam *sobre* a disciplina e sua importância para a sociedade moderna e para eles como cidadãos deste século. O *corpo docente*, no modelo de educação geral centrado no cidadão efetivo, exerce um duplo papel diferenciado em relação a seus estudantes. Para os que já estão cursando o *'major'* ou área de concentração, sua obrigação ou compromisso é produzir especialistas bem treinados em suas áreas de concentração ou ênfase. Para os que estão no programa de educação geral, sua preocupação não é treinar neófitos em suas disciplinas, mas desenvolver cursos para não especialistas, nos quais os

critérios importantes são sua relevância e suas implicações sociais. Sua obrigação, nesse caso, é educar cidadãos informados.

O *conteúdo* do programa de educação geral centrado no modelo do cidadão efetivo é fortemente influenciado pelo debate sobre o cânon ocidental e a diversidade cultural. A preparação dos estudantes para o mundo atual e futuro requer que o currículo reflita a realidade multicultural do país e o avanço da globalização política, econômica, social e cultural. Os cursos deveriam levantar problemas negligenciados de diversidade cultural, social e de gênero, bem como promover atitudes e valores necessários para enfrentar os problemas sociais nessas áreas e superar fatores históricos de exclusão social.

Newton (2000) identifica duas variantes deste modelo. A primeira é representada pela ênfase recente em competências e resultados da aprendizagem. Promovida pelo movimento de avaliação e *'accountability'*, ela pode dar um caráter especial ao modelo de cidadania efetiva. Nesse contexto, o modelo de cidadania efetiva é definido em termos de uma série de competências específicas necessárias ao cidadão produtivo na sociedade.

A segunda variante do modelo de cidadania efetiva se vincula à tradição filosófica de Dewey, para quem o objetivo da educação não era produzir graduados para se adequarem à sociedade existente, mas desenvolver indivíduos com hábitos de pesquisa, conhecimentos, habilidades e valores cívicos necessários ao aprimoramento da sociedade (DEWEY, 1916). No presente, esta variante do modelo assume maior relevância, dado o momento histórico de crise ética e de descrédito do neoliberalismo econômico pelo qual o país está passando. Segundo essa visão, o papel dos cursos de graduação e, em especial do programa de educação geral, é preparar graduados com responsabilidade cívica para redescobrir, reorganizar e reformar sua sociedade democrática, sempre que considerar necessário.

O *locus* mais apropriado para que o programa de educação geral centrado no cidadão efetivo tenha sucesso será em *'colleges'* e universidades que têm como missão e programas explícitos ser mais sensíveis às necessidades cambiantes da sociedade e de seus estudantes. Nos Estados Unidos, isso ocorreu a partir da segunda metade do século XIX com os chamados Land Grant Colleges, *'colleges'* que posteriormente se transformaram em grandes universidades estaduais, e a partir do início do século XX, ocorre com os *'community colleges'*, que vêm respondendo com muito sucesso e sensibilidade às demandas da sociedade e de seu corpo discente diversificado.

O modelo de programa de educação geral centrado no cidadão efetivo pode ser implementado tanto em universidades grandes como em pequenos *'colleges'*. Em ambos os tipos de instituições, o modelo requer um grau variado de cooperação e coordenação entre os docentes, tanto no caso de cursos dentro de uma disciplina como no de cursos interdisciplinares. Em ambos os casos, os cursos precisam ser retrabalhados para selecionar os conteúdos e experiências apropriados a não especialistas e relevantes às necessidades e demandas da sociedade e de seu corpo discente diversificado.

A principal crítica ao modelo de cidadão efetivo recai sobre o modo como tem sido implementado. Com frequência, os programas ensinam somente sobre as disciplinas em vez de ensinar com certo rigor a substância das disciplinas. O modelo se propõe ensinar conhecimentos, desenvolver valores e exercitar habilidades. Os mentores do modelo baseado em disciplina temem que o modelo de cidadão efetivo ensine apenas um conjunto particular de valores, com o risco de doutrinação acrítica.

A ênfase conferida pelo modelo de cidadão efetivo à relevância e às implicações sociais do conhecimento é vista como suspeita por muitos seguidores do modelo baseado em disciplina. Segundo este modelo, é parte da tradição intelectual do Ocidente conceber a separação entre teoria e prática e atribuir valor superior à teoria. Ora, as habilidades se equiparam à prática e o conhecimento aplicado é visto por esta perspectiva como uma forma

inferior de educação (AWBREY, 2005). Por outro lado, alguns aspectos positivos do modelo de cidadão efetivo têm sido destacados por entidades avaliadoras.

## **Conclusões**

O movimento de educação geral começou na primeira metade do século XX, consolidou-se no decorrer da segunda metade do século e, mais recentemente, vem se manifestando em três modelos principais – o modelo baseado em disciplinas, o modelo dos Grandes Livros e o modelo do cidadão efetivo. Como tem sido mais exceção do que a regra, é raro alguma instituição adotar coerentemente um modelo único. Tem sido mais freqüente a escolha de um modelo predominante e a incorporação de elementos significativos dos outros modelos.

Cada modelo de educação geral reflete e espelha a cultura, a identidade e os propósitos institucionais, bem como as opções de cada instituição universitária sobre conhecimento, aprendizagem, conteúdo, perfil docente e compromisso social. Essas opções determinam o modelo de educação geral coerente com o perfil da instituição e de seu corpo docente. Tal coerência precisa ser buscada ou construída a fim de se assegurar o sucesso de seu programa de educação geral.

Como se pode constatar pela análise dos modelos, não se justifica a adoção de um modelo único de educação geral para todas as instituições de educação superior porque cada uma constrói sua própria história e identidade, sua própria missão e forma de interação com a sociedade. A missão ou a metáfora dominante de cada instituição é fator determinante da escolha de seu modelo mais adequado de educação geral. Assim, a universidade, como comunidade de pesquisadores, quer formar novas gerações de pesquisadores; a universidade, como comunidade de educadores, pretende formar o homem e desenvolver suas habilidades intelectuais básicas; a universidade, como centro de serviço, busca fornecer conhecimentos e habilidades demandados pela sociedade e pelos indivíduos e formar cidadãos civicamente responsáveis e engajados.

As escolhas institucionais marcam substancialmente a atuação de seus docentes e o perfil de seus discentes. Em vista disso, a escolha de qualquer dos modelos de educação geral levará a marca desse perfil e sua implementação será bem ou mal sucedida na proporção da adesão do corpo docente e da adequação da cultura da instituição ao modelo escolhido. Assim, o corpo docente, em sintonia com as opções institucionais, também é fator determinante do modelo apropriado de educação geral para cada instituição. O estudante, em função de seu perfil intelectual, seus valores e aspirações, se sentirá atraído pelo modelo de educação geral que melhor se afinar com suas características pessoais.

Seja qual for o modelo de educação geral escolhido, é importante que a instituição universitária busque o máximo de coerência e integração dos componentes de seu programa de educação geral a fim de assegurar com maior eficácia a realização de sua intenção ou pretensão de desenvolver nos estudantes uma cosmovisão relativamente integrada e coerente.

## **Referências bibliográficas**

AWBREY, S. M. (2005). General Education Reform as Organizational Change: Integrating Cultural and Structural Change. *JGE: Journal of General Education*, 54(1), p. 1-21.

BENNETT, W. (1984). *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities. <[www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)> Acesso em: 10/09/2008.

BLOOM, A. (1989). *O declínio da cultura ocidental*. São Paulo: Best Seller.

BOYER, E. (1987). *College: The Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row.

CASEMENT, W. (2002). Whither the Great Books? *Academic Questions*, 15(4), p. 36-51, Fall.

CHENEY, L. V. (1989). *Fifty Hours: A Core Curriculum for College Students*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities. <[www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)> Acesso em: 15/09/2008.

COLBY, A., EHRLICH, T., BEAUMONT, E., STEPHENS, J. (2003). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.

DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

EHRLICH, T., (Ed.) (2005). *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix (AZ): Oryx Press.

HARVARD COMMITTEE (1945). *General Education in a Free Society*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

HUTCHINS, R. (1936/1970). *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press.

HUTCHINS, R. (1952). *The Great Conversation*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc.

LAWRY, S., LAURISON, D. e VanANTWERPEN, J. (2006). Liberal Education and Civic Engagement. A Project of the Ford Foundation's Knowledge, Creativity and Freedom Program. <http://www.fordfound.org/> Acesso em: 10/11/2008.

NEWMAN, F. (1985). *Higher Education and the American Resurgence*. Stanford, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

NEWTON, R. R. (2000). Tensions and Models in General Education Planning. *JGE: Journal of General Education*, 49(3), p. 165-181.

NIELI, R. K. (2007). From Christian Gentleman to Bewildered Seeker: The Transformation of American Higher Education. *Academic Questions*, 20, p. 311-331.

PRESIDENT'S COMMISSION ON HIGHER EDUCATION(1947). *Higher Education for American Democracy*. Vol. 1. New York: Harper & Row.

SANTOS FILHO, J. C. dos (2007). Educação geral na Universidade como Instrumento de Preservação da Herança Cultural, Religação de Saberes e Diálogo de Culturas. In Pereira, E.

M. A. ( Ed.) (2007), *Universidade e Educação Geral: Para Além da Especialização*. Campinas: Alínea.

STEVENS, A. H. (2001). The Philosophy of General Education and its Contradictions: The Influence of Hutchins. *JGE: Journal of General Education*, 50(3), p. 165-191.

THOMAS, R. (1962). *The Search for a Common Learning: General Education 1800-1960*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Van DOREN, M. (1943). *Liberal Education*. Boston: Beacon Press.

