

CURRÍCULO INTENSIVO NA UNIVERSIDADE

Pedro Demo

Resumo

A universidade adota currículo extensivo, com base no instrucionismo das aulas vinculadas à transmissão de conteúdos previstos a cada semestre. Esta transmissão é feita de modo horizontal, ou seja, sem aprofundamento verticalizado, já que o domínio de conteúdos é a regra. Os estudantes não conseguem estudar, pesquisar, elaborar, porque gastam seu tempo, primeiro, escutando aulas, e, segundo, reproduzindo o que lhes foi transmitido em aula. Ignoram-se as teorias mais atualizadas de aprendizagem, que indicam a necessidade de atividades como pesquisa e elaboração, produção de textos, argumentar e contra-argumentar, preferir a autoridade do argumento ao argumento de autoridade. O ser humano aprende reconstruindo conhecimento, jamais apenas transmitindo, reproduzindo. Esta exigência encontra hoje base também na biologia do cérebro, que, ao contrário do computador, não reproduz, mas reconstrói conhecimento. O currículo intensivo sugere que é bem mais importante trabalhar um volume menor de conteúdos, desde que se aprimore sua verticalização ou aprofundamento, através de atividades que expressem aprendizagem autêntica. Não basta trabalhar conteúdos. Não é menos relevante saber pensar.

Palavras-chave: currículo extensivo; currículo intensivo; aprendizagem reconstrutiva; instrucionismo.

INTENSIVE CURRICULUM AT THE UNIVERSITY

Abstract

The university adopts extensive curriculum, having as main procedure the instructionalism of classes that transmit previewed contents at each semester. This transmission is made in a horizontal manner, that is, without verticalized deepness, since the mastering of contents is the rule. Students don't reach the chance of studying, researching, elaborating, because they waste their time, first, attending (hearing) classes, and, second, reproducing what was transmitted to them in classes. Theories more actualized of learning are ignored, although they indicate the necessity of activities as research and elaboration, texts production, argumenting and counter-argumenting, preferring the argument authority to the authority argument. Human being learns if he reconstructs knowledge, never only transmitting, reproducing. This claim finds today basis on the biology of the brain, which, on the contrary of computer, doesn't reproduce, but reconstructs knowledge. Intensive curriculum suggests that it is quite more important to work a smaller volume of contents, since we improve their verticalization or deepening, through activities that express authentic learning. It is not sufficient to work contents. It is not less important to know how to think.

Key-words: extensive curriculum; intensive curriculum; reconstructive learning; instructionalism.

No contexto da sociedade do conhecimento, seria de se esperar que a universidade voltasse a ser instituição particularmente valorizada, se ela fosse o lugar central ou, pelo menos, um dos lugares eminentes da construção e reconstrução do conhecimento. Não há dúvida de que é herdeira da peripécia do conhecimento na espécie humana, tanto no sentido da capacidade de desenvolvimento, quanto igualmente no sentido da vantagem comparativa mais decisiva. Os povos que reconstróem conhecimento próprio avançaram para a “civilização”, domínio tecnológico e ampliação cultural. Os outros, permaneceram - para usar expressão politicamente incorreta - “primitivos”. Nesta rota, a universidade é troféu particularmente representativo, porque denota a capacidade indomável de inovação, bem como do conhecimento como efeito de poder (POPKEWITZ, 2001). A expressão mais forte da subserviência ao poder está na expressão de Aronowitz (2000): “*knowledge factory*” (fábrica de conhecimento) a serviço do mercado. Isto não retira a importância da universidade, mas lhe impõe o cuidado de humanizar o conhecimento, no mesmo patamar de o reconstruir. São importantes também ensino e extensão, mas representam categorias que não possuem, na verdade, luz própria. Se não for capaz de reconstruir conhecimento, a universidade é, a rigor, desnecessária, primeiro, porque não teria nada para “ensinar”, e, segundo, porque meros serviços sociais não fazem parte de seu mandato histórico, cabendo esta função a outras entidades, sobretudo governamentais. Já se disse que extensão é a má consciência da universidade que, estando no mundo da lua, corre atrás de serviços sociais para mostrar que existe (BOTOMÉ, 1996. DEMO, 1996). Embora educação não possa restringir-se à cognição, também não pode ser mero “ensino”.

Como a cidadania entre nós e neste sistema não consegue ter nem a primeira nem a última palavra, o próprio mercado realiza sua vingança (FORRESTER, 1997. HARDT/NEGRI, 2001): repele o profissional que apenas foi ensinado, porque lhe exige o saber pensar, ainda que desgarrado da qualidade política. A sociedade do conhecimento é sobretudo **economia intensiva de conhecimento**, levada pela competitividade globalizada que obriga a forte criatividade de teor permanente, mudando sensivelmente o perfil profissional de hoje. Como diz Tapscott, referindo-se à “geração-rede”, além de ser capaz de “ensinar” a geração mais velha, não suporta mais propostas instrucionistas, porque descobriram que conhecimento se constrói, não se copia nem se armazena (1998). O mero repasse de conhecimento está resolvido em rede eletrônica. O que pesa no novo profissional é a capacidade inequívoca de manejar conhecimento com autonomia e a aprendizagem permanente (BECKER, 2001).

Buscamos, neste texto introdutório, discutir a questão do currículo intensivo na universidade e a formação aí procurada, tomando em conta sobretudo teorias pós-modernas da aprendizagem de teor reconstrutivo político (DEMO, 1998). Certamente, entre os traços mais marcantes deste momento social, está a intensividade cada vez maior do conhecimento, ou, como quer Castells (1997, 1997a, 1998) modo de vida e de produção marcado pela “*network society*”. A função da universidade seria aí de extrema relevância, desde que soubesse participar ativamente do desenho desta sociedade e de seu futuro. Entretanto, para conseguir que o aluno aprenda bem, é mister, antes de mais nada, que a própria universidade saiba aprender bem. Não tem sabido.

Pesquisa como ambiente da aprendizagem

Um dos resultados mais expressivos da aprendizagem pós-moderna é o reconhecimento de que o melhor ambiente para se aprender é o **ambiente de pesquisa**. Com isto já estamos emprestando ao termo pesquisa conotação mais específica, para além de seu uso na esfera acadêmica. Distinguimos entre pesquisa como princípio científico – metodologia primordial de produção de conhecimento – e **pesquisa como princípio educativo** – valor pedagógico da pesquisa. Pesquisa, nesta acepção, pode ser matéria de estudo, mas é sobretudo o ambiente próprio da formação do aluno, permeando todo o curso e fazendo parte da definição e da renovação profissional (DEMO, 1998a, 2000).

Com efeito, as teorias pós-modernas da aprendizagem, sobretudo de origem diversa da pedagogia, insistem fortemente no combate ao instrucionismo ou no que poderíamos chamar de aprendizagem linear, que equivale a mero ensino. Sobretudo a biologia ofereceu fundamentos importantes nesta direção, com destaque para a obra de Maturana e Varela, com base no conceito de *autopoiese* (MATURANA, 1997, 1998. MATURANA/VARELA, 1997). Tais idéias penetraram fundo na neurolinguística, advindo o reconhecimento de que o conhecimento humano não é representacional do mundo externo, mas tipicamente reconstrutivo, com destaque aí sobretudo para Searle (1998) e Austin (1990, 1993). Epistemologicamente falando, o ponto de vista do observador é determinante para aquilo que consegue observar, selecionando na realidade o que é possível mapear, não se impondo, pois, a realidade de fora para dentro. Ainda que esta postura possa parecer exagerada, como argumenta Sfez (1994), seja no sentido de que o observador se isola, ou no sentido de que a realidade não teria qualquer influência,

sobressai sempre o reconhecimento da capacidade reconstrutiva do cérebro, ao contrário das idéias da inteligência artificial, geralmente muito agarradas a modelos de simulação representacional (HOFSTADTER, 2001).

Entretanto, tal postura também vem sendo muito combatida pelos próprios matemáticos, como Penrose (1994), que nega a capacidade de aprender para o computador, entre outras coisas, porque o conhecimento é fenômeno intrinsecamente incompleto (teorema da incompletude de Gödel) e porque a máquina não sabe errar; ou como Kosko (1999), que assinala ser o plano linear da realidade praticamente excepcional. Sob um pano de fundo quântico e emergencial (GILMORE, 1998), a aprendizagem vem entendida como fenômeno tipicamente expressivo, tomando-se cada vez mais a sério o contexto hermenêutico da linguagem, em particular da linguagem comum, repleta de metáforas, ironias, duplo sentido, silêncios e insinuações, que a heurística passo a passo, linear, do computador seria incapaz de reconstruir e mesmo simular, pelo menos por enquanto. Visões pós-modernas do conhecimento comandam esta discussão, ao estilo, por exemplo, de Prigogine (1996, PRIGOGINE/STENGERS, 1997) e Capra (1997), sem falar no fenômeno da emergência, que permitiria compreender melhor modo não-linear, criativo, de aprender (EDELMAN/TONONI, 2000). A aprendizagem humana se dá por saltos, não apenas pela auto-regulação circular e muito menos pelo mero espelhamento do mundo exterior, como pode hoje ser mostrado na física, quando fenômenos revelam que, de condições menos complexas, é possível surgirem estados muito mais complexos, por exemplo: água provém de hidrogênio e oxigênio, ou seja, de dois elementos inflamáveis e gasosos; o resultado é um terceiro componente, não-inflamável e não-gasoso. Embora esse exemplo não seja bem adequado, indica-se o que Edelman/Tononi apontam, quando mostram “como a matéria se torna imaginação”, reportando-se ao trabalho do cérebro humano.

Desta discussão decorre forte crítica ao instrucionismo, ou às teorias da aprendizagem reduzidas a simples ensino, e que valorizam procedimentos didáticos tradicionais como aula reprodutiva, prova, cópia e repetição. Haveria ainda que aludir à obra de Piaget e a tantos outros que acentuam a necessária participação do sujeito, porque a aprendizagem adequada só poderia ser relação de sujeitos, com realce para a obra interacionista de Vygotsky. Segue daí, resumidamente, que a primeira regra da aprendizagem é o esforço reconstrutivo pessoal, individual ou coletivo, do aluno, fenômeno que não pode ser substituído por nada, nem pela instrumentação eletrônica e igualmente pelo professor. A segunda regra, entretanto, volta-se para o papel maiêutico do professor, no papel de orientador e avaliador permanente do processo de aprendizagem. O professor não é mais definido pela aula, mas pela capacidade de aprender e de fazer o aluno aprender, de acordo com

tais teorias, que refletem tipicamente modos de aprender, não propriamente de ensinar.

Daí podemos extrair que não se aprende sem **pesquisa e elaboração própria**, tanto por exigência da qualidade formal (manejar conhecimento), quanto por exigência da qualidade política (relação de cidadania). Pesquisa como princípio educativo centra seu foco na cidadania especificamente plantada no manejo do conhecimento como aparato instrumental, requisitando o saber pensar e o aprender a aprender como base propedêutica para poder melhor intervir. Insistindo sobre esta face, o aluno, ao aprender a argumentar, escutar o outro com atenção, criticar civilizada e organizadamente, elaborar propostas próprias, não está apenas realizando seu compromisso com o conhecimento, mas igualmente com a cidadania. Porquanto, desta cidadania se trata, ou seja, daquela cidadania que sabe fundar-se no manejo do conhecimento. Na universidade isso deveria ser patente e desvendar o tipo de cidadania próprio do ambiente universitário.

Pesquisa, pois, não trabalha apenas a passagem curricular do aluno, mas igualmente sua qualidade política, no sentido específico de fomentar sua cidadania com capacidade ética e de intervenção alternativa na realidade. Tendemos a ressaltar o lado do conhecimento apenas, até porque o mercado sempre faz este tipo de seleção. Mas, sendo a universidade uma casa de formação, precisa retirar daí o objetivo principal, que é a formação da cidadania. Trata-se, por isso, de educar pela pesquisa (DEMO, 2004).

Currículo extensivo e intensivo

Por currículo extensivo entendemos o currículo usual entre nós e que pode ser resumido à oferta extensa de aulas. O trajeto formativo é desdobrado em matérias, quantas forem tidas por necessárias, cujo domínio se diz imprescindível para o exercício profissional. Está por trás uma visão tipicamente conteudista e que, por conta disso, inventa sempre número expressivo de professores, todos para darem aula de alguma coisa, muita coisa. Como de praxe, fala-se em “ver matéria”, traindo já de que se trata de vãos superficiais, monitorados por docentes que caracteristicamente também voam na superfície do conhecimento. A relação entre professor e aluno é estereotipada na separação clássica entre ensino e aprendizagem, cabendo o primeiro termo ao professor e o segundo, ao aluno. Expedientes didáticos centrais são aula e prova (DEMO, 2004a).

Já o **currículo intensivo** opta pelo aprofundamento metodológico principalmente, sem descuidar dos conteúdos, centrando o trabalho do aluno

na pesquisa e na elaboração própria. Diz-se intensivo, não porque pretenda encurtar os cursos a título de “curso intensivo”, mas, ao contrário, porque exige o saber pensar do começo até ao fim, o que tem como resultado normal alargar os cursos. Gira em torno do conceito e da prática da pesquisa como ambiente primordial da aprendizagem, no professor e no aluno. Aposta menos na aula, embora esta seja fenômeno normal e secundário. Busca a verticalização constante da aprendizagem, no sentido de realizar, para cada matéria, trajeto de pesquisa e elaboração própria, do que segue, igualmente, currículo menos pesado. Como regra, em cada semestre, não deveriam ser assumidas mais que três ou quatro matérias, recomendando-se que, no início do curso, se coloque tempo necessário de teor propedêutico, destinado a exercitar o ambiente desejado de aprendizagem (um ou dois semestres).

Pode sempre haver aulas, mas serão recurso supletivo e de preferência facultativas. Obrigatório é aprender de maneira reconstrutiva, mesmo para alunos que comparecem apenas à noite. Ao encurtar o tempo de aula, pode ocorrer a preocupação de estarmos encurtando a competência do aluno. É mister observar, aí, que a competência moderna exige autonomia em termos de formulação própria, o que jamais pode ser retirado de meras aulas. Um aluno diferenciado é precisamente aquele que é capaz de manejar conhecimento com desenvoltura, enfrentar problemas novos, lançar-se para o ainda desconhecido, saber questionar procurando soluções inovadoras e próprias (GIROUX, 1997. RIFKIN, 2000).

Não se busca pesquisador profissional, mas **profissional pesquisador**, quer dizer, alguém que usa a pesquisa como ferramenta de renovação profissional permanente. A própria característica desconstrutiva pós-moderna do conhecimento exige esta habilidade, passando para segundo plano o repasse de conteúdos, já que estes, inevitavelmente, envelhecem com extrema rapidez. Nunca será o caso descuidar de conteúdos, porque é impossível tornar-se profissional sem conteúdo. Mas, como o problema mais agudo profissional é a renovação permanente da competência profissional, a questão do método acaba sendo primordial. Diante de novos desafios, o que resolve o problema não é domínio de conteúdo, mas capacidade de reconstruir conhecimento com autonomia.

Ao mesmo tempo, o currículo intensivo reduz drasticamente o número de professores, porque os necessitamos como orientadores e avaliadores da reconstrução procedida pelo aluno. Surge o papel correto de professor, não mais preso às aulas, geralmente apenas reprodutivas e que oferecem ao aluno o que ele poderia encontrar em qualquer canto, sobretudo na instrumentação eletrônica. Não faz parte, necessariamente, do currículo intensivo reduzir o mercado para professor, mas pode significar a oportuni-

de de pagar melhor, certamente. Estabelece-se a correlação indispensável: o aluno somente aprende bem se o professor for o melhor exemplo. Este não poderá exigir do aluno o que ele mesmo não pratica.

Tratando-se sobretudo de pesquisar e elaborar, o currículo intensivo pode partir da teoria ou da prática, mesclando sempre a ambas, emprestando também ao exercício profissional perspectiva bem mais realista. Insistindo na autonomia do aluno, pode, ademais, ao invés de apenas prepará-lo para algum emprego, abrir oportunidades de oferecer serviços e trabalho, já que implica saber elaborar projeto próprio profissional. Supera-se a passividade da didática reprodutiva, buscando a iniciativa de propor temas de pesquisa para cada matéria, elaborá-los, defendê-los, refazê-los. O medo de que, não ocorrendo necessariamente a “entrega” de conteúdos através das aulas, o aluno não tenha visão geral dos conteúdos, é infundado; primeiro, porque é equivocado, entende conhecimento como algo a ser adquirido/transmitido, e, segundo, porque, compondo temas trabalhados em profundidade, o aluno pode chegar à visão geral mais autêntica, que combina a verticalidade com olhares horizontais.

Presença física e virtual

O currículo intensivo combina mais facilmente com a assim dita “educação a distância”, porque admite tipos individualizados de orientação, fugindo do tratamento massificado, como é o da aula. Embora possa sempre existir tempo preferencial para a orientação, em si poderia caber em qualquer hora, conforme acordos possíveis. Neste sentido, diminui a problemática dos cursos noturnos, porque aceita que o aluno trabalhe em outros horários, desde que sempre em conjugação com os professores e dentro de processos reconstrutivos.

No futuro, dificilmente um curso terá apenas presença física, como também nunca será somente a distância. Será mister encontrar meios-termos, realizando a expectativa, cada vez mais forte, de que é possível estudar em qualquer tempo e em qualquer lugar, desde que dentro do ambiente da pesquisa e da elaboração própria. Entretanto, mesmo na modalidade de presença mais física, vai-se tornando ocioso ter que comparecer todos os dias à faculdade, principalmente se for para apenas escutar aulas. O próprio aluno tenderá a recusar ofertas universitárias apenas baseadas no ensino reprodutivo, porque não conseguem minimamente gerar o profissional. Sobretudo perante cursos pagos, o aluno pensará duas vezes, se vale a pena pagar para obter diploma que nada significa profissionalmente. Aí temos diferença enor-

me: só ter diploma já não significa nada; é mister ser diplomado diferenciado.

Desde que se aceite a presença virtual (um tipo real, embora não físico, de presença), a educação a distância poderia ser encarada com menos susto. A presença virtual não substitui a física, e vice-versa. Será o caso combinar a ambas, e talvez venha a predominar naturalmente a virtual, por conta dos avanços monumentais das tecnologias informacionais (Demo, 2001). O que tem arruinado a educação a distância é que, nela, geralmente, só ficamos com a “distância”, não comparecendo “educação”. Mas isto é seu abuso. Não se pode buscar nela facilidades irresponsáveis, encurtamentos duvidosos, fraudes sistemáticas. O grande desafio será o compromisso com a aprendizagem reconstrutiva política.

O que diferencia o aluno é saber pensar, criatividade, autonomia, capacidade de formulação própria (LARROSA, 1998. DEMO, 2001a). Estas habilidades não podem provir de ambientes marcados pela instrução, onde se é treinado a absorver conhecimento de segunda mão, que nos faz, desde logo, profissionais de segunda mão. Neste sentido, o currículo intensivo vai aceitar modalidades mais flexíveis de aprender, como é a idéia de reservar 25% dos créditos para atividades que implicam diretamente formação para a autonomia, tais como: passar seis meses no exterior, fazer estágios fora da cidade do curso, participar de alguma experiência inovadora, propor uma experiência inventiva relacionada com o curso, realizar viagem de estudo, desde que tudo signifique, inequivocamente, pesquisa e elaboração própria.

A tendência será permitir ao aluno que, conforme esteja organizada sua vida, possa cursar de modo mais físico ou mais virtual, ou transitar pelas duas modalidades. No modo mais virtual, será mister, no início do semestre, fazer uma ou duas semanas intensivas e, no fim, comparecer de novo para a avaliação. No tempo intermediário, a orientação será a distância, de preferência em procedimentos como a internet, que permitem que o professor acompanhe, passo a passo, o desenvolvimento da pesquisa do aluno. Trata-se, pois, de presença, não de simples distância. Como sempre, vamos assistir a todos os abusos imagináveis, mas estes, além de agredirem o direito de aprender, serão rejeitados pelo próprio mercado. O grande desafio da educação a distância é a aprendizagem reconstrutiva, que não combina com distância. É, pois, necessário encontrar formas alternativas de presença, como é a virtual.

Ademais, os cursos tenderão a aumentar de duração, tendo como razão mais forte a profundidade da aprendizagem. Neste sentido, será difícil fugir, por exemplo, de um curso de pedagogia com duração de cinco anos, até para fazer face aos melhores cursos que já duram cinco anos. O currículo

intensivo não busca, de forma alguma, baratear, seja no sentido financeiro, seja no sentido pejorativo, os cursos. Ao contrário, tem como razão de ser a formação mais profunda possível do aluno, em termos de qualidade formal e política. Na prática, o ponto de partida deverá ser o perfil do profissional que imaginamos querer formar, olhando primeiro para as necessidades da cidadania, e, em segundo lugar, para a inserção no mercado. É totalmente enganosa a idéia banal de que o mercado quer gente treinada rapidamente ou que estaria disponível para qualquer diploma. Passou esta época. Hoje, vale o contrário: ninguém se insere bem no mercado sem uma formação primorosa, e, a bem da verdade, isto é apenas começo, porque, no fundo, não garante tudo em termos definitivos. Num mercado onde os empregos serão provisórios, a renovação profissional é mais importante que o diploma.

Não se pode, por isso mesmo, acreditar em demasia em promessas da educação a distância, quando primam pela distância, não pela educação. Por exemplo, as teleconferências podem ser um expediente enriquecedor, mas é impraticável basear um curso nisso, porque a aprendizagem exige também esforço reconstrutivo pessoal e a presença maiêutica do professor. Ao mesmo tempo, o que se denomina interatividade também é insuficiente, porque apenas dinamiza a aula. Não adianta enfeitar a aula. É preciso, definitivamente, aprender.

Teoria e prática

No contexto do conhecimento pós-moderno, não é mais o caso distinguir entre teoria e prática, já que a importância do conhecimento se deve aos dois termos interligados. Seria difícil imaginar importância que fosse apenas teórica ou apenas prática. A competência profissional precisa nutrir-se das duas, porque das duas advém o ímpeto de mudança. Toda teoria deve confrontar-se com a prática, porque na prática toda teoria é outra. E toda prática precisa voltar para a teoria, para poder se renovar.

Este tipo de visão poderia levar a rever os estágios, que são quase sempre caricaturais, porque se reduzem a aplicações práticas, após o percurso teórico. Aparecem quase sempre no fim do curso. Transmitem logo a idéia errônea de que primeiro é mister mergulhar na teoria e somente depois pensar na prática. A própria imagem da universidade retém esta moldura: quando se entra para a universidade, sobretudo pública e gratuita e situada num campus fora da cidade, aceita-se que estamos passando por um tempo especial, de estudo e leitura, provas e aulas, saindo da vida normal. O currículo intensivo tem a pretensão também de evitar tais distanciamentos.

Por isso, algumas idéias poderiam ser as seguintes no ordenamento curricular do curso:

a) colocar um ou dois semestres tipicamente propedêuticos, para estabelecer a regra da pesquisa como ambiente da aprendizagem; estuda-se aí metodologia científica, métodos e técnicas de pesquisa, estatística e todas as instrumentações quantitativas e qualitativas, informática, e assim por diante, com o propósito de plantar as bases e procedimentos do saber pensar; este período deveria ser, mais ou menos, um “mundo de Sofia”;

b) a seguir, incluir em todo semestre pelo menos uma disciplina que provenha da prática, realizando a pesquisa a partir da prática, e trazendo-a para a devida teorização; tomando o exemplo da pedagogia, pode-se estudar a partir da prática a referência legal dos sistemas educacionais, a questão da avaliação e da disciplina, a estrutura institucional e de funcionamento, a problemática da gestão, e assim por diante;

c) ao fim do curso, reservar um ano para exercício profissional *stricto sensu*, ainda que curricular, durante o qual o aluno assume o desempenho profissional da maneira mais íntegra possível, embora sempre como parte do trajeto formativo, de tal sorte que, terminado o curso, possa inserir-se no mercado de modo natural;

d) durante esse ano, elabora uma “monografia” para teorizar as bases do exercício profissional, significando a confluência entre a capacidade de formular e de intervir.

Esta maneira de ver já recomenda alargar os cursos para cinco anos, com o objetivo de realizar todos os passos com a devida profundidade. Parece claro que cursos encurtados, como pedagogia de três anos, deixarão de ter interesse, em primeiro lugar, porque ferem o direito de aprender de maneira adequada, e, em segundo lugar, porque não propiciam chances reais de mercado. O próprio encurtamento sugere que o tempo de estudo deveria ser o menor possível e sempre simplificado, deturpando já o desiderato de aprendizagem permanente, para toda a vida.

Por outra, deverá fazer parte, cada vez mais, rol de instrumentações comuns a todos os cursos, como estudar em inglês, manejar informática, lidar com dados e métodos de pesquisa, e assim por diante. Isto tudo levará a reconhecer que, no futuro, pelo menos os primeiros semestres serão feitos sempre juntos, antes de que se pense em profissionalização. Com isto dá-se igualmente lugar para a **interdisciplinaridade**, sem prejuízo da profundidade. Todo profissional é, no fundo, um especialista e dificilmente deixará de sê-lo, se quiser ser reconhecido como capaz. Mas não precisa ser apenas disciplinar, já que nenhum problema real é disciplinar. Todos são complexos.

O que melhor ajuda a ter visão mais ampla é a pesquisa, já que o pesquisador, sabendo procurar as fontes, leituras e dados, permite-se encontrar uma variedade maior de autores, linhas de pensamento, ideologias e teo-

rias, formando um olhar mais diversificado e temperado da realidade. Apenas escutando aulas, além de ficarmos com conhecimento já surrado, temos apenas a visão do professor.

Profissional moderno

A universidade tem, em primeiro lugar, compromisso educativo, porque é, antes de mais nada, centro dedicado à produção do conhecimento, mas essencialmente educativo. Não é, por isso mesmo, empresa lucrativa, que se orienta apenas pelo lucro. Embora não possa jamais alienar-se do mercado, porque implicaria prejuízo fatal para qualquer profissionalização, os valores humanos são sua própria essência. Neste sentido, também não pode restringir-se ao conhecimento voltado para a competitividade apenas, mas ao conhecimento humano para fins humanos sobretudo. Não é apenas lugar da lógica, mas igualmente da ética.

Vivemos hoje pressão avassaladora por parte do mercado competitivo e globalizado, em primeiro lugar porque o conhecimento mais inovador foi aprisionado pelo mercado. O impulso em favor da informatização dos processos produtivos e de comunicação advém principalmente, para não dizer fundamentalmente, do mercado. A inovação aí já tem o signo da vertigem, enquanto na universidade anda-se a passos de cágado. Literalmente, estuda para trás, ou para aquilo que já sabemos. Por isso, contenta-se com mero repasse. Os alunos não são preparados para o que não se conhece, para surpresas de um mercado enlouquecido e desumano, para futuros de definição quase impossível, para as probabilidades da vida. As aulas, como regra, incorporam a obsolescência típica de representar pacotes pré-fabricados, prontos, tão prontos que o aluno deve copiar e restituir na prova. Ainda se tem a idéia ultrapassada segundo a qual a universidade é o repositório do saber, como se fosse um armazém ou um frigorífico. É mister reconhecer que conhecimento armazenado apenas fica velho ou serve como referência histórica para fins culturais, que sempre também cabem.

Esta maneira de ver colocou em xeque a confiança excessiva sobre o repasse de conteúdos usual nos cursos, empurrando a concepção de habilidade profissional mais para o manejo crítico e criativo dos métodos, já que saber pensar, renovar, intervir é principalmente questão de método, de pesquisa e elaboração própria. Disto seguem alguns reconhecimentos relevantes:

a) ser profissional é sobretudo **saber permanentemente aprender**; o que mais é mister trabalhar na universidade é esta habilidade, ou seja, de

saber pensar e aprender; todo conteúdo envelhece, bem como o tempo desgasta as competências, tornando experiência em simples repetência;

b) mais que obter um diploma, é preciso **voltar sempre a estudar**, não apenas como evento programado, mas como atitude de vida; educação permanente não é mais fineza de gente especial, mas questão de sobrevivência de qualquer profissional;

c) será necessário inventar o “**direito de estudar**”, em primeiro lugar para professores, mas, no fundo, para todos os profissionais, entendendo-se isso como componente do dia de trabalho normal; exercer uma profissão e estudar para renová-la é a mesma atividade;

d) as **práticas precisam sempre ser teorizadas**, no sentido de serem submetidas à crítica; a experiência que interessa é aquela que se renova, não aquela que permanece pelos anos sempre a mesma;

e) é sobretudo fundamental não incidir na **contradição performativa** de pretender inovar sem inovar-se; todo projeto de inovação profissional só pode começar pelo próprio profissional; a universidade aí é mau exemplo, porque gosta de falar de inovação, mas tem pavor de submeter-se a processos mais fortes de inovação.

Por fim, é mister guardar a idéia de que estamos falando de formação, não de treinamento, ensino, instrução, ainda que tudo isto também faça parte, mas como insumo. Não é possível trabalhar bem o compromisso com formação dentro de relações pedagógicas estereotipadas, como são as salas de aula quase sempre. Sem deflagrar uma guerra contra a aula, porque sempre vai existir também a boa aula, é preciso definitivamente olhar com maior cuidado para o que é aprendizagem, principalmente em sua pretensão reconstrutiva. Trata-se de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

ARONOWITZ, S. *The Knowledge Factory – Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press, 2000.

AUSTIN, J.L. *Quando Dizer É Fazer – Palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUSTIN, J.L. *Sentido e Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BECKER, F. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: ARTMED, 2001

- BOTOMÉ, S.P. *Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAPRA, F. *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society - The information age: Economy, society and culture*. Vol. I. Oxford: Blackwell, 1997.
- CASTELLS, M. *The Power of Identity - The information age: Economy, society and culture*. Vol. II. Oxford: Blackwell, 1997a.
- CASTELLS, M. *End of Millenium – The information age: economy, society and culture – Vol. III*. Malden (MA): Blackwell, 1998.
- DEMO, P. Extensão: a má consciência da universidade. *Cadernos de Extensão Universitária*, v. 2, n. 5, p. 21-30, 1996.
- DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- DEMO, P. *Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- DEMO, P. *Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- DEMO, P. *Conhecimento e Aprendizagem na Nova Mídia*. Brasília: Editora Plano, 2001.
- DEMO, P. *Saber Pensar*. São Paulo: Cortez, 2001a.
- DEMO, P. *Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília: Plano, 2004.
- DEMO, P. *Universidade, Aprendizagem e Avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2004a.
- EDELMAN, G.M./TONONI, G. *A Universe of Consciousness: how matter becomes imagination*. New York: Basic Books, 2000.
- FORRESTER, V. *O Horror Econômico*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- GILMORE, R. *Alice no País do Quantum*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1998.
- GIROUX, H.A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- HARDT, M. & NEGRI, A. *Império*. São Paulo: Record, 2001.
- HOFSTADTER, D.R. *Gödel, Escher, Bach: um entrelaçamento de gênios brilhantes*. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- KOSKO, B. *The Fuzzy Future: from society and science to heaven in a chip*. New York: Harmony Books, 1999.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra*Bando, 1998.
- MAGRO, C. et alii (Org.). *Humberto Maturana: a Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MATURANA R., H. *Da Biologia à Psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- MATURANA R., H.; VARELA G., F.J. *De Máquinas e Seres Vivos – Autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- PENROSE, R. *Shadows of the Mind: a search for the missing science of consciousness*. N. York: Oxford Univ. Press, 1994.
- PRIGOGINE, I. *O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *A Nova Aliança*. Brasília: Ed. UnB, 1997.
- POPKEWITZ, T.S. *Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- RIFKIN, J. *The Age of Access: the new culture of hypercapitalism where all of life is a paid-for experience*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam, 2000.
- SEARLE, J.R. *O Mistério da Consciência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- SFEZ, L. *Crítica da Comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994.
- TAPSCOTT, D. *Growing Up Digital: the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill, 1998.

Pedro Demo é PhD em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken (Alemanha) e pós-doutor pela University of Califórnia at Los Angeles (UCLA). Atualmente é Professor Titular da Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Sociologia (Mestrado e Doutorado em Sociologia). Atua nas áreas de Política Social e Metodologia Científica. Tem vários livros publicados.

E-mail: pedrodemo@uol.com.br

Artigo recebido em maio/2005