

UNIVERSIDADE E PESQUISA

Agonia de um Antimodelo¹

Pedro Demo*

1. Pontos de Partida

1. Educação adquiriu, no mundo moderno, a significação de estratégia principal de desenvolvimento e mudança, em dois sentidos mais ostensivos:

- a) instrumentação mais efetiva da cidadania;
- b) fator preponderante de produtividade

A primeira significação é assaz conhecida entre educadores, mas a segunda ainda assusta, porque lembra imediatamente a velha teoria dos recursos humanos, que os valorizava apenas como insumo produtivo. O capitalismo continua, no fundo, o mesmo, mas matizes fortes fazem hoje parte da cena, à medida que o mundo produtivo moderno reconhece, cada vez mais, que educação de qualidade pode decidir também a produtividade. Não se trata apenas de produzir mais, mas principalmente de produzir melhor (qualidade e competitividade).

Sem desconsiderar a visível ironia deste reconhecimento, temos aí a

distinção recorrente entre capitalismo selvagem (baseado ainda na mais-valia absoluta) e o moderno (centrado na mais-valia relativa). Esta ironia torna-se ainda mais surpreendente, quando a acentuação em educação recai sobre formação básica, ou seja, sobre a capacidade de aprender a aprender, saber pensar, avaliar e organizar processos. Treinamentos excessivamente especializados perdem significação e são realizados, sobretudo, no ambiente de trabalho, não na escola.

O capitalismo não se interessaria por educação básica, a não ser que fizesse parte integrante de seu projeto de lucro, mas, mesmo assim, emergem condições consideravelmente diferentes para o trabalhador educado em termos de cidadania, consumo, organização sindical, etc².

2. Educação adquire, cada vez mais, o lugar de centro da modernidade, definida esta, sobretudo, pela necessidade de mudanças substanciais na sociedade e na econo-

*Professor da Universidade de Brasília

mia. Em seu lado compulsório, modernidade sobrevém pela via do consumo, meios de comunicação, processo produtivo, de cima para baixo e de fora para dentro. A maneira de conquistar espaço próprio nesse processo é buscar dominar a modernidade via educação, porquanto esta pode favorecer a emergência do sujeito social competente.

A estas alturas, modernidade não passa de termo alternativo para a necessidade de mudança e, principalmente, para a necessidade de participar do processo como sujeito social capaz. *Cabe à educação educar para a modernidade**. O fantástico desafio de mudanças históricas drásticas na virada do milênio, reconhecido de modo recorrente, está em grande parte ligado e fecundado por uma das pontas dessa modernidade, a tecnologia. Entretanto, a competência tecnológica advém da capacidade educativa de cada sociedade, desde que não se restrinja à fabricação de idiotas especializados. A tecnologia mais essencial é a construção de um projeto moderno e próprio de desenvolvimento, no qual misturam-se fins e valores com adequados meios de efetivação. De si, tecnologia é apenas capacidade de instrumentação. Cabe à educação unir os dois lados num todo só, garantindo para compromissos humanistas instrumentação efetiva³.

3. Para dar conta de tamanho desafio, deposita-se sobre educação expectativa específica de agente crucial da mudança, do que decorre seu afastamento drástico do mundo arcaico, em particular dos vícios his-

tóricos reprodutivos e meramente eruditos. O que torna sociedade e economia obsoletas é sobretudo, sua posição de cópia subalterna, sucata, resto, sobra. O desafio específico é superar a condição de objeto subalterno, definido e conduzido de fora para dentro, para atingir-se a condição de sujeito, capaz de conquistar espaço histórico próprio. Mais do que nunca, educação se faz motor central do processo emancipatório.

Para tornar-se fator principal de modernização, educação precisa ser moderna e modernizante, unindo o compromisso humanista dos fins, com as instrumentações adequadas científicas e tecnológicas. São decorrências inevitáveis:

- a) perde sentido a didática "ensino-aprendizagem", porque apenas ensina a copiar, além de manter ambiência autoritária arcaica na clivagem entre sujeito (que ensina) e objeto (que aprende);
- b) perde espaço a mera transmissão de conhecimento alheio, dominada cada vez mais pela instrumentação eletrônica (vídeos, circuitos de tevê, discos laser, computador, etc), superando-se definitivamente a falsa definição de "professor" como simples repassador de "aulas";
- c) o mero ensinar e o mero aprender são substituídos pelo aprender a aprender, centrado este na capacidade de interpretar e intervir criativamente na realidade, ou seja, na pesquisa como princípio científico e educativo;

- d) perde lugar a dicotomia entre teoria e prática, em favor de concepção unificada e interdisciplinar, onde uma implica e permeia a outra; toda teoria deve confrontar-se com a prática e atualizar-se constantemente, toda prática precisa voltar à teoria; não se restringe a treinamento profissional, pois é, sobretudo, a capacidade de manejar conhecimento na realidade;
- e) perde lugar o confronto entre humanismo e tecnologia, em favor de visão matricial que necessita a ambos, fazendo parte do conceito de formação básica: o educador moderno tem o desafio de humanizar a tecnologia, e para tanto precisa conhecê-la adequadamente;
- f) processo e produtos cruciais da educação são: capacidade de aprender a aprender, saber pensar, avaliar a realidade e de se autoavaliar criticamente; capacidade de produção própria de conhecimento e informação; reciclagem constante; competência em sinalizar o futuro⁴.

2. O Desafio da Pesquisa

Pesquisa poderia ocupar o centro do desafio educacional em termos de modernidade, *como princípio científico e educativo*⁵, em particular no caso da Universidade. São razões para tanto:

- a) domínio científico e tecnológico é a vantagem comparativa diferencial hoje; outros fatores (recursos

naturais, tamanho do país, disponibilidade de mão-de-obra, etc) são secundários;

- b) formação básica qualitativa e produção científica e tecnológica são os fatores que melhor garantem a estratégia de desenvolvimento próprio, moderno, sustentável;
- c) ciência não é estoque de conhecimentos repassados; é, estritamente, *inovação como processo*; disto resulta que formação científica e reciclagem constante coincidem, baseadas na capacidade de produção própria criativa, ou no aprender a aprender;
- d) a mera absorção de conhecimento alheio, não realiza a emancipação, porque não passa de insumo necessário.

O que define a instituição universitária é a produção própria de conhecimento, via pesquisa. Ensino e extensão são termos importantes, mas consequentes. Até certo ponto, extensão é termo ocioso, desde que, na pesquisa, se una teoria e prática. Universidade é lugar privilegiado da pesquisa, não um monte de salas de aula, onde alguns apenas ensinam, e a maioria apenas aprende.

O conceito de pesquisa é polêmico. É mister delimitá-lo com precisão e calma. Primeiro, distinguimos nele dupla face, num todo só: na face científica (normalmente a única acentuada) aparece a produção criativa de conhecimento: na face educativa engloba a capacidade de questionar a realidade, aplicar conhecimento, e de intervir na prática. Segundo, pesquisa não se reduz a produtos e a momen-

tos, mas seria atitude básica e cotidiana de questionamento crítico e autocrítico diante da realidade. Como atitude, realça a face educativa, e faria parte de todo processo educacional, desde o pré-escolar.

Importante é unir pesquisa com a questão emancipatória, à medida que significa a capacidade de se confrontar criticamente com os obstáculos à emancipação, seguindo-se a competência de formular e executar projeto próprio e competente de desenvolvimento. Todo processo emancipatório inicia com a coragem de se confrontar criticamente, com base em processo de conscientização (conhecimento libertador). Pode-se dar a isto o nome de pesquisa, ressaltando-se seu lado educativo.

Corremos o risco, claramente, de banalizar o conceito de pesquisa, nas duas faces, seja enrijecendo em excesso (pesquisa como sofisticação elitista, ou como questionamento obsessivamente original), seja empalidecendo seu alcance (pesquisa como qualquer coisa). Entretanto, é possível atribuir conteúdos e processos adequados, de tal sorte a atender ao desafio crucial da capacidade de mudança e desenvolvimento, respeitando-se estágios e amadurecimentos próprios de sociedades, economias e regiões.

Uma questão complexa é a da produção original de conhecimento, algo sabidamente difícil e talvez residual. Poucos professores são capazes disso e formam sempre elite restrita. Todavia, não se poderia, por conta desse reconhecimento, aceitar

a condição de sucata. Seria, pois, necessário trabalhar um meio-termo, entre sofisticação extrema e banalização sistemática. Para tanto, algumas cautelas poderiam ser úteis:

- a) pesquisa significa sempre alguma forma produtiva de conhecimento, que, em seu patamar mais concessivo, seria pelo menos a capacidade de digerir criticamente, imprimindo ao conhecimento absorvido interpretação própria;
- b) não haveria produção *stricto sensu*, mas uso produtivo de conhecimento disponível, porque crítico e autocrítico, cabendo isto, por exemplo, em didáticas alternativas do pré-escolar, que motivam as crianças a questionarem e a se questionarem;
- c) o critério distintivo seria o desafio de aprender a aprender: não há pesquisa, onde a pessoa permanece objeto de absorção reprodutiva (mera aprendizagem); já há pesquisa, onde a pessoa consegue manejar com autonomia crítica o conhecimento, usando-o como instrumentação emancipatória; existe pelo menos síntese própria, reinterpretação pessoal, reorganização crítica, revelando a marca de sujeito social;
- d) educação pela pesquisa significa que produção e uso do conhecimento é seu espaço, unindo-se conhecer e mudar, ou seja, tecnologia/ciência e humanismo;
- e) pesquisa está menos ligada a produtos estereotipados, do que ao processo de constituição do sujei-

to histórico competente, ou seja, capaz de auto-sustentação e auto-gestão.

Pesquisa pode (precisar) ser matizada e adequada em termos de estágios históricos possíveis e potenciais, sem jamais perder aquilo que é comum no conceito, em nome de banalizações tópicas. Ao acenarmos com o desafio de trabalhar a atitude de pesquisa no pré-escolar, na sua face educativa sobretudo, podemos provocar no PhD um calafrio de repulsa e mal-estar, se este se ativer apenas a produtos estereotipados, que normalmente só ele pode dominar e gerar. Todavia, como atitude básica e cotidiana da emancipação, a essência do conceito emerge lá e cá, com matiz e adequação próprias em cada caso.

Não cabe também restringir pesquisa ao tratamento empírico da realidade, porque conhecimento advém de muitas fontes possíveis, inclusive do trabalho de produção e reorganização teórica, e igualmente da prática teorizada. Nem vale instituir como critério único da pesquisa sua utilidade imediata, porque, por exemplo, pesquisa metodológica pode não caber nesta expectativa e, mesmo assim, ser essencial para o processo de produção e renovação do conhecimento.

De um lado, não se pode fechar pesquisa em estereótipos sofisticados, representativos da criatividade ostensiva, embora isto deva sempre fazer parte. Não faria sentido reservar pesquisa para expressões tão elitistas, que exacerbariam ainda mais as dificuldades de acesso universitá-

rio, por exemplo. De outro, não pode ser pesquisa "qualquer coisa" que se faça na universidade, como qualquer aula, ou qualquer dito pedagógico não mediado pela produção científica.

Em seguida, é essencial consolidar a definição de professor (sobretudo universitário) como ligado ao processo de produção científica, superando-se o vício arcaico de mero ministrador de aulas. A didática "ensino/aprendizagem" já não cabe na definição moderna de professor, porque deturpa intrinsecamente o relacionamento correto no processo científico produtivo. O aluno acorre à universidade sob o apelo do mesmo desafio produtivo, não para escutar alguém que apenas ensina a copiar. Ou seja, o aluno também deve pesquisar. A diferença com o professor é apenas de etapa. Ambos fazem a mesma coisa, no sentido do aprender a aprender.

Com isto, a aula perde importância, conservando apenas a função instrumental de repasse, comunicação, aprendizagem. Cada vez mais, será substituída pelos meios eletrônicos, permanecendo o professor com seu papel essencial de produtor criativo de conhecimento. Na prática, somente poderia dar aula quem tem produção própria de conhecimento. Neste caso, não se trata de mero repasse copiado, mas de transmissão motivadora do processo produtivo.

Na própria concepção moderna de ciência, cujo centro é o desafio inovador incessante, emerge a motivação do questionamento permanente, que rejeita o mero repasse subalterno. Copiar não é ciência, ensinar a

copiar não é educação. O aprender e o ensinar não desaparecem, mas são meros instrumentos, insumos, equipamentos. Caracteristicamente, a metodologia científica ressalta a importância da liberdade de discussão, concentrando a cientificidade, não em resultados considerados definitivos, mas no método de busca infinita com base no questionamento intersubjetivo aberto e sempre discutível. Somente pode ser aceito como científico, aquilo que se mantiver discutível. Ciência é a porfia em torno de argumentações fundadas na teoria e na realidade. Embora o fenômeno das escolas e grupos seja socialmente natural, nelas define a criatividade, porque autodefesa e fidelidade facilmente substituem crítica e sobretudo autocrítica. Neste sentido, a não-parametrização do conhecimento é seu parâmetro de criatividade. Em vez de estoque, conhecimento oficial ou argumento de autoridade, vale inovação como processo.⁶

Por uma questão de realismo, não se poderia exigir de todos os professores criatividade extrema, muito menos no Terceiro Mundo. Mesmo mantendo a criatividade produtiva como objetivo substancial, a maioria deveria motivar-se pela capacidade de elaboração própria em sentido menos rígido, no patamar da reinterpretação no mínimo. Interpretar significa que a realidade, ou o conhecimento alheio, é visto sob prisma pessoal e social diversificado, para além da mera cópia. Desde que seja interpretação aparece algo do sujei-

to. Assume pensamento próprio, possivelmente condição de prática própria.

Ademais, não custa reconhecer que todos começam pela cópia, também os gênios. Mas é essencial descobrir a inutilidade da mera cópia, o que já denota o apelo à criatividade. Pesquisar é sempre processo que precisa começar do começo. As primeiras elaborações não serão tão próprias, quanto reprodutivas. No decorrer do processo pode emergir a personalidade científica própria, capaz de contribuição original reconhecida, com maior ou menor ocupação de espaço. Uma coisa é a aula meramente reprodutiva (o professor narra para o aluno o que leu em outros), outra é a aula reinterpretativa, onde o professor demonstra competência de síntese pessoal, pensamento autônomo, reconstrução crítica.

Com certeza, isto é pouco, hoje. Toda reinterpretação deve coagular-se em elaboração própria, como signo de ocupação de espaço e formação de competência reconhecida. Somente este tipo de pesquisador deveria ocupar o cargo de professor de universidade.

Ademais, o conceito de pesquisa abarca a questão da prática e torna ocioso o de extensão. Ciência & tecnologia não são apenas construções teóricas. São igualmente os instrumentos mais decisivos de mudança e desenvolvimento. O fato de a maioria das universidades serem antros teóricos ou casas de mero repasse copiado, não desfaz o desafio de produzir conhecimento teoricamente

consistente e útil à sociedade, sem fazer da teoria ou da utilidade critérios excludentes ou fatais. Como princípio educativo, pesquisa passa sempre também pela prática, insistindo na formação educacional via domínio produtivo do conhecimento, com a vantagem de que a cidadania não se reduz a exercícios políticos e ao cultivo de ideologias preferenciais. Cidadania, na universidade, significa formação política mediada pela produção científica. A educação na universidade deve ser intrínseca à pesquisa, não invenção externa, como é quase tudo que se diz extensão.⁷

No espaço da educação básica (pré-escolar 1º e 2º graus) o conceito de pesquisa vale, *mutatis mutandis*, dentro da ambiência do aprender a aprender. Em nossa tradição discursiva, reprodutiva, tudo aparece muito estranho, mas, na verdade, pesquisa é a alma da formação básica. O próprio espaço econômico-produtivo moderno, movido pela competitividade e qualidade, exige tal atitude, consubstanciada sobretudo na face educativa. Não se espera que um aluno do 1º grau elabore um "paper", mas certamente que "saiba pensar". Ora, saber pensar é, na essência, a capacidade de questionar criticamente, interpretar a realidade e o conhecimento disponível, avaliar processos, e assim por diante. Simples treinamento não basta, porque conserva a pessoa como objeto útil.

Nossos mestres escolares são formados em entidades que apenas ensinam a copiar, e isto reproduzem em frente, nos moldes arcaicos da

didática medieval do ensino/aprendizagem. Neste contexto, pesquisa soa como desafio impróprio, pernóstico, agressivo. Mero ensino, mera aprendizagem são, hoje, táticas de imbecilização. Um mestre que não consegue elaborar projeto pedagógico criativo e próprio não dispõe da habilidade essencial de sua profissão.⁸

Formação básica adensa duas expectativas cruciais: de um lado, o domínio de conhecimentos estratégicos, como instrumentação atualizada para o exercício da cidadania e participação no processo produtivo: de outro, a reciclagem permanente para continuar na proa do desenvolvimento. Em ambos os casos, pesquisa é a alma do negócio.⁹

3. Antimodelo

Nosso modelo de universidade, de modo geral, corresponde a um misto de obsolescência e ineficiência, que o torna representativo apenas do passado. Não tem condição real de constituir-se vanguarda do desenvolvimento, lugar privilegiado para a sociedade discutir, ensaiar e realizar seu futuro. Ao vício de um processo tendencialmente apenas reprodutivo, acrescenta-se sua burocratização paralisante, ao lado do corporativismo mediocre. Mérito acadêmico e compromisso com o desenvolvimento são questões estranhas.¹⁰

Com exceções, a universidade incorpora proposta falida, cuja revisão deveria ser radical. Quando menos, custam o que não valem, na teoria e na prática. Mesmo as universidades públicas, instituídas para conju-

gar acesso democrático e excelência, não conseguem garantir nem um, nem outro, e tornaram-se absurdamente perdulárias face ao que apresentam.

Parte dos desafios são tipicamente modernos, correspondendo a expectativas atuais tais como:

- a) é cada vez mais forte a necessidade de produção científica e tecnológica própria, condenando instituições de mero repasse de conhecimento à total obsolescência;
- b) sendo ciência inovação em processo, exige-se dos professores criatividade como atitude cotidiana, coisa que se encontra apenas em mínimas minorias;
- c) com a crise econômica e os problemas de Estado, torna-se inviável manter instituições cujos custos não compensam supostos benefícios;
- d) com o advento do corporativismo, a autodefesa da sinecura sobrepõe-se ao mérito acadêmico, lançando sobre a universidade descrédito irrecuperável;
- e) torna-se cada dia mais inviável manter "pan-universidades", obrigando a diminuir tamanho, concentrar esforços e admitir especializações em termos de espaço produtivo;
- f) a formação de recursos humanos não é bem sucedida em instituições de mero ensino, porque apenas os ensina a copiar, mantendo-os como objeto sucateado.

Entretanto, o problema essencial está na postura reprodutiva das universidades, reduzidas a entidades de mero ensino, sob a quimera de que conhecimento se restringe à transmissão. Além de ignorar a marca (obsessivamente) inovadora da ciência moderna, permanece no arcaísmo do repasse copiado que apenas sedimenta a subalternidade. Muitas universidades não são sequer contemporâneas.

Em conjugação com este vício, campeia ainda a definição de professor como figura contratada para dar aulas, no contexto da didática pré-histórica ensino-aprendizagem. Esta, a bem da verdade, detém seu lugar, mas estritamente instrumental. É insumo emancipatório, não é emancipatória. A postura de mero ensino já é denotativa do arcaísmo, porque professor autêntico não reduz o aluno a objeto de aprendizagem, mas motiva, orienta e realiza com ele o mesmo projeto emancipatório. No repasse copiado não se realiza o desafio central da educação, além de, em termos científicos, bastar-se com o sucateamento.

Torna-se estranha, a cada dia que passa, a imagem vilipendiada de uma instituição que, a título de educar e mudar, vive de aulas repetitivas, provas reprodutivas, cópia da cópia. Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é ente fossilizado, resto que reproduz restos. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro, encalhou no passado.

Outros problemas são resultado de processo histórico equivocados, no

qual, mérito acadêmico e compromisso com o desenvolvimento, foram substituídos pela burocratização do sistema e pelo corporativismo. De um lado, aparece o dito sistema (burocracia estatal e, governos) inapelavelmente mediocratizante e centralizado, que sempre preza mais o alinhamento e a condução, do que criatividade e respectiva autonomia. De outro, aparece o corporativismo que, a par de defender direitos fundamentais, sacrifica qualidade formal a democratismos de toda ordem.

Por força da "isonomia", todos os professores, produtivos e improdutivos, ganham a mesma coisa, são tratados do mesmo modo, serão logo titulares. A progressão de carreira, em vez de mérito, privilegia atalhos aparentemente democráticos, como tempo de serviço, permanência em cargos administrativos, pressões organizadas, todos absolutamente medíocres. Por conta da autonomia, pretende-se acesso orçamentário descontrolado, para gastar recursos alheios (da sociedade), sem mínimo retorno. Cargos são eleitos, de preferência pelo método paritário, desprezando-se completamente mérito acadêmico e funções específicas *de cada componente* (professor, funcionário, aluno) no sistema. No outro lado, o dito sistema mantém as rédeas e aplica remendos conjunturais para problemas estruturais. Universidades públicas acabam representando sistemas de privilégio excessivo, seja porque os alunos pobres jamais aí chegam, ou porque o produto não compensa em termos de formação de re-

ursos humanos, seja porque o equilíbrio mínimo entre custos e benefícios há muito se desfez. A sinecura predomina o dia-a-dia. Muitas produzem tanto quanto qualquer universidade particular típica, ou seja, nada, ou quase nada. Sobretudo não garantem a condição de vanguarda do desenvolvimento, lugar privilegiado onde a sociedade poderia imaginar, criticar, construir e reconstruir seu futuro.

Os custos mais duvidosos encontram-se, por ironia, no corpo de professores e de funcionários, não dos alunos gratuitos e mesmo de outras facilidades subsidiadas (restaurantes, alojamentos etc). Um professor de tempo integral e/ou dedicação exclusiva que não detém produção própria sistemática e cumulativa representa custo desproporcional, sobretudo se levarmos em conta que não é apenas peso morto, mas investimento ao atraso. Um dos absurdos históricos foi a instituição deste tipo de corpo docente cartorial e burocrático, em cujo processo deram-se as mãos sistema e corporativismo, sacrificando-se toda noção de mérito acadêmico, avaliação constante da produção, ocupação de espaço científico próprio. A maioria das universidades sequer dispõe de política científica, destinada a promover o avanço da ciência de modo planejado. Mesmo o investimento em pós-graduação torna-se duvidoso, porque não se garante produtividade acadêmica, sem falar que muitos mestres e doutores já não querem dar aulas.

Por conta disso, evita-se de todas as maneiras, a avaliação extra

muros, porque se sabe que a universidade teria que sentar no banco dos réus. Hoje o problema é crônico, evidenciado sobretudo na folha salarial: objetivamente, o professor ganha muito pouco: pelo que faz, entretanto, ganha em excesso. O signo desse desacerto são as repetidas greves, reconhecidas como aquelas que a população sequer percebe, exceto nos casos das famílias que têm filhos estudando. Além de não se resolver a questão de base (apenas se adia o confronto seguinte), produz-se cada vez menos.

Faz parte central desse antimodelo certamente o rol de entidades particulares definidas como empresas de ensino, onde o custo do aluno é muito menor, embora sequer sejam capazes de apenas "ensinar". É injusto colocar todas "no mesmo saco", como é injusto estabelecer "culpas" sobretudo no professor. Existem entidades confessionais (caso típico de muitas entidades pontifícias católicas, por exemplo) e outras ditas comunitárias que apresentam, por vezes, alguma excelência. Mas a regra é o ensino apenas copiado, de preferência noturno, centrado em cursos obsoletos, lucrativos para os mantenedores, tocado por professores ao mesmo tempo muito mal pagos e insuficientemente qualificados. Tais entidades representam, vivamente, o Terceiro Mundo sucateado, sobra alimentada de restos. Por sinal, parte significativa dos professores provém do sistema público próximo, que, nelas, busca chance ulterior de remuneração e prática profissional.

Uma ponta dos problemas está ainda nos dirigentes, até hoje inventados, ou pela via autoritária da designação política, ou pela via democrática das eleições paritárias. O desafio essencial de fazer seus próprios dirigentes, sobretudo numa instituição que, entre outras coisas, fabrica também as teorias da democracia, acaba degenerando em resultados de tal modo discutíveis, que se torna inevitável a pergunta sobre sua seriedade e competência para algo socialmente aproveitável.

De tudo, segue o reconhecimento de que se trata de um modelo totalmente fadado ao insucesso, em praticamente toda sua extensão e manifestação. Talvez não se coloque mais a pretensão de recuperar, reformar, rearranjar, mas de refazer ab ovo. Esta cautela pode servir menos para instituições tradicionais, de longa existência, por respeito ao patrimônio aí instalado e resguardado, mas é correta em situações recentes. Mesmo em se tratando de instituições respeitáveis (no Brasil) como a Universidade de São Paulo (USP) ou de Campinas (UNICAMP) (ambas estaduais), cuja modernidade é compatível, tenderão a inviabilizar-se no tempo, se insistirem no modelo da "pan-universidade" e resvalarem nas sinecuras burocratizantes e corporativistas. Entretanto, sua viabilidade está ligada a competência científica e à produtividade, bens sempre caros, mas que a sociedade se dispõe a pagar por conta das chances de desenvolvimento.¹¹

4. Alguns Desafios Específicos

1. O desafio propriamente dito será constituir universidade capaz de pesquisa, na acepção acima insinuada, como princípio científico e educativo. Trata-se de uma instituição a ser marcada pela excelência e produtividade, definida a partir das pretensões da sociedade em termos de desenvolvimento integrado, sustentável, moderno e próprio.

É fundamental modular pesquisa de acordo com as características de cada país, sociedade e economia, sem com isto nivelar por baixo. No mínimo espera-se que seja viável reinterpretar com elaboração própria, o conhecimento alheio. Cada professor deveria poder produzir material pertinente à disciplina que maneja, abandonando definitivamente a postura de repassador copiado.

A sociedade espera poder, na universidade, pensar, discutir, ensaiar e fazer seu futuro. Espera, sobretudo que lá “se eduque” a modernidade, aproximando faces por vezes confrontantes e aparentemente hostis, como humanismo e técnica. Se isto acontecer, os custos passarão a segundo plano, já que educação, ciência e tecnologia de qualidade sempre serão caras e, mesmo assim, absolutamente necessárias.

A marca universitária desloca-se da imagem arcaica de espaço para aulas, para espaço do laboratório, produção sistemática, biblioteca (videoteca etc), socialização do conhecimento.

2. Essencial é reconhecer que a formação de recursos humanos não é mais satisfatória dentro do esquema antiquado “ensino/aprendizagem”. O mundo moderno não se contenta com seres treinados, que dominam habilidades pela via da domesticação copiada. Exige, ao contrário, capacidade de aprender a aprender, saber pensar, construir avaliação de processos e da qualidade. Esta competência é impossível de ser construída fora do contexto da pesquisa.

Com isto, não dizemos que todos sejam pesquisadores “profissionais”, como seria um professor típico, mas que todos precisam internalizar pesquisa como atitude básica e cotidiana, com relativo realce de sua face educativa. Por exemplo, um engenheiro, para ser considerado hoje competente, carece de duas coisas cruciais: de um lado, formação básica de engenharia de estilo acurado, dominando teoria e aplicação com perfeição, no contexto do aprender a aprender: de outro, capacidade de reciclagem constante, que o mantenha em atitude permanente de questionamento da realidade e de si mesmo.

3. É estratégico depurar o fenômeno dito universitário, para reconquistar o espaço adequado de atuação, marcado pelo mérito acadêmico. Em vez de imaginar universidades distribuídas em categorias discriminatórias verticalizadas (por exemplo, as que pesquisam & ensinam, as que só ensinam), deveria existir definição cabível da universidade, dentro de um mínimo de condições comuns, sobres-

saindo pesquisa. Instituições que aí não cabem, não são entidades desniveladas do mesmo tipo: simplesmente não são universidades.

Ao mesmo tempo, não se pode mais impulsionar “pan-universidades”, preferindo-se tendências de especialização, em nome da excelência e da produtividade. Assim, o que define universidade não é mais a cobertura extensa, universal de cursos, mas a marca da pesquisa. Talvez o termo “universidade” já esteja desgastado, porque perdeu o apelo qualitativo em troca da mera quantidade aglomerada. De todos os modos, mesmo tratando-se do curso isolado, o que importa é sua capacidade de produção científica própria e competente, o que o capacita inclusive a ensinar.

No mesmo quadro, é fundamental aceitar que toda instituição científica produtiva tem obrigação de socializar o conhecimento, a começar pelo ensino. É claro que já não se trata de mero ensino, nem de mera aprendizagem.

4. Com o tempo, é necessário descobrir que a função de repasse de conhecimento não perde importância. Apenas é feita no lugar adequado moderno, ou seja, pela via eletrônica. A universidade tem obrigação de dominar também esta parte, não, porém, pelo uso de professores repassadores, mas pelo incremento da capacidade de pesquisa acoplada ao traquejo eletrônico. O professor é insubstituível como gerador de conhecimento, mas é peça arcaica como repassador.

Grande parte das aulas, em particular aquelas expositivas, serão substituídas por respectivos vídeos, por exemplo, que permitem manipulação facilitada, recorrente, replicável e a qualquer hora. O professor continua figura essencial para conceber e sempre atualizar os vídeos, mas é desperdício, além de absurdo, usar um professor para apenas repassar idéias alheias. Por exemplo, quase todos os cursos precisam de estatística. O costume é ter, para cada caso, um “professor”, que, no fundo, adapta estatística ao caso específico dos respectivos alunos. Existe, a partir daí, o vício corriqueiro de uma estatística *para pedagogo, sociólogo, biólogo etc.*, todas “rebaixadas” ao nível da clientela que aprende por compulsão e de maneira estereotipada. O correto seria apresentar estatística de qualidade, ministrada por alguém detentor de produção própria e atualizada, equipada de abundante, competente e sempre renovada instrumentação eletrônica que facilite o acesso. No fundo, precisamos de apenas um professor competente, devidamente produtivo e apoiado.

5. É preciso, pelo menos até certo ponto, “especializar” as instituições, não para setorializar conhecimento, mas para, no contexto sempre interdisciplinar e matricial, ocupar espaço próprio e nele sobressair. Cada universidade deve poder ser apontada e procurada por conta dos méritos que construiu, deixando absolutamente de lado a marca de “universidade qualquer”.

Entretanto, mais que especializar, é mister arquitetar a devida qualidade do que se faz. Será sempre oportuno introduzir disciplinas comuns, sobretudo propedêuticas, já que o fenômeno científico, pelo menos como hipótese, é o mesmo em tudo. Cada vez mais recua a diferença uma vez julgada dicotômica ou extrema entre, por exemplo, ciências sociais e humanas e as tecnológicas e exatas. Ao contrário, cresce a convicção de que o etos mais típico das ciências humanas no tratamento da realidade, sobretudo em termos do "feeling" hermenêutico e em particular de definir verdade como "pretensão de validade" (Habermas), vai se impondo como postura preferencial intersubjetiva.

Assim, mesmo sob outras designações como ciclo básico e congêneres, é possível começar a vida acadêmica com algumas disciplinas comuns, do tipo: metodologia científica e/ou filosofia da ciência, técnicas de produção e manejo de dados, língua culta, estatística e fundamentos matemáticos, teorias e análises sociais, informáticas, etc. Em seguida e a partir daí, abrem-se caminhos mais específicos para cada curso, deixando aberta sempre a possibilidade (necessidade) do diálogo interdisciplinar.

6. Seria urgente repensar cursos noturnos, por respeito à clientela majoritária que só pode estudar à noite. Não cabe condenar, mas reorganizar. Tomando-se em conta que os alunos que comparecem a tais entidades são tendencialmente trabalhadores e menos dotados de condições econômicas e culturais, a oferta deve

assumir parâmetros organizativos, muito diversos, tais como:

- a) todo curso noturno deve perdurar pelo menos 50% a mais que um curso diurno;
- b) o professorado deve receber preparação específica e remuneração diferenciada, dada a complexibilidade maior da tarefa, sobretudo em termos de expectativa de desempenho;
- c) é necessário apelar para todos os apoios didáticos pertinentes, sobretudo instrumentação eletrônica, com vistas a facilitar ao aluno acessos a qualquer hora ao conhecimento.

Será totalmente inútil, para não dizer cultivo do atraso, aceitar a carapuça de entidade de mero ensino, porque seria reservar para o pobre instituição pobre, para que continue pobre. Cursos noturnos de mero ensino são stricto sensu restos para uma população mantida como resto, embora amplamente majoritária. De modo geral, combinam - como fórmula fácil de lucro - a miséria do professor ("horista", "biscateiro" etc.) com a do aluno.

Com isso, pleiteia-se inevitavelmente que tais cursos também instalem a pretensão de pesquisa como alma do negócio. Para tanto, é preciso sempre modular - sem banalizar - o conceito e a prática de pesquisa de acordo com os tamanhos e estágios históricos, conforme exposto acima. No mínimo, torna-se necessário saber reinterpretar realidades e conhecimentos, fomentando a elaboração própria, a teorização elaborada das práticas, a atitude de pesquisa etc.

Deve-se rejeitar de todo, esquemas simplificadores, seja pela via da diminuição do tempo de duração dos cursos (licenciaturas ditas curtas, por exemplo), seja pela concentração muito duvidosa nos fins de semana, seja pelo estratagema incontrolável de participação à distância etc. Com isto apenas se escancara a pecha de cursos mal arranjados, por vezes totalmente inventados, que enganem a população e os alunos, embora possam enriquecer os donos.

7. Detém papel sensível a transformação da pedagogia. Embora seja, quase sempre, o pior curso, nele está também a principal oportunidade de renovação acadêmica e de recuperação da qualidade educativa. A razão principal desta esperança está na possibilidade de compreender tal transformação como processo institucional, não apenas como produto de reações e boas vontades individuais.

A primeira providência está na revisão absolutamente radical do que é hoje pedagogia, na direção do aprender a aprender, exterminando-se a exclusividade da didática "ensino/aprendizagem". Trata-se de recuperar e institucionalizar a pesquisa como inspiração fundamental da vida acadêmica, inclusive da educação como um todo. Isto supõe que a mudança deve começar nas faculdades de educação (pedagogia), para dar o exemplo adequado de excelência e produtividade, ligação fecunda entre teoria e prática, compromisso com a humanização competente da modernidade.

A segunda providência está na fecundação de processos sistemáti-

cos de renovação em todos os cursos universitários, incluindo: avaliação preferencial via produção própria: substituição da maioria das aulas (expositivas) por instrumentação eletrônica atualizada e atualizante, prática e sua teorização, capacidade de elaboração própria como critério distintivo da avaliação e do mérito acadêmico etc.

A terceira providência está na aplicação desse espírito à formação dos professores de educação básica e de nível superior, transformando sua definição institucional e profissional para agentes processuais da pesquisa como princípio científico e educativo.

Os cursos de pedagogia precisavam ser modernos, para serem modernizantes. Devem abandonar posturas pré-históricas ligadas por exemplo, ao distanciamento com as áreas de exatas e ciências, à confusão tola entre humanismo e incompetência técnica, ao nivelamento por baixo de disciplinas como filosofia, estatística, planejamento, à preponderância de fachadas ideológicas, ao ambiente de "moral e cívica" e assim por diante. Humanismo competente sabe que é também ideológico, mas distingue (ou, pelo menos, procura distinguir) entre ideologia e ciência.

Colocadas as coisas assim, não será absurdo afirmar que pedagogia deveria emergir como um dos cursos mais estratégicos, e por consequência mais exigentes. E isto viria ao encontro da necessidade urgente de valorizar esses profissionais, desde que o sejam.

8. Fundamental será conceber caminho de longo prazo, no contexto do realismo de cada país. Um dia, deveremos produzir as maiores sofisticações, par a par no confronto com universidades de ponta. Para chegar até lá, mister se faz começar do começo. Não há saltos em ciência, muito menos milagres.

A formação de competência científica e tecnológica supõe estratégia demorada, cumulativa, sistemática. Não basta apenas qualidade formal. Qualidade política é, de igual modo, essencial. Significa reconhecer que competência técnica isolada, exclusiva, tende a voltar-se contra a sociedade e tornar-se subserviente de interesses econômicos e políticos. Tradicionalmente, ciência cresce de acordo com as guerras e confrontos entre os povos.

Todavia, é preciso reconhecer o contrário; qualidade política apenas também não basta, porque democracia incompetente reduz-se a fumaça e barulho. Democratismos hoje vigentes, embora sobretudo conseqüências das agressões do sistema, encobrem sinecuras, corporativismos, ineficiências e burocracias autocomplacentes, que apressam o sucateamento das instituições. É o desafio próprio da universidade conjugar democracia com competência, em mútua fecundação.

Mérito acadêmico deve ser a moeda do dia, sempre. Onde não se produz ciência própria não existe universidade. Assim como mérito acadêmico não justifica ciência a serviço de ideologias extremistas, democra-

cia não justifica a mediocridade. Manejar mérito acadêmico é desafio complicado e temerário, mas fugir dele é reconhecer que não se tem.

O professorado deve ser avaliado, ininterruptamente, de todas as formas válidas, desde reconhecimento no "mercado" de publicações, consultorias e assessorias, até típica qualidade metodológica. A ascensão de carreira precisa fundar-se no mérito, substancialmente, evitando-se a plethora de gente, na qual isonomias mediocratizantes se sobrepõem a excelência e produtividade. De modo geral, professores *stricto sensu* deve ser um grupo pequeno, dura e transparentemente selecionado, assessorado por um corpo médio multifacetado, o que permitiria ainda baratear muito os custos. Manter como professor uma figura improdutiva ou que apenas dá aulas, é total malversação de recursos, além de péssimo exemplo.

9. A universidade consolida sua dignidade insubstituível na confluência criativa e crítica entre competência técnica (domínio científico e tecnológico) e compromisso humanista. Não faz qualquer sentido deixar as ditas humanidades vegetarem em erudições obsoletas ou em posturas que ignoram competências exigidas pelo mundo moderno, como não faz qualquer sentido privilegiar atabalhoadamente as técnicas, substituindo fins pelos meios, "instrumentalizando" a sociedade, em vez de "instrumentar". As humanidades não são, de si, obsoletas, porquanto toda disciplina bem feita já é moderna e modernizante. O que as torna obsoletas é o ambiente de pie-

guice, generalidades eruditas, filosofias de varejo, ignorância instrumental, etc. Pela razão, engenharias mal feitas também são obsoletas, inclusive em seu distanciamento acrítico frente à capacidade de crítica e autocrítica.

No fundo, a percepção, organização, motivação das mudanças, em seu aspecto subjetivo, provém das humanidades, porque é nelas que se discutem, pesquisam e elaboram alternativas finalísticas possíveis. Todavia, sem a devida instrumentação, tudo permanece no amadorismo ou no descompromisso prático. Daí resulta o reconhecimento de que é ocioso e impróprio estabelecer briga irreconciliável entre os dois lados, como se criatividade finalística dispensasse o cuidado com meios adequados, e vice-versa. A interdisciplinaridade recomenda precisamente o contrário. Competência não está só num, ou noutro lado, mas no manejo criativo de ambos¹².

Na prática, preocupa o duplo desacerto: de um lado; a paspalhice crescente das humanidades; de outro, a voracidade das tecnologias. A universidade é o lugar próprio de composição dos dois desafios, que, no fundo, são um só.

Desenvolvimento sustentável carece ser moderno e próprio. Nem só moderno. Nem só próprio.

Notas

⁰¹ Como não poderia deixar de ser, este trabalho refere-se ao caso brasileiro propriamente. Não pretende generalização para outros países, muito embora algumas hipóteses básicas da análise e proposta

possam adequar-se a outras experiências e expectativas.

⁰² DEMO, P. 1990. Pesquisa - princípio científico e educativo, Cortez, São Paulo. Id. 1991. Desafios modernos para a educação básica. Texto para discussão nº 218, IPEA, Brasília.

* Por conta disso, não vamos polemizar sobre o conceito de modernidade (ou pós-modernidade), para nos fixarmos apenas no desafio de comandar, com competência possível, os processos de mudança na sociedade e na economia.

⁰³ OSPINA, G.L. (Dir.). 1990, Educación Superior y Sociedad. Una agenda de trabajo para los años 90. CRESAL C. Caracas, Vol. 1 nº 1.

⁰⁴ SCHÄFER, K. H. & SCHALLER, K. 1982. Ciência educadora crítica e didática comunicativa. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

⁰⁵ DEMO, P. 1990. Pesquisa - princípio científico e educativo. Cortez, São Paulo.

⁰⁶ HABERMAS, J. 1988. Consciência moral e agir comunicativo. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. Id. 1989. Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des Kommunikativen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt. Id. 1990. Pensamento pós-metafísico - Estudos filosóficos. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. SIEBENEICHLER, F. B. 1989. Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. DEMO, P. 1989. Metodologia científica em ciências sociais. Atlas, São Paulo.

- ⁰⁷ GURGEL, R. M. 1986. Extensão universitária - comunicação ou domesticação. Cortez, São Paulo.
- ⁰⁸ CATANI, D. B. et alii (Org.) 1986. Universidade, escola e formação de professores. Brasiliense, São Paulo. GUADILLA, C. G. 1987. Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa. Tropykos, Caracas.
- ⁰⁹ RIBEIRO, D. 1975. A universidade necessária. Paz e Terra, Rio de Janeiro. CUNHA, L. A. 1978. A universidade temporã. Civilização Brasileira. LUCKESI, C. et alii. 1991. Fazer universidade: uma proposta metodológica. Cortez, São Paulo.
- ¹⁰ GIANNOTTI, J. A. 1986. A universidade em ritmo de barbárie. Brasiliense, São Paulo. OLIVEN, A. C. 1990. A parquizalização do ensino superior - A classe média e o sistema educacional no Brasil. Vozes, Petrópolis. GRACIANI, M. S. S. 1982. O ensino superior no Brasil. Vozes, Petrópolis.
- ¹¹ ESTUDOS EM AVALIZAÇÃO EDUCACIONAL (Fundação Carlos Chagas). 1990. Avaliação institucional: acesso à universidade. Jan./Jun. n.1.
- ¹² SANTOS, B. S. 1988. Um discurso sobre as ciências. Afrontamento, São Paulo.