

## OS RISCOS DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

**Francisco de Paula Antunes Lima** - fpalima@dep.ufmg.br

Departamento de Engenharia de Produção - UFMG

Caixa Postal 209 - CEP: 30.161-970 - Belo Horizonte - MG

***Resumo.** A flexibilização curricular é, hoje, um princípio imperativo de organização de cursos de graduação. Todavia, tende a ser apresentada como fato indiscutível, transformando-se em um modismo que esconde os riscos para o próprio processo de aprendizagem e a ineficácia para resolver certos dilemas atuais da educação. Cumpre, assim, reconhecer os riscos da flexibilização, para orientar de forma mais segura e eficaz as reestruturações curriculares, evitando as dificuldades práticas para uma formação flexível, a saber: 1) a diversidade das áreas de conhecimento e especificidades das formas de flexibilização; 2) a falta de comunicação entre disciplinas distintas; 3) a insuficiência dos conhecimentos genéricos para tratar de questões científicas e tecnológicas particulares. Em geral, busca-se uma **flexibilização horizontal**, que constitui um currículo através da simples agregação extensiva de conhecimentos diversos. Defendemos a idéia de que uma formação em uma estrutura flexível só pode ser coerente se se constituir em torno de um **princípio de flexibilidade vertical**, qual seja, o de organizar os conhecimentos demandados por uma realidade e prática específicas, em torno de seu próprio objeto ou área de conhecimento e de atuação.*

***Palavras-chave:** Currículo, Flexibilização, Interdisciplinaridade, Aprendizagem.*

### 1. INTRODUÇÃO

A flexibilização curricular é uma das tendências que se impõe na reestruturação dos cursos de graduação de modo quase geral. Por ser um princípio genérico, aparece como fato já dado, não passível de discussão, transformando-se em um modismo que esconde os riscos para o próprio processo de aprendizagem, cujos problemas a flexibilização curricular procura resolver. Comumente a flexibilidade é vista meramente como uma questão organizacional e administrativa, envolvendo tanto o currículo quanto as normas acadêmicas que regem o cotidiano dos alunos. Os problemas relacionados ao conteúdo são negligenciados, o que poderá trazer conseqüências perversas para a formação.

Não se trata somente de um esquecimento. Esse desconhecimento dos aspectos de conteúdo da formação reflete o espírito da época que anda com a cabeça nas nuvens da “sociedade do conhecimento” ou da “era pós-industrial”. Ainda que os princípios gerais da flexibilização curricular sejam em si mesmos inatacáveis, cumpre reconhecer os riscos dos modelos de flexibilização, para orientar de forma mais segura e eficaz as reestruturações curriculares.

A análise da “produção flexível”, como vem correndo na indústria, pode nos dar algumas lições de como flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem. Também na produção se busca a flexibilidade para responder a um ambiente dinâmico, formando equipes multifuncionais e quebrando a rigidez hierárquica. As próprias empresas se abrem, estabelecendo parcerias e se organizando em redes.

## 2. A PRODUÇÃO FLEXÍVEL

Também na produção material, os problemas são semelhantes àqueles enfrentados pela educação em um mundo onde os conhecimentos e a tecnologia evoluem em um ritmo superior à capacidade de adaptação da organização acadêmica. Todavia, o que levou décadas para se estabelecer na produção, tende a ser implantado de um só golpe na educação, menosprezando-se as dificuldades práticas para uma formação flexível, a saber: 1) a diversidade das áreas de conhecimento e especificidades das formas de flexibilização, ou seja, cada área têm uma forma de flexibilidade que mais lhe convém; 2) a falta de comunicação entre disciplinas distintas: a questão da interdisciplinaridade ainda é um problema não resolvido e que talvez não encontre solução, a julgar pela falência das tentativas inspiradas na epistemologia; 3) a insuficiência dos conhecimentos genéricos e universais para tratar de questões científicas e tecnológicas particulares, apesar do forte apelo dos modelos matemáticos que tendem a assumir o papel de linguagem universal, sobretudo nas engenharias.

A discussão, hoje intensa em algumas disciplinas como engenharia de produção, economia industrial e administração, sobre a flexibilidade na produção, também pode ajudar a orientar a flexibilização curricular. Os engenheiros de produção, que lidam diariamente com os problemas de como organizar a produção de forma a atender demandas oscilantes e diversificadas, aprenderam como desenvolver sistemas que produzem em grande quantidade e com qualidade simultaneamente, ou, no jargão da disciplina, a conciliar economia de escala com economia de escopo, esta última relacionada à diversificação de produtos finais. Para tanto, foi necessário desenvolver vários outros requisitos: trabalho em equipes multi-especialistas, competência em gestão de projetos, engenharia simultânea, compatibilizar componentes padronizados e diferenciação final dos produtos, organização flexível da produção (equipamentos, leiautes, etc.); produção modular, polivalência da força de trabalho etc. (Cohendet *et. al.*, 1988; Salerno, 1999)

Longe de nós pretender formar uma pessoa, ser tão complexo, como se projeta e monta um automóvel ou uma geladeira, mas não seria má idéia tentar recuperar junto aos engenheiros de produção pelo menos as dificuldades encontradas para fabricar algo bem mais simples. Foram anos e anos de tentativas e de introdução de melhorias graduais até se constituir o que hoje se denomina de “produção enxuta”. Sobretudo quem é especialista em saúde do trabalhador conhece os riscos de se tomar como modelo para a reestruturação da universidade algo que se assemelhe à produção enxuta, que é “enxuta”, entre outras coisas, porque absorve até a última gota de sangue dos trabalhadores. Entretanto, a flexibilização curricular instituída de forma impensada e às pressas corre o risco de aumentar tanto a sobrecarga de trabalho que pode trazer efeitos piores do que se observa nas fábricas, sobretudo no que diz respeito à saúde de funcionários e professores, isto sem dizer da má qualidade dos alunos que serão aí formados.

## 3. O MODELO DE FLEXIBILIZAÇÃO HORIZONTAL

O ponto de partida da discussão sobre a flexibilização já se tornou lugar comum: a “sociedade da informação” demanda novas qualificações e profissionais que sejam capazes de se adaptar a um mundo em permanente mudança e motivados para uma aprendizagem continuada. Como todo lugar comum, o que existe de verdade nesta afirmação acaba se perdendo em generalizações infundadas.

Em que pese a importância das transformações atuais, talvez seja um pouco exagerado hipostasiar as mudanças em detrimento do que permanece. Na esfera da produção material, este duplo movimento de mudança e de conservação é evidente, mas não nos autoriza a concluir por uma transformação radical das formas de produção, ao ponto de sermos obrigados

a adotar termos como “sociedade do conhecimento”. Lojkine (1995) e Harvey (1993) nos propiciam alguma luz para entender as atuais transformações da produção, apoiando-se em análise que não menospreza o lastro da esfera produtiva e, dessa forma, não se rendem aos modismos conceituais que remetem a uma suposta “sociedade pós-industrial”, “sociedade de serviços”, do “fim do trabalho” ou a qualquer outra mitologia pós-moderna. Mais importante do que apresentar *in extenso* a perspectiva desses autores (que também é a nossa) é mostrar suas conseqüências para a Universidade e, mais especialmente, para a formação e flexibilização curricular.

O pressuposto de que vivemos uma nova era – a da “sociedade do conhecimento” – aparece sempre que se comenta a respeito da relação entre ciência fundamental, ciências aplicadas e setor privado ou demandas de mercado. Para ilustrar esse ponto, tomamos como referência um documento divulgado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG em 1997 (e disponível em sua página na internet - [www.prograd.ufmg.br](http://www.prograd.ufmg.br). Doravante referimos esse documento como PROGRAD, 1997). A seguir nos referimos longamente a este texto, pois se trata de um projeto de flexibilização longamente discutido, em uma universidade de renome, o que o torna um caso exemplar de um ponto de vista oficial sobre o assunto.

O texto se inicia reafirmando o jargão de que estamos vivendo uma nova era, que coloca demandas particulares à universidade. *“No contexto da sociedade do conhecimento tem-se assistido a um rápido crescimento das ciências aplicadas. No entanto, ao mesmo tempo, é visível a insatisfação da comunidade acadêmica ao ver o conhecimento sendo tratado de modo inteiramente dependente da demanda. Manter a identidade da Universidade enquanto produtora efetiva de conhecimento e desencadeadora de desenvolvimento social vem sendo um desafio do qual a parceria entre a Universidade e o setor privado é apenas uma face”*. (PROGRAD, 1997:1)

Não é possível adivinhar o que inspira esta dicotomia entre conhecimento e ciência aplicada, mas é necessário evidenciar as conseqüências desta tomada de posição na concepção do currículo flexível. Nos termos acima, a relação entre ciência e sociedade se traduz, por exemplo, em demandas da sociedade do conhecimento por uma mão-de-obra mais qualificada, inclusive por mais vagas no ensino superior para atender *“necessidades criadas pela sociedade pós-industrial, cujo processo de produção exige indivíduos altamente qualificados e com habilidades para processar e usar informações”* (PROGRAD, 1997:2). Um dos problemas postos pelas transformações atuais é precisamente a rapidez da evolução dos conhecimentos, sendo necessário buscar práticas pedagógicas que permitam aos alunos *“acompanhar a evolução dos conhecimentos produzidos que mudam numa velocidade sem precedentes na sociedade contemporânea”* (PROGRAD, 1997:2).

Em geral, para fazer face a essas novas demandas sociais e às tendências científico-tecnológicas busca-se uma **flexibilização horizontal**, que consiste em construir um currículo através da simples agregação extensiva de conhecimentos diversos. A flexibilização horizontal pode ser caracterizada através de alguns princípios gerais e depende: *“a) de desamarrar a estrutura rígida de condução do curso; b) do aluno poder imprimir ritmo e direção ao seu curso; c) de se utilizar, mais e melhor, os mecanismos que a Instituição já oferece em termos de opção de atividades acadêmicas na estruturação dos currículos”*. (PROGRAD, 1997, p. 5)

Na estrutura atual, os professores, colegiados e coordenadores seriam os menos adequados para orientar os alunos em sua formação, pelo menos no que diz respeito à capacidade de responder às novas demandas sociais e definir currículos adequados à um mundo dinâmico.

### 3. MODELO ATUAL DE CURRÍCULO

No texto da PROGRAD está representado um ponto de vista que tem ampla aceitação nos círculos universitários. *“Um exame dos currículos revela uma acentuada rigidez dos cursos de graduação. As grades curriculares não constituem apenas uma expressão técnica. Parecem ter sido, de fato, concebidas como limitações de grade prisional. Enquadram o aluno num padrão predeterminado que, teoricamente, deveria capacitá-lo para adquirir a melhor formação dentro de um campo profissional. Na maioria da vezes, os currículos resultam em cursos com visões restritivas do conhecimento, especificando o que o aluno deve apreender durante a sua formação. Perde-se, nesta concepção, a alternativa de oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento e da aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional.”* (PROGRAD, 1997:4)

O modelo atualmente existente é descrito através de imagens de instituições penitenciárias, cujo única lógica seria a sua própria, sem nenhuma preocupação com a formação dos alunos. Apesar das críticas à estrutura atual, o **modelo de flexibilização horizontal**, ou seja, que busca constituir um currículo através da agregação extensiva de conhecimentos diversos, reproduz suas deficiências principais, pois não consegue articular o conhecimento fragmentado em várias disciplinas e dividido em ciclos estanques.

Tudo se passa como se a “visão crítica” do aluno (algo tão mítico que nunca é explicitamente formulado, apenas aludido) pudesse (e devesse) ser adquirida fora de uma formação técnica específica. Explica-se, assim, a dicotomia antes mencionada entre ciência pura e ciência aplicada, forma acadêmica de expressão da clivagem social que separa os homens em um burguês-trabalhador (aquele que se ocupa com as coisas sujas da prática) e em um cidadão político-moral (que se ocupa, dentre outras coisas, de fazer a ciência “pura”).

Ao longo de todo o texto encontramos passagens que reproduzem de forma acrítica esta separação entre o burguês e o cidadão imposta pela sociedade capitalista. É certo que todos nós acreditamos e buscamos defender o lema de formar *“profissionais com competência em áreas específicas e capazes de incorporar valores que propiciem o pleno exercício de sua cidadania”* (PROGRAD, 1997:2). Mas este lema não é mais do que um lugar comum que nunca conseguiu se efetivar, na medida em que a própria prática profissional se dá num mundo cindido, onde não se pode ser cidadão, a não ser sob pena de perder o seu emprego, o que significa isolar-se das condições objetivas de exercício das atividades profissionais, portanto, não mais ser profissional algum. Não há ética profissional ou moral pessoal que consiga conciliar as contradições do mundo real. A assim chamada “cidadania”, ou ela se dá no interior da produção material, ou não se dá absolutamente.

O que pode ser, então, esta *“visão crítica que extrapola a aptidão específica de seu campo de atuação profissional”*? Por acaso isto quer dizer que no exercício da profissão não se pode ser crítico? Ou que em um campo específico do saber só existem conteúdos técnicos? O que permite opor de forma tão peremptória conteúdos da prática profissional à visão crítica do cidadão? Um médico não está sendo precisamente crítico (e tanto quanto é possível) quando faz um diagnóstico preciso e quando, de quebra, consegue associar a doença com as condições de vida do paciente? O engenheiro não é crítico quando consegue inventar um processo mais eficiente, que produz mais e melhores valores de uso e a custos menores? Quando está atento para proteger o ambiente ou se preocupa em salvaguardar a saúde de quem fabrica o produto e de quem o utiliza? O educador não está sendo precisamente crítico quando descobre a dificuldade do aluno e consegue fazer com que este aprenda de fato a lição?

Para tornar o monstro mais feio do que parece, costuma-se pintar o currículo como se fosse uma prisão e os professores como carcereiros sádicos movidos apenas por interesses próprios: *“a minha disciplina é a mais importante”*; *“extremo individualismo na visão de cada professor”* (PROGRAD, 1987:4). Até mesmo o que existe de virtuoso na atual estrutura

viciada é transformado em perversão: “A situação é ainda mais grave se se considerar que os programas são freqüentemente modificados pelo professor para adequá-los aos seus conhecimentos específicos, sem que a alteração seja comunicada às Câmaras Departamentais e/ou Colegiados, dificultando a avaliação do que vem a ser o núcleo específico do curso”. (PROGRAD, 1987:4)

Ora, os conhecimentos específicos acumulados pelo professor são também orientados por uma prática profissional, quer direta quer indiretamente através de atividades de extensão, por projetos de ensino, por uma reflexão sobre a inserção de sua disciplina em um currículo e sobre a importância dos conhecimentos que ministra para a formação de um profissional crítico na área em que ele próprio atua. Podemos discordar (e eu próprio discordo fortemente da maioria de meus colegas de departamento sobre o perfil adequado de um engenheiro de produção) da importância, enfoque, conteúdo ou mesmo da pertinência de uma dada disciplina. Não considero, todavia, ser justo afirmar ou deixar entender que isto se deve ao autoritarismo ou egoísmo dos professores. Ainda que assim o fosse, resolver-se-ia a questão da coerência curricular substituindo a liberdade do professor pela autoridade do Colegiado ou da Reitoria? Também não seriam estas instâncias de decisão dominadas pelo individualismo ou seus membros (também professores) seriam guardiães de princípios universais? Não é a primeira vez que a vontade burocrática pretende se contrapor aos desregramentos dos membros de uma organização, o que acaba gerando males iguais ou piores do que aqueles que tenta combater. Não seria mais prudente ver algo de positivo nestes atos supostamente egoístas dos professores que mudam os programas, trazendo à luz do dia estas práticas clandestinas e procurar coordená-las ao invés de simplesmente reprimi-las?

Não negamos que os problemas apontados existam de fato. Seria cegueira ou má-fé negar as cargas horárias excessivas ou a falta de articulação entre os conteúdos, mas é no mínimo ingenuidade acreditar que estes e outros problemas, conhecidos por qualquer docente, possam ser resolvidos por medidas administrativas, quer as de cunho “autoritário”, como a “cadeia” rígida de pré-requisitos de um currículo convencional, quer a “autonomia” concedida aos alunos em uma organização flexível do currículo.

Só se pode pensar seriamente que a flexibilização é a cura desses males se se acredita piamente na separação entre formação e conteúdos. Esta dicotomia é a pedra de toque das propostas de flexibilização, que refletem uma concepção amplamente divulgada nas universidades: a de que o essencial na formação consiste em desenvolver habilidades e não em transmitir conteúdos. O importante é a formação de um “espírito crítico”, capacidade de aprender ou de aprender a aprender, predicados que, em princípio, podem ser desenvolvidos de forma independente dos conteúdos e, conseqüentemente, servem para tratar ou apreender qualquer conteúdo. Em suma, buscam a quimera da “inteligência geral”, novo mito das modernas ciências cognitivas.

Assim não é de se estranhar que “a rigidez da grade curricular” seja responsabilizada pelo “problema da adequabilidade de conteúdos e de habilidades às demandas impostas pelo ambiente acelerado de mudança do conhecimento e pelo dinamismo do mercado de trabalho” (PROGRAD, 1997, p. 4). Problema tão velho quanto a Escola, porquanto o espaço desta se define precisamente pelo distanciamento que estabelece da prática efetiva dos homens, tanto na produção material quanto na produção do conhecimento ou da cultura em geral. Tentar resolver as dificuldades “naturalmente” postas por esta separação é esquecer que elas se originam em uma sociedade que está assentada na separação entre o espaço de utilização da força de trabalho, onde, em última instância, se determina o que se aproveita e o que não se aproveita das capacidades humanas, e o espaço da reprodução social e pessoal dos indivíduos.

O novo modelo de flexibilização está assentado na velha crítica do ensino “centrado no professor”. Talvez o aspecto mais crítico do currículo, como ele é atualmente concebido, seja [o] excesso de centralização do processo de ensino no Professor(...).

*O aluno não é estimulado a exercer sua capacidade de compreensão, estruturação dos problemas, nem a buscar, sozinho, soluções. O exercício da reinterpretação e do olhar crítico chega a ser inibido. (...)*

*O aluno não é, portanto, levado, de uma forma acadêmica e pedagogicamente elaborada, a trabalhar o conhecimento com o objetivo de ter um pensamento independente; desenvolver sua capacidade de estruturar e contextualizar problemas e buscar soluções alternativas às propostas. (PROGRAD, 1997:5)*

Há alternativas viáveis à forma tradicional de ensino? Considerando em seus fundamentos essenciais, o ensino-aprendizagem pode se dar de outra forma que não seja através de uma relação entre desiguais? Aprender e criar não pressupõem, inicialmente, se apropriar e reproduzir o que existe? Pode-se criar algo de novo sem superar o patrimônio acumulado pela humanidade? Se isto é verdade, então o primeiro passo para aprender não é *reinterpretar e nem mesmo interpretar*, mas entender o que os outros disseram ou apreender e dominar o conhecimento previamente existente. Isto exige um certo abandono de si mesmo e um apego aos conteúdos e conhecimentos já formalizados.

É esclarecedor que o modelo assumido pela flexibilização seja o ensino de pós-graduação, onde supostamente existe um “*ambiente de aprendizado centrado no aluno*” (*Ibid.*, p. 5) e não no professor. Se isto de fato existe não decorre de mudanças meramente institucionais ou pedagógicas, mas sim da possibilidade dos alunos de pós-graduação, dada a sua maior maturidade intelectual e pessoal, de elaborar e de assumir um projeto, possibilidade que nem sempre se efetiva sem uma forte presença do professor. Raro é o aluno de mestrado que consegue caminhar com as próprias pernas, o que certamente se mostrará bem mais difícil para alunos ainda adolescentes.

#### **4. A FLEXIBILIDADE APLICADA AO CURRÍCULO**

Os pressupostos adotados pelo modelo de flexibilização horizontal ficam mais evidentes, quando se tenta dar forma aos princípios gerais e indicar alguns procedimentos operacionais para a estruturação flexível de um currículo. O debate, então, pode ser deslocado de princípios gerais, sobre os quais, em princípio, todos estão de acordo, para as condições de efetivação. A questão central é: *Por que, ao invés de se ter uma grade curricular rígida, não se tem uma rede interconectada que possibilite ao aluno compor o seu percurso (curso) de modo a compatibilizar sua formação universitária com as suas potencialidades enquanto pessoa e cidadão?* (PROGRAD, 1987:6)

Mais uma vez, em princípio, poucos professores contestariam estes objetivos de formar um bom profissional que seja ao mesmo tempo um cidadão e que possa desenvolver suas potencialidades pessoais. Mas vejamos que está implícito nesta indagação, que, em verdade, é mais uma tomada de posição e uma proposta de ação do que um questão ou hipótese. Com efeito, em geral não se pergunta o que é desenvolver-se como “pessoa” ou como “cidadão” nem se coloca a questão de como obter este desenvolvimento, apenas repetem-se lugares comuns do discurso acadêmico-pedagógico. A “grade curricular rígida” seria imprópria para se chegar a este fim, devendo ser substituída por uma “rede interconectada”, através da qual o aluno pode “compor o seu percurso”. No fim das contas, é o aluno que se torna responsável por “compor” o seu curso e alimentar-se de conhecimentos diversos a partir de um amplo *menu* que lhe é oferecido pela universidade. As questões verdadeiramente fundamentais: o que é uma formação crítica e como compatibilizar formação profissional e cidadania sem reproduzir a clivagem entre o burguês e o cidadão são consideradas como já resolvidas. Com isto se quer sugerir a idéia de que a rigidez curricular é, de fato, a causa do não desenvolvimento da pessoa e do cidadão. A escola é tida como o espaço de formação integral do indivíduo como um todo e, assim, pode torná-lo ou crítico ou acrítico. Isto decorre do

ensino centrado no professor: *“Talvez o aspecto mais crítico do currículo, como ele é atualmente concebido, seja excesso de centralização do processo de ensino no Professor. Com grande frequência, o ensino é realizado através de aulas expositivas teóricas, que restringem acentuadamente a participação do aluno. Nesses casos, as aulas constituem processo no qual o Professor estuda e, na melhor das hipóteses, recria e reinterpreta o conhecimento para, então, repassá-lo ao aluno. Esse processo é, seguramente uma alternativa válida e legítima de ensino. Constitui, no entanto, o método dominante em alguns cursos, transformando o aluno em elemento passivo da aprendizagem. O aluno não é estimulado a exercer sua capacidade de compreensão, estruturação dos problemas, nem a buscar, sozinho, soluções. O exercício da reinterpretação e do olhar crítico chega a ser inibido.* (PROGRAD, 1997, p. 5)

Há, aqui, no mínimo dois paradoxos nesse modelo de flexibilização horizontal. Em primeiro lugar, se o aluno, por definição, não pode antever a malha da extensa rede que se estende diante dele quando consegue transpor o portão do vestibular, como poderia assumir o papel de maestro e compor um percurso consistente? Que qualquer um seja capaz de, deixado ao livre jogo de suas vontades pessoais, definir percursos pessoais no emaranhado de disciplinas que lhe serão oferecidas não há nenhuma dúvida. O questionável é se este caminho traçado e trilhado pelo aluno seja dotado de consistência. Também não há dúvidas de que a grade curricular rígida apresente várias falhas quanto à consistência desta formação. Entretanto, substituí-la por uma “rede” significa, na prática, ampliar as suas deficiências e não resolvê-las. Constituir-se-á, de fato, uma trama que mais parecerá uma rede de campo de futebol de várzea, cheia de buracos e de fios que não se fecham.

Em segundo lugar, se, através de uma estrutura rígida (de fato, nem tão rígida assim, pois desde há muito os cursos vem buscando se dotar de uma certa flexibilidade através de ênfases, disciplinas optativas, tópicos especiais etc.), não é possível dar inteira coerência à formação, por que a extinção das amarras internas e sua substituição por tênues linhas com outras disciplinas e campos do saber permitiria uma coerência maior? Não seria exatamente o contrário que apresenta mais fortes chances de ocorrer? Aqui fica bem delineado o que constitui o ponto fraco da flexibilização horizontal: a falta de uma reflexão aprofundada sobre as condições de possibilidade de efetivação dos princípios de flexibilidade. Isto decorre diretamente da superficialidade com que são tratadas algumas outras questões decisivas. Para ilustrar apenas um aspecto, e talvez a condição mais importante, não se pode flexibilizar uma formação no interior de uma estrutura rígida. Se os diversos conhecimentos não se compatibilizam é porque são gerados desde o início em uma universidade compartimentalizada em departamentos, organizada e avaliada segundo critérios burocráticos e não científicos. Bela solução esta que transfere ao aluno a responsabilidade de realizar a trama de uma rede que os próprios professores não conseguem tecer.

A esta pergunta principal, se somam várias outras que podem ser resumidas em indagações sobre: 1) o desenvolvimento de outras habilidades e atitudes paralelamente à transmissão de conteúdos; 2) o desenvolvimento de habilidade específicas e gerais, estas últimas extrapolando áreas específicas de saber; 3) como adequar o currículo à evolução acelerada do conhecimento e das práticas profissionais, sobretudo sabendo que se trata de uma relação temporalmente delimitada entre o aluno e a universidade.

Decorrem destas questões certas orientações gerais que estão na ordem do dia, como a formação continuada e o ensino à distância, que podem estender no tempo e no espaço o contato entre o estudante/profissional e a universidade. Tanto quanto a flexibilização, estas mudanças exigem uma reestruturação de toda a universidade, que só pode oferecer uma formação flexível quando ela mesma estiver dotada de uma organização flexível e densamente articulada. Feito o alerta de que não se pode implementar um ensino flexível dentro de uma estrutura rígida, limitaremos nossos comentários aos pressupostos e soluções

mais diretamente relacionados à formação e que estão implícitos nos três temas mencionados anteriormente.

Em verdade, estes três temas podem ser resumidos em uma única questão: a relação entre conhecimentos específicos (conteúdos) e habilidades cognitivas gerais. Em termos mais prosaicos, busca-se desenvolver a habilidade no aluno de “aprender a aprender”, em vez de ensinar-lhe um conteúdo particular. A expressão “aprender a aprender” é mais um dos lugares comuns que, tal como seus correlatos mais sofisticados (“espírito científico”; “análise crítica”, “método científico” ...), jamais são definidos de forma minimamente científica ou crítica. A questão sobre as capacidades cognitivas gerais é bastante controversa para ser adotada sem ressalvas em propostas de tal envergadura. Não há, em verdade, nenhuma demonstração plausível de que estas supostas “*atitudes formativas que extrapolam campos específicos*” desempenhem uma função relevante na produção do conhecimento. Ao contrário, as tentativas frustradas de desenvolvimento da inter/trans/multidisciplinaridade, ou como quer que se queira denominar a tentativa de superação do saber especializado, mostram que a extrapolação traz mais problemas do que consegue resolver. O artificialismo de conceitos contrabandeados de outras áreas e impostos em sua especialidade é visível e dispensa maiores comentários para quem já conviveu com tais extrapolações, que de tempos em tempos devassam os campos da ciência como outrora os hunos faziam com os campos da Europa. Basta lembrar as invasões da estatística, do funcionalismo, da teoria de sistemas, dos modelos psicanalíticos e, atualmente, da teoria da informação e do cognitivismo. O contrabando de conceitos matemáticos e físicos já foi exemplarmente criticada por Sokal e Bricmont (1999). Há, entretanto, algo de mágico nesta busca incansável e eternamente frustrada de uma ciência do geral, que faz com que gerações sucessivas incorram no mesmo erro.

Com efeito, quantos esforços não seriam poupados se essas habilidades genéricas pudessem de fato ser desenvolvidas? A Universidade seria, então, verdadeiramente una; os cursos particulares, se ainda necessários, serviriam apenas de pretextos para o desenvolvimento de capacidades cognitivas gerais. E o que não dizer do sofrimento e da angústia que deixariam de atormentar os indivíduos diante de um mundo em eterno movimento? Aliás, se esta angústia também afeta os professores que penam para se manterem atualizados, porque não eliminar este sofrimento criando um “*currículo adequado ao dinamismo do conhecimento, da ciência e da prática profissional*”, deixando aos alunos a responsabilidade de administrarem a sua própria formação?

A flexibilização horizontal exagera a autonomia do estudante com o ensino centrado no aluno, onde “*cada aluno terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir o seu percurso*” (PROGRAD, 1997:7)? Isto fica mais evidente ainda quando o texto da PROGRAD tenta delinear mais detalhadamente os contornos de sua proposta, definindo o *conceito de currículo* e a *estrutura do currículo*. (PROGRAD, 1997:6). Em princípio, o currículo seria o meio para se adequar a transmissão do conhecimento às novas demandas sociais.

#### **4.1. – O Conceito de Currículo**

Tanto o mercado de trabalho como a sociedade em geral demandam, hoje, profissionais de nível superior com “*uma formação mais completa e complexa*” (PROGRAD, 1997:6). Esta formação mais “*completa e complexa*” é caracterizada da seguinte forma: *A aspiração da sociedade moderna não está restrita à visão do especialista com o domínio de apenas sua área específica de formação. Buscam-se profissionais capazes de promover a interação entre partes de sistema e com habilidades para promover mudanças nas comunidades em que vivem* (Ibid., p. 6).

Em que pode consistir esta capacidade de “promover a interação entre as partes”? Seria possuir m conhecimento “sistêmico” (ou “holístico”, como está hoje em moda falar)? Que



papel desempenha nesta interação aquilo que diz respeito “às partes do sistema”, o conhecimento do especialista? A interação se constitui sem que as partes elas mesmas sejam melhor conhecidas? O que pode ser esta uma interação entre as partes que não seja construída de forma inerente e fundada em um conhecimento aprofundado das próprias relações entre as partes? Finalmente, pode-se conhecer tais relações quando não se conhecem o que são as próprias partes?

O fundamental no modelo horizontal de flexibilização é o conhecimento em extensão e não em profundidade: para a consecução desta formação “mais completa e complexa” é *fundamental ampliar os horizontes do conhecimento durante o processo de permanência do estudante na Universidade*” (PROGRAD, 1997:6. Grifos no original). A imagem do horizonte é mais do que uma simples metáfora, e, de fato, resume a essência das propostas que se inspiram em modelo que denominamos de flexibilização horizontal. Isto fica mais evidente nas passagens do texto onde se caracteriza melhor esta ampliação de horizontes, a qual é diretamente relacionada aos outros pressupostos da proposta, como a “análise crítica”: *A obtenção de uma visão mais global, indutora de capacidade de análise crítica dos processos de transformação da sociedade, só pode ser obtida com a adoção de mecanismos que propiciem aos alunos incursões por diferentes áreas do saber.* (PROGRAD, 1997:7, grifos meus, F. Lima)

É taxativamente assumido a concepção horizontal de flexibilização: a “análise crítica”, postula-se, só pode ser alcançada através de uma agregação de diferentes áreas do saber. O problema é que somar conhecimentos não é ainda suficiente para dar coerência a uma formação: a adição ou mera justaposição de conhecimentos dispersos, catados aqui e ali em “incursões” (melhor dizer, “excursões”) turísticas, não constitui um curso minimamente consistente, assim como as viagens turísticas não permitem desvendar a geografia de uma região ou a cultura de um povo; ao contrário, apenas produz imagens e idéias distorcidas.

O mesmo se pode dizer a respeito da suposta capacidade de adaptação às mudanças aceleradas da ciência que poderia se desenvolver com este modelo de “ensino turístico”: *A adoção desses mecanismos é fundamental se considerarmos que a dinâmica de geração do conhecimento e sua diversificação são tão aceleradas que o conhecimento tende, rapidamente, a se tornar obsoleto. Um currículo que apresente tais características tem que ser estruturado de maneira a permitir que tais mudanças sejam incorporadas ao processo de ensino. Acreditamos que esse objetivo será atingido se o currículo for flexível o suficiente para permitir que o aluno possa fazer correções de percurso e estabelecer conexões entre campos do saber sem que, para isso, a instituição tenha continuamente que criar novos cursos.* (PROGRAD, 1997:7)

Mais uma vez, é ao aluno que cabe a responsabilidade de estabelecer as relações entre disciplinas distintas e orientar sua própria formação. O papel dos professores e da própria instituição é minimizado: não haveria mais necessidade de se criar novos cursos, basta deixar que os alunos escolham os seus caminhos, com ajuda de um tutor. Mais ainda, a análise crítica e a capacidade abstrata de pensar (ou de aprender a aprender) se desenvolveriam, não se sabe bem como, graças a essas incursões a vôo de pássaro.

A criação de um novo curso não é algo que se pode deixar sob responsabilidade de alunos e nem mesmo de um colegiado ou de instituições burocráticas, por mais bem intencionadas que elas sejam. Um curso se constitui sobre o acúmulo de conhecimentos e de experiências práticas a respeito de um campo do real (complexo), campo este que se mostra objetivamente complexo e relativamente autônomo (completo) para justificar uma nova especialidade (ou função na divisão técnica do trabalho social). Quase sempre estas condições se dão no seio da sociedade ou da produção, antes de serem reconhecidas e formalizadas. Envolve, portanto, ainda que inicialmente de forma não consciente e reflexiva, uma certa coerência delimitada e enredada por fortes laços assentados em uma prática socialmente reconhecida e em

conhecimentos que lhe dão suporte. Por isso, a flexibilização não pode prescindir da criação de novos cursos; ao contrário, deve estimular o surgimento de laboratórios e de grupos em torno dessas práticas que respondam a demandas sociais, mantendo a formação inicial sobre uma base mais estável.

## 4.2. A estrutura do Currículo

À medida que as propostas são detalhadas, as perguntas transformam-se em assertivas, sem que nenhum argumento tenha sido apresentado de forma a permitir o salto. Isto fica evidente ao se especificar a estrutura do currículo, quando então, as perguntas anteriores transformam-se em premissas. Destaquemos apenas aquelas que dizem respeito à formação geral. O que antes era apresentado de forma hipotética, agora é peremptoriamente postulado: *“existem claramente conhecimentos que extrapolam áreas específicas da formação profissional”* (Id. p. 7, grifos meus, F. Lima). Devemos acatar esta existência tão clara de algo que, em verdade, ainda só se mostra de forma nebulosa mesmo aos olhos dos especialistas em psicologia da educação? Ou talvez o excesso de especialização os tenha impedido de enxergar mais longe?

No texto da PROGRAD reconhecem-se que *“os campos específicos do saber preservam características próprias, o que possibilita seu delineamento em cursos e em habilitações”* (p. 7), para, logo em seguida, retomarem a proposta do conhecimento universal: *“o currículo deve contemplar, além da aquisição de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e de atitudes formativas”* (p. 7). Fica evidente que estamos livres do risco de um curso universal, mas ficamos ainda sem saber claramente de que substância são feitas as tais *“habilidades e atitudes formativas”* e sobre quais bases elas se desenvolvem.

Deve-se reconhecer que a proposta não retira toda atribuição do colegiado (por exemplo, quando se concede ao colegiado a função de elaborar as alternativas e o elenco de atividades dos alunos). Entretanto, é difícil entender como, de fato, operacionalizar os princípios de flexibilização quando se considera as condições atualmente existentes e certos princípios do modelo horizontal de flexibilização: 1) como redefinir um núcleo específico forte, quando os percursos devem ser trilhados em uma estrutura inchada, como são os ciclos básicos?; 2) atribui-se aos colegiados a responsabilidade de estabelecer um *“intenso processo de consulta, discussão e negociação”* entre eles, a fim de viabilizar os percursos, como se não fossem estas as atividades eternamente frustradas dos atuais colegiados; 3) exagera-se a autonomia dos alunos.

Os dois primeiros problemas já são bastante conhecidos. Vejamos as dificuldades colocadas pela autonomia concedida ao aluno em assumir *“livremente”* parte da sua formação. *“A formação livre está sendo proposta como a possibilidade de o aluno ampliar sua formação em qualquer campo do conhecimento com base estrita no seu interesse individual. (...) As vantagens são, nesse caso, de estimular a visão crítica do saber e responder às aspirações individuais por algum tipo de conhecimento particular.”* (PROGRAD, 1997:10)

Belo paradoxo, que certamente não incomoda a quem aceita passivamente a clivagem entre burguês e cidadão, camuflada sob um discurso *“crítico”*. Se o interesse é estritamente individual, como pode *“estimular a visão crítica do saber”*? Se o aluno é sujeito em sua escolha, então já está dada a visão crítica. Como e quando, então, foi ela desenvolvida? Se foi durante a formação específica ou complementar, então não haveria necessidade destas opções *“livres”*, a não ser para diletantismo do aluno, em si mesmo respeitável, mas que, em princípio, não lhe concede uma visão global ou crítica. Ou então estas escolhas não seriam tão livres assim e se colocam, em verdade, em continuidade com a formação anterior, sendo, portanto, indistinguíveis da formação específica/complementar. A indefinição, manifesta

neste paradoxo, do que consiste finalmente esta tão decantada autonomia, parece ser declaradamente assumida na continuidade da passagem citada anteriormente: *Nessa alternativa, o aluno será estimulado a buscar o conhecimento em áreas do saber sem nenhuma conexão aparente com a linha básica de atuação do curso* (PROGRAD, 1997:10).

O difícil não é saber o que escolher, mas sim explicar como, da falta de conexão aparente, podem surgir conexões efetivas, a não ser que formação seja assimilada a jogos de azar ou a um processo de tentativa e erro. Apesar de tudo, há uma certa coerência nesta forma de solucionar o paradoxo implícito na caracterização desta autonomia: a liberdade é concebida como atributo de um sujeito solto de qualquer amarra. A visão crítica seria, desta forma, a manifestação de uma vontade livre, autônoma. Optar livremente é a expressão de uma personalidade crítica, portanto, basta conceder o direito de escolher livremente de qualquer conteúdo específico ou orientação prévia. O ato de escolher é, ao mesmo tempo, expressão de visão crítica, não importa a natureza específica da opção. Escolher é demonstrar capacidade de visão crítica, portanto, que se conceda o espaço da livre escolha. Criticar é escolher, portanto exercitemos a crítica através da escolha, e quanto mais livre esta for, mas crítica se torna a pessoa que escolhe...

Só pode ver algum paradoxo nesta caracterização de autonomia, quem considera que para ser livre não basta escolher, mas sim que é necessário escolher acuradamente.

## 5. FLEXIBILIZAÇÃO HORIZONTAL OU FLEXIBILIZAÇÃO VERTICAL?

Defendemos a idéia de que uma formação em uma estrutura flexível só pode ser coerente se se constituir em torno de um **princípio de flexibilidade vertical**, qual seja, o de organizar os conhecimentos demandados por uma realidade e prática específicas, em torno de seu próprio objeto ou área de conhecimento e de atuação. A diferença essencial é que a flexibilização vertical (vertical, aqui, remete à realidade estudada e não ao currículo) recorre às outras áreas a partir de necessidades inerentes e de forma derivada do próprio objeto e não por simples agregação como na flexibilização horizontal.

Fixemos, inicialmente, os pontos que, hoje, são consensuais: 1) o conhecimento é, de fato, a principal força produtiva, o que requer, hoje, uma força de trabalho com níveis elevados de qualificação; 2) o ritmo de evolução da ciência e das demandas sociais supera em muito o ritmo de formação e de resposta da Universidade, sobretudo se esta não cria uma organização flexível de ensino; 3) a formação diversificada dos alunos é possível e necessária.

Isto posto, resumamos nossas discordâncias fundamentais:

1) o estágio atual de desenvolvimento histórico e social não caracteriza uma nova era ou uma sociedade pós-industrial. As habilidades e conhecimentos específicos ainda fazem a diferença e são essenciais para garantir o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento social;

2) não se pode conciliar e resolver apenas no espaço da escola as demandas contraditórias geradas no espaço da produção e reprodução da sociedade como um todo;

3) não há como desenvolver habilidades genéricas de aprendizagem, espírito crítico ou qualquer outra capacidade geral da inteligência; baratear a transmissão de conteúdos específicos e fortemente articulados implica não formar nem habilidades específicas nem habilidades gerais;

4) não se pode atribuir aos alunos, muito menos quando são de graduação, a responsabilidade de compor o seu percurso. Isso nada mais é do que uma autonomia vazia, que não encontra nem condições subjetivas nem objetivas de efetivação. Se os conteúdos são fragmentários cabe aos pesquisadores e professores suprir essas deficiências e não a jovens que apenas começam a ter contato com a universidade;

5) em particular, não há como os indivíduos possam exercer controle sobre processos que são de natureza social. Se o conhecimento anda a passos de gigante, os anões nunca poderão acompanhá-lo. A ciência e a tecnologia é o *Golem* de nossos dias, que se alimenta da inteligência viva e dos talentos viçosos jovens, e despreza os corpos exauridos tão logo se tornem inaptos para acompanharem o ritmo alucinante das descobertas. O mito de uma inteligência geral, capaz de se adaptar a qualquer situação, é inócua diante do avanço avassalador da ciência e da tecnologia. O controle de um processo social só pode ser social e coletivo;

6) a flexibilização efetiva pressupõe a reestruturação geral da Universidade. A rigidez atual é um fenômeno decorrente da estrutura existente, que portanto deve ser mudada. Não se pode criar algo novo sobre uma estrutura viciada, sob pena de desvirtuar o que existe de bom nos novos projetos e reforçar os antigos defeitos.

A flexibilidade apenas aumenta a fragmentação do conhecimento, aumentando as interfaces sem ou com pouco conhecimento sistematizado. Um curso não é um aglomerado de conhecimentos que se situam em áreas ou disciplinas vizinhas, mas sim a lógica de ordenamento das partes, isto é, o princípio articulador dos diversos conteúdos. Isto só pode se dar em profundidade, através de uma flexibilização vertical, que associe conhecimentos de diferentes áreas e disciplinas em torno de um domínio ou objeto específicos, da filosofia à formação profissional específica.

Parece-nos evidente que a profundidade supera, recuperando de forma articulada, os conhecimentos dispersos; a superficialidade não permite jamais alcançar a profundidade. À Universidade fazer a sua escolha. Impor uma forma, sob a aparência de flexibilidade, impede, na prática, que outras experiências e concepções que aceitam os princípios gerais possam efetivar alternativas próprias. O debate em torno de princípios gerais é interminável, a imposição de uma forma particular, sob aparência de ser a única ou a mais geral, inviabiliza o debate. Se estabelecermos um consenso em torno dos princípios gerais e deixarmos espaço para as experiências particulares e formas de implementação, poderemos evoluir no debate sem abortá-lo e sem perder os princípios de vista. A flexibilização horizontal da não é um princípio universal que deve ser melhorado ou completado, é uma forma particular que, enquanto tal, deve ser confrontada a outras formas que buscam atingir os mesmo objetivos: o de uma formação profissional-crítica de excelência. Neste nível dos objetivos não há discordâncias maiores, apenas quanto aos meios e formas de efetivá-los. Aqui o debate apenas começa e ainda é cedo para tentar dar-lhe um acabamento definitivo...

## REFERÊNCIAS

- COHENDET, P. et al. (1988). *L'après-taylorisme*. Paris, Economica.
- HARVEY, D. (1993). *A condição pós-moderna*. São Paulo, Edições Loyola.
- LOJKINE, J. (1995). *A revolução informacional*. São Paulo, Cortez Editores.
- PROGRAD (1997). *Flexibilização curricular*. Belo Horizonte (mimeo). Documento disponível da página da internet [www.prograd.ufmg.br](http://www.prograd.ufmg.br).
- SALERNO, M. (1999). *Projeto de organizações integradas e flexíveis*. São Paulo. Atlas.
- SOKAL, A. & BRICMONT, J. (1999). *Imposturas intelectuais*. Rio de Janeiro, Record.