

REFLEXÕES A RESPEITO DO PAPEL DO EDUCADOR UNIVERSITÁRIO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Anabel Priebe de Souza Gerber¹

RESUMO

A necessidade da reflexão sobre o papel do educador universitário nos faz questionar o modelo de formação, buscando, no pensamento reflexivo sobre a racionalidade humana, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação destes profissionais. Essa empreitada aponta a teoria comunicativa de Jürgen Habermas, norteando uma ação educativa de cunho trans disciplinar, à qual se somam teóricos que permitem tal aproximação.

Palavras-chave: Educador Universitário. Transdisciplinaridade. Teoria Comunicativa.

ABSTRACT

The necessity of the reflection about the university educator role leads up to discuss the education model by seeking in the reflexive thought on human rationality a new view of working on these professionals education. This research shows the communicative theory of Jürgen Habermas and more similar theorists that may guide to an educative action of transdisciplinarity.

Keywords: University Educationalists. Transdisciplinarity. Communicative Theory.

A preocupação que nos acompanha é pensar o educando na sociedade contemporânea do ensino universitário, especificamente, o educando dos cursos de licenciatura, se levamos em conta a atomização do conhecimento existente nos currículos escolares e

universitários especificamente. Em decorrência, efetiva-se uma visão fragmentada da realidade, muitas vezes, desvinculada de um contexto histórico e da realidade do educando.

Vale ressaltar que o educando se encontra numa situação contraditória, pois, apesar dos avanços, como a ampliação do acesso, que possibilitou a modernização da sociedade, a educação ainda se apresenta deficitária e fragmentada. Dessa forma, alguns têm mais chances de inclusão social devido aos diferentes níveis de formação. Sobre isso, Sacristán (2005, p.195) relata que *“a insatisfação não é só daqueles que são mais exigentes com a formação esperada das escolas, sem ver suas condições, mas também daqueles que esperam uma mão-de-obra bem qualificada, dos tecnocratas preocupados com uma qualidade que não esclarecem em que consiste”*.

Neste ensaio, pretendemos abordar a questão da formação de futuros educadores na perspectiva de formar cidadãos que participem, ativa e criticamente, do processo cultural de sua época. Para tanto, é necessário colocar em debate a formação docente de futuros professores, principalmente, no tocante às questões fundamentais da dimensão pedagógica do ensino e da educação em geral, ressaltando que os documentos que regem a formação de professores, mesmo os relacionados às áreas específicas de ensino e à formação destes, estão permeados de contradições, quando se trata da dimensão pedagógica da formação para a docência. Isso resulta numa falta de consenso em relação aos elementos estruturais do sistema de formação de professores e sobre concepções divergentes na formação pedagógica fundante de toda formação docente da sociedade contemporânea.

¹Mestre em Educação pela PUC/RS. Professora da UNOESC. E-mail: anitapriebe@hotmail.com.

O resultado é uma ansiedade percebida nos educandos dos cursos de Licenciatura. Não há uma segurança de que as práticas docentes, no contexto universitário de nossa sociedade e da produção científica, se voltem para os fundamentos epistemológicos que dão suporte ao trabalho docente e às articulações entre os saberes que perpassam e justificam a práxis educacional.

A discussão faz com que busquemos elementos que caracterizam a racionalidade dominante da vida do mundo contemporâneo e o fazer pedagógico dominante nas instituições de ensino. Nesse sentido, tentar compreender como ocorre o trabalho docente e os elementos para a construção da racionalidade pedagógica que perpassa o fazer docente é fundamental, bem como refletir sobre as possibilidades de reduzir as conseqüências da fragmentação dos currículos universitários e das condições de isolamento em que se encontram educandos e educadores.

ELEMENTOS DA RACIONALIDADE DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Pozo (2006) aponta que os sistemas educativos em geral, e a escola em particular, estão submetidos a uma contínua exigência de mudança. A educação obrigatória está, em muitos países, em processo de reforma, ampliando suas metas, definindo novas formas de ensinar e aprender e criando novos espaços em que não se pode mais só transmitir, mas compartilhar o conhecimento e as vivências que esse conhecimento gera.

O ensino universitário está direcionado para a formação de competências, e a gestão do conhecimento não deve ser o trabalho do professor, mas o próprio trabalho dos alunos como motor de aprendizagem, ou se buscam novas tecnologias, mais abertas e flexíveis, todos eles sintomas de que os modelos mais tradicionais e unidirecionais de relação entre professores e alunos requerem profundas mudanças, pois percebemos que os sujeitos têm, na universidade e na escola, importantes momentos de aprendizagem, que se refletem para o mundo da vida.

No entanto, a universidade também reflete os conflitos da sociedade contemporânea, que, muitas vezes, se mostram contraditórios. Como exemplo, temos o mercado como componente hegemônico e a reverência da ciência, os quais prometiam (e muitos ainda acreditam) que, através da democracia, atingiriam toda a sociedade, permitindo, a todos os sujeitos, autonomia e capacidade de elaborar e justificar seus atos nos conflitos originados nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Aqui, fica explícita a eterna dicotomia que se reflete e inclusive dá suporte a muitas teorias educacionais e pedagógicas, geradora de grande ansiedade e indefinição.

A primazia da razão emergiu como ferramenta capaz de resolver os segredos da natureza e possibilitou ao homem a libertação da religião e da natureza, as

quais o subjugavam. A racionalidade, apoiada na ciência, teve como incumbência mudar os rumos da vida e ensinar as normas para o caminho da felicidade e da emancipação. Contudo, a história encarregou-se de desvelar os limites e os absurdos dessa racionalidade científica, expulsando o homem de si mesmo e fazendo-o amargar sob os determinismos das regras e das normas da natureza. Na expressão da escola de Frankfurt, a proposta de controle absoluto pela razão prendeu e condenou o homem a uma busca de emancipação fora dele mesmo.

Fruto dessa encruzilhada, surge o projeto de resgate do sujeito que a ciência descartou. Parecendo paradoxal, reaparece a consciência do sujeito e do seu potencial de autonomia e liberdade na racionalidade subjetiva. A valorização do sujeito nas ciências humanas, das quais a arte e a educação fazem parte, contrapõe-se ao domínio da racionalidade científica (instrumental), que expulsou o sujeito dele mesmo. Incorre que o mundo, passível de diversificadas interpretações, arroga ao sujeito o direito à afirmação de sua própria racionalidade, construindo sua trajetória na vida. O homem, preso a si mesmo, esbarra, novamente, em um estado solitário, em que tem de buscar, sozinho, sua emancipação. O resultado é a perda de espaço da racionalidade para um mundo cada vez mais subjetivo, levando os sujeitos a serem regidos por sua própria consciência e intencionalidade como referência de verdade. Como explica Lipovetsky (2004), a democracia se exalta: o direito de cada indivíduo é consciente e livre, mas, infelizmente, muitas vezes, em conflito e concorrência com o sujeito coletivo.

Nossos alunos se vêem reféns dessa racionalidade objetiva e científica, que amarra o educando à vida no mundo e a elementos externos a si mesmos, enquanto a racionalidade subjetiva os leva a recorrer apenas aos seus recursos pessoais na conquista de um lugar na sociedade. Armadilha essa que, não percebida pelos educandos, quiçá pelos educadores, resulta em cidadãos cujos conflitos de racionalidade acarretam o império do relativismo, e seus resultados vão se refletir na sociedade e nas relações entre os sujeitos.

Essa racionalidade se reflete nos contextos educacionais, na ação dos educadores e nas conseqüências sobre os educandos. As universidades, locais de formação de cientistas, bacharéis e pesquisadores, continuam valorizando o olhar científico de uma ciência predominantemente positiva e objetiva. Nesse momento, as áreas humanistas deparam-se com a complexidade dos múltiplos olhares e das leituras que as consciências individuais põem em prática como projeto de sociedade. Assim, deparamo-nos com docentes universitários competentes em suas áreas, porém, com o predomínio da racionalidade da ciência normativa e instrumental, que os faz se distanciar dos processos de ensino e aprendizagem, resultando numa formação dicotomizada e não possibilitando, muitas vezes, a formação de um profissional autônomo e voltado para a cidadania.

Essas questões são postas como um problema com o qual o educador da atualidade tem de se preocupar. É necessário buscar um ponto de conciliação, de consenso, na tentativa de superar os antagonismos do cotidiano e suas conseqüências, que vão de encontro aos pressupostos almejados. O que se questiona é se a racionalidade pedagógica seria capaz de sustentar uma prática educativa que levaria os homens a um mundo socialmente emancipado. Sendo a racionalidade presente na prática educativa e nos processos de formação de docentes, ela se destaca na relação entre teoria e prática. O que falta é entender que há uma relação intrínseca e novos pesquisadores afirmam que o olhar da epistemologia, como princípio de formação educacional, com ênfase na interpretação das ciências, leva à perspectiva da emancipação humana. A importância está na valorização do ambiente escolar como um espaço privilegiado de práticas e experiências de convivências, de reencontro e de construção de sujeitos coletivos.

Nesse sentido, podemos compreender os rumos que fundamentam os projetos pedagógicos de preparação para o Mundo da Vida² (Habermas³, 1997). Portanto, é importante colocarmos em pauta a indagação sobre a racionalidade que sustenta os projetos pedagógicos os quais direcionam as práticas educativas. É consenso que, de uma maneira ou de outra, todos desejam, como objetivo principal do trabalho docente, uma educação direcionada para a emancipação humana e profissional. No entanto, também é claro que o trabalho docente resulta, muitas vezes, de atitudes pragmáticas, em que os resultados são almejados mediante decisões pedagógicas apoiadas em objetivos, doutrina, experiências e ocasiões específicas. A nossa prática, dessa forma, traz o selo de nossa formação, isto é, de quem nos preparou para a profissão. Aí reside a importância de refletirmos sobre nossa prática, colocando abaixo velhas crenças, de uma maneira crítica e reflexiva.

Podemos falar, então, de uma nova remodelagem, da emergência de um novo paradigma pedagógico pautado pela valorização da razão instrumental e normativa, pela concepção e pela edificação dos referenciais pedagógicos, bem como pelo apoio dado pela cientificidade de leituras e olhares alternativos, valorizando a transdisciplinaridade e os múltiplos referenciais. No entanto, para que essa nova pedagogia se efetive, é necessário que os educadores se debruçem

sobre sua prática. Todo fazer pedagógico está pautado por concepções filosóficas e epistemológicas.

A dúvida que persiste é de como construir uma prática pedagógica que assegure a unidade na diversidade, se, na prática cotidiana, existem diversas racionalidades que fundamentam o pensar pedagógico. O mundo da vida penetra o fazer pedagógico, da mesma maneira com que o fazer pedagógico interfere no mundo da vida.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente, como práxis transformadora de um sujeito em interação com outro sujeito (relação professor/aluno), está respaldado na crença da produção de saberes e de significados, que direciona o processo de comunicação e dialogicidade entre educadores e educandos, na direção de uma emancipação pautada pelo ser social. Dessa forma, o trabalho docente caracteriza-se por um processo educativo de instrução e formação humana, mediante a interação entre educador e educando, a partir dos conteúdos do ensino voltados para a construção de uma sociedade mais humana, em que cada um dos componentes constrói sua identidade na interação com a coletividade.

Seguindo os pressupostos de interações intersubjetivas, a educação constitui um ato instrutivo e formador entre sujeitos, de maneira que a administração dos conteúdos deva estar permeada pela autonomia relativa do profissional de ensino mediante uma responsabilidade com a moral e a ética.

Relembramos Tardif (2000) e Sacristán (1999), os quais apontam que a importância do docente não está mais no domínio dos saberes, mas na transformação e na produção de saberes na sua práxis cotidiana. A preocupação do docente amplia-se para além do conhecimento pedagógico geral e do currículo, para o conhecimento da característica de seus educandos, do contexto em que estes estão inseridos, seus conhecimentos prévios e, também, o conhecimento do conteúdo de sua matéria.

Pozo (2003) assinala dois modelos distintos de aprendizagem, uma associativa e outra construtiva, explicando que ambas compartilham a mesma natureza, mas se diferenciam no sentido de que, na teoria associativa, os mecanismos específicos de acumulação

²O conceito de Mundo da Vida, para Habermas, é uma separação dos três aspectos de relacionamento do universo da existência do mundo dos sujeitos e, como resultado da fragmentação desse universo, temos um mundo objetivo, representado pela totalização das entidades na sociedade; esse mundo goza de uma base ontológica com que, necessariamente, os indivíduos se deparam em suas ações. Esse mundo objetivo está exteriorizado aos indivíduos, sendo que suas relações socialmente construídas se situam dentro de um aspecto formal.

³Jürgen Habermas (1929), filósofo e sociólogo alemão contemporâneo. Tem seu nome associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cujos principais representantes são Theodor Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Max Horkheimer (1895-1973) e Walter Benjamin (1892-1940).

de conteúdos são tidos como importantes, bem como as restrições impostas por esse conhecimento específico. Ao contrário, as teorias construtivas assumem um enfoque mais holístico, organicista e estruturalista. A aprendizagem está relacionada aos conhecimentos prévios dos sujeitos e é um processo de construção pessoal, não podendo ser um reflexo do mundo. No entanto, cada pessoa se constrói a partir da interação com diferentes mundos e objetos, de modo que as estruturas cognitivas são resultados desse processo de aprendizagem construtiva, na inter-relação com outros sujeitos, tendo em vista “o mundo que vemos, e o olhar com que o vemos”.

Para auxiliar os educandos, o professor deverá ter presente a realidade deles: local de proveniência, normas institucionais e curriculares e limitações relacionadas ao espaço e ao tempo dedicado ao conteúdo do ensino. O trabalho do docente será adequado e efetivo, se levar em conta a construção de autonomia para a ação atenta, refletida, crítica e ética.

Os autores, Tardif (2000) e Sacristán (1999) sugerem que a formação do docente passa pelo princípio do conhecimento, isto é, da compreensão do universo social, do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor pesquisador, da interação, do trabalho cooperativo e colaborativo, da competência regulada pela autonomia profissional e da ética de uma profissão que tem sua identidade construída em saberes próprios, entre outros.

Vale lembrar que, para que se efetive a racionalidade pedagógica, ela não deve acontecer fora do contexto da epistemologia da prática. Nesse sentido, a racionalidade prática é o suporte para uma práxis educativa como processo de reflexão sistemática sobre a ação por parte do sujeito social. Ela é coletivamente voltada para a construção de conhecimentos e saberes, que refletem os significados e os sentidos na perspectiva de transformação da vida como emancipação social. Para isso, a racionalidade que motiva o campo pedagógico requer a intersubjetividade num movimento da coletividade, em que a comunicação busca a construção de acordos intersubjetivos, da dialogicidade, da argumentação, de consensos, isto é, da sociabilidade. Vemos que, com esse entendimento, temos uma compreensão ampliada da emancipação humana e da racionalidade que lhe permite a sustentação.

Essa racionalidade, como prática reflexiva, não deixa de dar sentido e direção à prática humana nas suas mais variadas expressões, tanto identificando o espaço objetivo ocupado pelo conhecimento dito científico, quanto reconhecendo o sujeito na individualidade de sua consciência crítica. Na esteira de Habermas, temos uma racionalidade que compreende que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesmo, bem como a objetividade de uma razão externa ao sujeito.

A reflexividade, indispensável à busca de sentidos e significados nas práticas educativas, agrega uma gama de fatores que incluem desde os hábitos e os elementos afetivos até elementos da razão instrumental/normativa e da razão comunicativa/interativa⁴ (HABERMAS, 1997).

Na complexidade contemporânea em que se situa a educação, a função dos educadores é de intérprete dos processos de ensino e aprendizagem voltados para a construção de sentidos e de significados, tendo em conta que nem sempre esses dois substantivos caminham juntos. Não obstante, vemos que é um exercício constante e disciplinado focar os múltiplos olhares de compreensão da vida do mundo natural e humano, na busca pela construção de consensos que reflitam a interdisciplinaridade e os vários referenciais como expressão científica de verdades e sentidos em permanente reelaboração.

Podemos ampliar esse conceito, se observarmos o ponto de vista de Contreras (2002), que aponta a relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento. Ele afirma que essa relação é hierárquica e independente, posto que as habilidades práticas são necessárias para a realização de técnicas, as quais resultam da ciência aplicada e se fundamentam na ciência básica. A mentalidade racional técnica dificulta o entendimento de que a sua ação não consiste na aplicação de técnicas. Existe a necessidade de alterar a ação que, se entendida com o pressuposto de que o conhecimento pedagógico disponível direciona a prática, possibilita os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los. Isso acarreta uma prática docente pautada pelo enfrentamento de situações para as quais converge uma série de fatores, que não permitem estabelecer, com clareza, um problema que coincida com as soluções de que dispõem. Como afirmávamos anteriormente, os educadores lidam com problemas diversos, aos quais concorrem várias explicações e interpretações; estas podem variar segundo contextos específicos e singulares, resultando em diferentes respostas, de acordo com as necessidades. Segundo Contreras (2002, p. 104):

⁴Habermas busca superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma – a razão comunicativa.

Decidir a ação mais apropriada para cada caso não é algo que possa proporcionar um conhecimento pedagógico de caráter técnico, porque ele precisamente não resolve os conflitos e dilemas de avaliação sobre o que é mais conveniente em uma determinada circunstância, como atender a necessidades dificilmente relacionadas ou quanto deve dar de si em uma situação imprevista. Só o ato de assumir e o compromisso pessoal com opções pedagógicas podem proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisível, o incerto e o ambíguo, já que as respostas e suas justificações devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria atuação.

A educação não pode ser pensada deslocada da reflexão da sociedade nem ser determinada por aquilo que lhe é externo. A comunicação é necessária entre os pares, isto é, possibilita à comunidade participar das decisões, de maneira plural, reconhecendo as diferenças sociais, direcionando uma ação que pretenda os princípios de solidariedade e esperança.

Para finalizar, entendemos a importância da formação inicial e, posteriormente, da formação continuada dos profissionais da educação, para que, realmente, possam ter uma atitude geradora de saberes, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

_____. **Dialética e Hermenêutica – para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MOROSINI, M. C. Professorado e Educação. In: ENRICON, D. (Org.). **Os sete olhares sobre a educação**. Porto Alegre: Ed PUCRS, 2006.

POZO, Juan Ignacio. **Nuevas formas de pensar la ensenya y la aprendizaje**: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial GRAO, 2006.

_____. **Aquisición de Conocimiento**. Madrid: Ediciones Morarata, 2003.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.