

Jorge França Motta

Doutor em Educação pela UFRJ. Professor da UNISUAM,
Centro Universitário Augusto Motta, e da Universidade Estácio de Sá.

O Papel da Universidade na Formação Social do Educador Reflexivo

Relendo o ensino e a pesquisa na sociedade tecnológica

Este artigo procura refletir sobre o papel da universidade na formação social do educador, abordando a pesquisa na sociedade tecnológica, e considerando que a universidade

precisa estar cada vez mais alicerçada em bases científicas, tecnológicas e culturais para reforçar o seu real sentido, reinterpretação o seu papel de reflexão crítica e autocrítica, e resgatando a autonomia na construção de conhecimento e no gerenciamento de idéias de transformação social.

Palavras-chave: educação, educador, pesquisa, universidade.



The present article aims at rethinking the role of the university in the social formation of educators, focusing on research in a technological society and taking into

account the fact that a university needs to be informed on scientific, technological and cultural bases to achieve its real meaning, reinterpreting its role in the critical and auto-critical reflection, enhancing the autonomy not only in the construction of meaning but also in the management of ideas and social changes.

Key words: education, educator, research, university.

Muito se tem discutido sobre a falta de integração, em todas as esferas educativas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Todos desejam mudanças profundas nos rumos da educação e na concepção da práxis pedagógica. De acordo com Gadotti, “educação é compromi-

so, é ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se. É verdade que, sendo a neutralidade impossível, também aquele que não toma partido, toma partido, isto é, toma partido do mais forte, da dominação”.¹

É certo que o educador não pode se esconder de uma situação que constantemente envolve a sua ação pedagógica enquanto sujeito que constrói uma relação de ajuda, a ação da aprendizagem. Ação esta que deverá ser bem orientada e, possivelmente, apoiada nas modernas tecnologias.

É preciso que a prática docente nas universidades seja repensada, uma vez que tanto o aspecto acadêmico como a transformação neste novo milênio somente acontecerão se os educadores assumirem de fato uma posição coerente frente aos grandes desafios tecnológicos por que passa a educação brasileira.

É importante considerar que estas questões podem ser um verdadeiro reforço à natureza mais íntima da ação pedagógica, ou seja, considerar a dimensão de interação interpessoal e de afirmação do homem como sujeito de sua vida pessoal e participante ativo da construção da sociedade. Como afirma Luckesi,

Todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo. Ensina-mos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas (...). Educador é o profissional que se dedica à atividade de, intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo, seja do ponto de vista do grupamento humano.²

É necessário considerar e localizar o sentido da formação do aluno-sujeito como

elemento de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, oportunizando também novas contribuições significativas para o desempenho das atividades dos docentes numa abordagem consistente, em que os mesmos possam de fato ter uma prática bem orientada.

Luckesi, corroborando com esta reflexão, afirma que:

A ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma, entendida e praticada como se fosse uma ação neutra. Ela é uma atividade que se faz ideologizada; está marcada, em sua própria raiz, pela "coloração" do projeto histórico que se delineia no decorrer da própria ação. A ação do educador não poderá ser, então, um "que fazer neutral", mas um "que fazer" ideologicamente definido.³

Considere-se, ainda, a posição de Neto:

Não há dúvida alguma que a educação brasileira tem que responder aos desejos da modernidade, à velocidade dos avanços do conhecimento e da tecnologia; a profundidade das transformações sociais, políticas e culturais; a importância das relações de troca comercial no campo internacional são alguns dos chamamentos que tentam despertar a nossa vontade política de resolver, em bases sólidas, a questão educativa.⁴

Essa idéia reforça a necessidade de uma ação interdisciplinar nas universidades brasileiras. A atual situação para o pro-

cesso ensino-aprendizagem, tanto no nível do ensino fundamental e médio quanto no do ensino superior, urgentemente necessita de uma tomada de posição para a melhora qualitativa, tanto da ação discente quanto docente – sujeitos e interlocutores – do processo ensino-aprendizagem.

É certo que a melhoria do desempenho interdisciplinar e das correntes atuais para o trato das práticas educativas deverá ter ênfase numa melhora significativa do processo ensino-aprendizagem. Neto elucida que:

Pode muitas vezes parecer uma impertinência, mas é necessário retomar com clareza aquelas questões que acabam inspirando todo um projeto pedagógico. Somos cidadãos do mundo, sim. Mas a modernidade ainda não conseguiu ser patrimônio de todos os povos e de todos os homens. Assim, na cidadania do mundo alguns povos são mais cidadãos do que outros, ou mais modernos do que outros, na medida em que têm grau diferenciado de acesso à ciência, à tecnologia.⁵

Não acreditamos que a educação, por si só, poderá resolver e fazer produzir transformações sociais. Estamos certos, contudo, de que a educação é importante, senão essencial, para potencializar todo o processo de transformação, de conscientização com o objetivo de formação, de capacitação para melhoria do desempenho da ação docente e, conse-

qüentemente, para a transformação do processo de ensino-aprendizagem.

Demo contribui dessa forma com a seguinte afirmação:

Educação deveria puxar o carro na direção de superar a didática da repetição, porque é puro atraso. Quem imagina entender de “didática”, precisa convencer os professores que sua essência não está em dar aulas, mas em fazer os alunos trabalharem com elaboração própria, e sobretudo convencer que o professor depende intrinsecamente da pesquisa. Pesquisa como princípio educativo é parte integrante de todo o processo formativo e emancipatório, e começa obviamente no pré-escolar. O repasse imitativo do conhecimento de segunda mão é um dos tópicos mais desatualizados do ambiente pedagógico.⁶

É oportuno, nesse contexto da educação superior, reforçar o sentido de busca dentro desse modo de formação em que se vive no ambiente da vida universitária, objetivando resultados de estudos para uma nova justiça social, por meio de um programa de reformas educacionais, a fim de se promover a transformação do educando como sujeito ativo do ato pedagógico.

Demo corrobora a importância de que a

educação deve manter sua insistência “humanista”, porque, ao entender-se como teoria e prática do de-



envolvimento integral das novas gerações e da capacidade social criativa permanente, não pode orientar-se apenas pelo desafio tecnológico. O domínio tecnológico faz parte da emancipação, mas é apenas parte, por mais que seja moderno. Outra metade refere-se à formação do sujeito social capaz, uma questão eminentemente política.⁷

É preciso construir desde já uma compreensão dos aspectos de formação universitária e do entendimento das diferentes práticas aplicadas para transformar e qualificar o processo ensino-aprendizagem. Estamos certos de que, para a transformação da sociedade, é fundamental uma educação efetiva e que possa preparar sujeitos conscientes na relação educativa.

Neste novo cenário, urge, como necessidade, o repensar dos cursos de formação de professores nas universidades brasileiras: repensar o conteúdo, as disciplinas, o jeito de ensinar e trabalhar cada disciplina nas diferentes licenciaturas.

Tanto o docente quanto o discente necessitam de um estreitamento e contextualização das informações que são trabalhadas na sala de aula. A atitude do aprender precisa ser reconstituída.

Então, é preciso mudar a formação do docente que atua nas universidades. O aspecto pedagógico de seu curso precisa ser repensado, para que possam ser atingidos melhores resultados qualitativos da aprendizagem e uma formação profissional mais qualificada, sem perder de vista a dimensão humana.

Luckesi confirma esta proposição e considera

o educador, antes de mais nada, como um ser humano e, como tal, podendo ser sujeito ou objeto da história. Como objeto sofre a ação do tempo e dos movimentos sociais, sem assumir a consciência e o papel de interferidor nesse processo. Não toma, para si, em sua prática, a forma de ser autor e ator da história. Aqui, certamente, não desempenha o papel de educador na sua autenticidade. Como sujeito da história, compreendo o educador, o autêntico educador, como ser humano que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do povo. Um ser, junto com outros, conscientemente engajado no "fazer" a história.⁸

É certo que além das razões essencialmente pedagógicas, que por si só já preconizam um ensino prático precedendo



um ensino teórico, há que se considerar a importância de uma discussão ampla nas universidades e o sentido e a qualificação da formação nas licenciaturas. Considerando a importância da formação de professores, reconhecemos que as universidades brasileiras necessitam de um novo rumo, sentido e significado da formação. Isto exigirá modificações dentro da universidade e na formação do discente que implicará mudanças inclusive na interface ensino-pesquisa nos cursos das universidades brasileiras. Haverá a necessidade, talvez, de um docente universitário de novo tipo. É um desafio, mas, sem esta intervenção, quaisquer alterações didático-metodológicas perderão o sentido, bem como os recursos e equipamentos atuais do ensino, presentes na prática pedagógica do cotidiano das universidades brasileiras, exigirão dos docentes um reexame neste novo milênio para responder aos principais avanços tecnológicos presentes na sociedade.

O próprio conteúdo trabalhado nas universidades, o que se ensina e se aprende, a própria prática pedagógica, os ambientes mesmo da escola e da universidade podem ser pensados de forma nova e transformadora. Demo apresenta alguns elementos essenciais para este estudo:

Aprender precisa ser superado pelo aprender a aprender, se entendermos

educação como emancipação; "elaboração própria" com base em pesquisa será estratégia essencial da vida acadêmica, no professor e no aluno, bem como na avaliação do desempenho; a capacidade de aplicação técnica é fundamental, mas não substitui a formação geral que permite o domínio teórico dos processos e o constante questionamento crítico; saber renovar-se faz parte da competência, tendo pesquisa-formal e política como inspiração básica.⁹

É preciso reconhecer a função do professor em suas múltiplas dimensões e a sua autonomia na prática pedagógica para implementar uma proposta inovadora, por meio de uma postura consciente tanto do professor quanto do aluno. Em termos mais teóricos, tem-se procurado mostrar que todo esse processo conduziu-nos, enquanto professores, a nos transformar em trabalhadores da educação e esta tarefa requer uma nova abordagem neste novo milênio. Cada vez mais se discute as condições de trabalho, pois é necessário refletir para que se possa ter algumas implicações mais sérias. Pergunta-se, por exemplo, se nosso trabalho é um trabalho improdutivo ou produtivo. Há aí toda uma questão mais de fundo, argumentando-se que o professor universitário seria um trabalhador impro-



duto porque presta serviços a um reduzido grupo da esfera social, diferentemente do professor que trabalha com o ensino fundamental e médio.

É extremamente importante fundamentar, num esforço de transformação das práticas pedagógicas, que tanto o professor de ensino fundamental e médio quanto o de ensino superior precisam receber uma formação geral, constante, e a nossa universidade é tão inflexível que, com todos os recursos tecnológicos disponíveis, é incapaz de oferecer essa formação na sua dinâmica funcional. Estamos hoje totalmente alijados do ensino fundamental e médio. Acreditamos, primordialmente, que é preciso melhorar a escola, e que se faça uma análise do ponto de vista sociopolítico, para que se possa construir um verdadeiro projeto pedagógico.

A situação em que estamos não se deu por acaso e é resultado do processo de desenvolvimento tecnológico adotado nestes últimos anos, ou seja, é preciso ressaltar a possibilidade e a presença das inovações tecnológicas num novo projeto brasileiro de educação com propósito de intervenção nas licenciaturas. Linhares e Vilela afirmam que

é urgente o estudo e a compreensão dos desafios pessoais, profissionais

e dos conflitos de classe, embutidos na questão da autoridade pedagógica que precisa ser recolocada, vinculando-a a questões como: o compromisso que institui o binômio professor e aluno que é o conhecimento da realidade em mutação incessante; realidade que precisa ser transformada, num processo, também ele próprio, emancipador; e que pode ser acionado dentro da escola pela apropriação do conjunto de objetivo de saberes e fazeres específicos da instituição escolar e da categoria profissional do magistério.¹⁰

A universidade brasileira tem sido freqüentemente acusada de ser ineficiente na formação de professores. As críticas procuram explicar essa situação e empreendem diferentes análises de fatores do interior da própria universidade e de fatores decorrentes do sistema social. É fácil constatar que há, em todas elas, razões e circunstâncias que dão sustentação às análises desenvolvidas. Entretanto, todas as análises geralmente acabam por conduzir à necessidade de uma compreensão ampla do papel que cabe à universidade no contexto brasileiro.

Gadotti distingue na universidade duas funções: uma aparente e uma real. A primeira é a que consta no estatuto da universidade, que geralmente declara



seus fins humanísticos, democráticos e enfatiza sua autonomia e liberdade. No entanto, essas intenções são claramente desmentidas pela constatação de inúmeras contradições operando em seu seio. Por exemplo, é clara a discriminação social que se processa por ocasião do ingresso na universidade, existindo uma estreita relação, apontada em diversas pesquisas, entre a renda dos pais e a classificação obtida pelos filhos no exame vestibular. Depois do ingresso, o aluno é submetido a outros mecanismos de seleção – currículos, programas, exames e notas –, armas com as quais o professor, também preso a esta engrenagem, continua operando a discriminação. Quanto à autonomia, embora o desejo de se tornar o lugar onde todas as correntes de pensamento e de ação tenham acesso e audiência seja um traço positivo, não se deve, segundo o autor, esperar que a universidade possa avançar à frente da sociedade: ela não tem autonomia para isso, pois está inserida na realidade social e política do Brasil.

A realidade brasileira é marcada historicamente por profundas disparidades e contradições políticas, econômicas, sociais e culturais. De acordo com Gadotti, seu traço mais característico é a divisão entre ricos e pobres, entre a imensa maioria de trabalhadores e uma minoria

rica que tem na escola e na universidade uma das armas para defender seus privilégios. Entretanto, a relação entre universidade e sociedade não é mecânica e a função real da universidade é permeada de ambigüidades e contradições, dentre as quais:

a necessidade de reproduzir uma cultura e criar uma outra; a contradição entre as necessidades dos alunos e as necessidades impostas pela instituição através de seus agentes (os professores); a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; a divisão entre as diversas fileiras, ciclos, opções, estudos (os candidatos ocupam as vagas segundo a renda); a contradição entre a ideologia imposta e a ideologia das classes que ingressam na instituição; a contradição entre a teoria e a prática, entre a cultura burguesa e a cultura popular (...).¹¹

Embora o quadro que apresenta seja melancólico, Gadotti acredita que muita coisa pode ser feita no sentido de tornar a universidade menos elitista, autoritária, burocratizada e reprodutora das condições sociais nas quais se encontra inserida. A mudança para uma universidade diferente passa pela conquista daquilo que seria sua função básica, isto é, o seu papel crítico, que inevitavelmente terá



reflexos na sociedade. Mas “se a tendência de fazer do ensino superior um negócio continuar, essa universidade será difícil de brotar, pois o debate e a crítica não são rentáveis e quando o são alguma coisa está errada”.¹² Sendo a liberdade uma condição essencial para que a universidade possa desempenhar seu papel social de elaborar a cultura e o conhecimento científico e tecnológico, ao mesmo tempo em que é a consciência crítica da sociedade, a universidade não pode viver sob ameaças.

As armas dessa nova universidade são, portanto, a autonomia e a participação. São as armas que poderão transformá-la de *cúmplice da ordem classista* num lugar habitável *por todos e para todos*. Resta, portanto, uma *esperança* para a universidade que vem essencialmente da luta de seus trabalhadores: professores e alunos. Para que a universidade que sonhamos seja possível será necessário que contínuas conquistas se efetuem. Não esperar a mudança, mas caminhar em direção dela. Uma *mudança qualitativa* só será possível mediante *esforços quantitativos* constantes no sentido de organização das associações que lutam no interior da universidade: centros, diretórios, associação de alunos e de professores; conferências, ciclos de estudos,

simpósios, seminários que *sensibilizem e conscientizem* o maior número possível. Esse espírito de debate e de crítica que anima uma universidade aberta e livre é condição para transformá-la de um ‘cemitério de vivos’ como é atualmente numa das forças renovadoras da sociedade.¹³ (grifos do autor)

Na busca de caminhos para a promoção de uma universidade realmente comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, a revisão crítica do processo de formação de professores deve necessariamente ser considerada. Além das contradições já apontadas por Gadotti, referentes à relação entre universidade e sociedade, outras questões, mais especificamente ligadas à formação de professores, precisam ser colocadas em discussão.

Primeiramente, é conveniente ressaltar que o pensamento atual sobre a formação de professores está longe de ser homogêneo. Ao analisar a bibliografia mais significativa publicada no Brasil sobre esse assunto, Candau destaca as seguintes quatro perspectivas:

1. Perspectiva centrada na norma

A ênfase é colocada no cumprimento da legislação vigente e o professor é o res-



ponsável pela observância das normas legais. Todo esforço deve ser concentrado na verificação das dificuldades ou entraves para que os instrumentos legais sejam efetivamente cumpridos e nas medidas a serem tomadas para superar os problemas existentes. Para a autora, trata-se de um enfoque em geral estéril e meramente descritivo, porque os instrumentos normativos não são devidamente situados do ponto de vista histórico-social nem se questiona sua relevância e adequabilidade.

2. Perspectiva centrada na dimensão técnica

Privilegia a organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) e vê o professor como o organizador desse processo. Por isso, sua formação deve considerar, primordialmente, a instrumentalização técnica, que norteará os fins e valores do processo educacional, e não o contrário.

3. Perspectiva centrada na dimensão humana

O foco de atenção é a relação interpessoal presente em todo processo educativo. A educação é vista fundamentalmente como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal. O pro-

fessor é o facilitador desse crescimento e em sua formação deve ser enfatizada a aquisição daquelas atitudes necessárias para liberar a capacidade humana de auto-aprendizagem, tornando possível o desenvolvimento pessoal "pleno". Segundo a autora, esta abordagem tende a ver os problemas relativos à educação numa ótica individualista ou, quando muito, atenta à realidade de interação social no nível de pequenos grupos.

4. Perspectiva centrada no contexto

Diferentemente das anteriores, esta perspectiva estabelece como alvo principal a referência ao contexto socioeconômico e político em que se situa toda prática de formação de professores. Somente a partir da referência ao contexto, a educação pode ser compreendida e articulada às suas variáveis processuais. A prática pedagógica jamais é "neutra" e o professor, ou está a serviço do status quo, ou da transformação social.

Analisar e propor, a partir das condições concretas da realidade, uma prática educativa transformadora constitui uma questão fundamental. Questão esta que só pode ser trabalhada na interpenetração de teoria e prática, que devem ser consideradas como uma unidade. Esta dinâmica deve estar presente em todo proces-



so formativo. Só a partir deste tipo de análise é que adquire sentido a preocupação com as dimensões internas do processo educativo.¹⁴

Candau adverte para o risco de reducionismo se o processo educacional e, conseqüentemente, a formação de professores forem analisados exclusivamente a partir da legislação vigente (perspectiva 1), ou como uma organização sistemática e intencional de diferentes componentes de um sistema (perspectiva 2), ou como uma dinâmica de interação e comunicação entre professor e aluno (perspectiva 3), ou, na linha de conscientização, com características eminentemente político-sociais (perspectiva 4):

A educação é um processo multidimensional. De fato, ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente. Não se trata de propor um ecletismo ou associar de forma meramente superficial elementos oriundos das diferentes perspectivas. (...) Contexto e processo são vistos em articulação onde a prática educativa quotidiana, traduzida em

comportamentos e atitudes concretos relativos aos objetivos propostos, disciplinas, avaliação, relação professor-aluno etc., assume uma perspectiva político-social.¹⁵

Inúmeras linhas de pesquisas podem ser desenvolvidas a partir das considerações feitas por Gadotti e Candau. No presente texto, elegeu-se como objeto de estudo os cursos de licenciatura, praticado nas universidades, no intuito de verificar se, e em que medida, a dinâmica do processo de formação de professores por eles desenvolvida propicia a articulação das diferentes dimensões da educação e possibilita a mudança qualitativa dos seus participantes – professores e alunos –, no sentido de conscientização e comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Embora cientes de que a educação não pode ser considerada como fator único da transformação social, concordamos com a afirmação de Gadotti de que “essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela”.¹⁶

Com a opção por este tema, em si mesmo abrangente e multifacetado, inúmeras questões começaram a ser levantadas.

Num primeiro momento, merece destaque a problemática dos currículos e programas nos cursos de licenciatura: a or-



ganização curricular e os programas de licenciatura expressam a visão do professor que se pretende formar? Para que tipo de sociedade? Enfatizam apenas uma dimensão do processo – técnica, humanista, político-social – ou preocupam-se em promover a articulação desses enfoques? Os conteúdos teóricos são apresentados como verdades universais ou como conhecimento em processo contínuo de reelaboração?

Ao lado da problemática da organização curricular, e a ela intimamente relacionada, coloca-se a questão metodológica: as teorias e práticas educacionais estão historicamente contextualizadas? Como se manifesta essa contextualização?

Um outro aspecto extremamente importante diz respeito à existência ou não da articulação ou dissociação entre universidade e prática social: os professores dos cursos incentivam a discussão sobre a democratização da universidade? Sobre as funções sociais que ela tem desempenhado e as que lhe caberia desempenhar? A fundamentação teórica está voltada para a prática a ser exercida pelo professor? Através de que mecanismos isso se revela?

O conceito de formação não tem um significado absoluto. Diferentes formas conceituais variam consideravelmente,

assim como os seus objetivos e os seus pressupostos sobre a natureza de formação. Alguns contrastes entre o sentido de formação profissional e a relação dessa formação com a sociedade precisam de uma discussão ampla. Valle confirma esta posição ao afirmar que:

Nesse dilema, o professor está mais do que qualquer outro, diretamente implicado: ele sabe que, de alguma maneira, ele é sempre responsável pelos resultados obtidos. Talvez inclusive ele mesmo não deixe de se ver como tal: o professor deve fabricar, de uma multiplicidade de individualidades, um só modelo de cidadania, forjar as condições de inserção de cada um neste modelo, fornecer a todos as chaves de sucesso a futura integração social e profissional.¹⁷

A problematização é, nesse sentido, basicamente o levantamento de suspeitas e indagações sobre o que se vê e o modo como se vê o sentido da formação de professores. Tratando-se de formação de professores e, especificamente, o caso das licenciaturas praticadas nas universidades, podem ser levantadas inúmeras questões como: a que grupo social pertencem os docentes? O que exigem e desejam da universidade? Como entendem o sentido de prática pedagógica? Quais os principais problemas sociais que



localizam na sua prática pedagógica? Que expectativas, aspirações, valores movem as suas diferentes práticas nas universidades? Que visão o professor tem de seus alunos nas diferentes licenciaturas? Que fatores concorrem para a aprovação/reprovação dos discentes?

No que se refere às relações dentro da própria universidade, podem ser levantadas suspeitas como: que relações de poder a universidade lhe confere? Que compreensão de autoridade, democracia, autonomia têm os envolvidos na relação pedagógica? Como se relacionam, no dia-a-dia das universidades, os valores, os símbolos e os significados trazidos pelos alunos na prática de ensino, e aqueles transmitidos pela universidade?

O contexto social, nesse processo, constitui, da mesma forma, fonte de inúmeras indagações: que tipo de relações é estabelecido no contexto social e que também perpassam pelo cotidiano das universidades? Que papéis a universidade exerceu, historicamente, frente à sociedade? Que problemas socioeconômicos geram conflitos na universidade? Quais são os projetos pedagógicos que determinam, atualmente, a organização e a condução pedagógica da universidade? Qual a influência desses projetos na prática pedagógica do professor? Qual o sentido da formação de professores na sociedade atual?

O pensamento atual sobre a formação de professores está longe de ser homogêneo e suas raízes conceituais desdobram-se, no mínimo, em duas perspectivas. Na primeira, enfatiza-se a consolidação do sentido de formação e humanização das relações sociais, em que diferentes sujeitos (aqui o significado de sujeito é aquele que assume papel determinante no estabelecimento das relações sociais), docentes e discentes, participam coletivamente da construção do conhecimento. Na segunda, reforça-se a necessidade de integração dos objetivos perseguidos no espaço acadêmico e a utilidade do conhecimento na sociedade. Nesse sentido, Frigotto chama a atenção para o seguinte fato: “com a crescente pressão pelo acesso ao ensino superior, os mecanismos de seletividade social tendem a ser cada vez menos na entrada, e cada vez mais pelo tipo de instituição e qualidade de ensino que ministra, pelo tipo de curso ou carreira”.¹⁸

Fávero reforça este posicionamento afirmando que a universidade deve caracterizar-se como centro de pesquisa e ensino, e sua marca deverá ser a qualidade.¹⁹ Entretanto, a autora não desconhece que, com raras exceções, a vinculação ensino-pesquisa não faz parte do projeto de criação da maioria das nossas universidades. Na presente década, e dentre os princi-



pais aspectos, ela desenvolve um trabalho profundo nas múltiplas interpretações do desenvolvimento científico, humano e tecnológico. Sua complexidade constitui uma série de modificações na sociedade que reflete de alguma forma também nos aspectos econômicos, políticos e sociais da formação de professores em diferentes áreas do conhecimento.

Difilmente poderíamos analisar tantos aspectos e tamanhas dimensões adequadamente, pois suas multiplicidades refletem a importância do papel tanto da universidade quanto do currículo na sociedade atual. Essa idéia pode ser discutida conforme a posição de Vieira, que afirma:

O problema da educação superior não deve ser tratado isoladamente, mas examinado à luz do contexto da realidade educacional brasileira como um todo. A partir das considerações que dizem respeito às questões mais gerais da educação, porém, a questão da universidade guarda especificidade que não pode ser minimizada (...).²⁰

Entretanto, claramente se percebe que o problema, tanto da educação superior quanto da formação de professores nas licenciaturas, possui uma série de implicações sociais que necessariamente não

podem ser solucionadas analisando-se apenas de forma superficial as questões político-sociais. É relevante considerar o estreitamento entre universidade e sociedade, e o real sentido da prática pedagógica vivida na atualidade.

Mapeando essa realidade prática encontrada nas universidades, um dos elementos mais importantes para se qualificar a formação do professor seria, a nosso ver, uma retomada de posição dos diferentes sujeitos envolvidos no ato pedagógico, rediscutindo diferentes maneiras e práticas profissionais vividas no cotidiano, buscando-se melhores respostas para a qualificação do trabalho educativo.

Frigotto chama a atenção para esse quadro ao afirmar que:

Se o trabalho não se definiu pela busca de respostas, mas pela colocação adequada do problema das relações entre prática educativa e estrutura econômico-social capitalista, a partir desta adequação o foco central passou a ser o de apontar, através da reflexão teórica e à luz de alguns sinais históricos, a direção mediante a qual o espaço – mesmo no interior das relações capitalistas de produção – pode ser articulado política e tecnicamente ao interesse da classe trabalhadora, na produção social de sua existência, nas



suas organizações e nos seus movimentos coletivos. Neste particular, o estudo não passa das indicações, uma vez que um avanço – e que efetivamente já vem sendo dado – implica a apreensão historicamente determinada dessa articulação, tendo como vetor de análise os próprios movimentos sociais concretos dentro de realidades específicas.²¹

Essa é a razão da necessidade de uma compreensão mais ampla do papel da universidade brasileira, para uma intervenção-discussão das licenciaturas, entendendo-se que a interação universidade-sociedade poderá redimensionar as potencialidades de formação tanto de um docente crítico e autocrítico como de um discente potencialmente contextualizado.

Há que se considerar um aspecto também importante na construção de um currículo nas universidades brasileiras: a interrelação entre ensino, pesquisa e extensão. Demo considera importante reforçar este posicionamento, ao afirmar que

um conceito adequado de pesquisa é capaz de absorver, com vantagens, os outros dois e redirecionar a universidade para o comando da modernidade (...) pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração pró-

pria e na capacidade de intervenção. Em tese, a pesquisa e a atitude do “aprender a aprender” (...) deve caber no pré-escolar e na pós-graduação. No primeiro como princípio educativo (questionar e construir alternativas), no segundo como princípio científico.²²

Por outro lado, todos esses caminhos reclamam da universidade brasileira uma estreita aliança nas diferentes áreas do conhecimento, uma perfeita adequação no sentido de formação. Nesse sentido, vale acrescentar a posição de Rangel sobre os conceitos e imagens formados, cotidianamente, pelos alunos e a aprendizagem do conhecimento científico: “uma das perspectivas dessa relação aponta para a compreensão do conhecimento escolar como forma de organização e sistematização (curricular) do conhecimento científico, levando-se em conta as condições de aprendizagem dos alunos e as finalidades sociopolíticas do ensino”.²³

Assim, é importante que se avalie nas universidades brasileiras a construção de um currículo que atenda às diferentes áreas de formação. Fâvero elucida que “a universidade deve caracterizar-se por ser o lugar de questionamento, de investigação científica em todos os domínios do saber, em determinada sociedade. Sem isto, ela não poderá ser concebida



como centro de reflexão, de elaboração e produção de conhecimento”.²⁴

Contribuindo também com essa reflexão, o seguinte pensamento de Demo corrobora a importância dessa idéia:

Nossas instituições de educação superior são caracteristicamente “instituições de ensino”, ou seja, do conhecimento repetido e imitado. Não se alimentam da pesquisa como missão fundante ao lado do ensino (...) quem pesquisa deve ensinar, mas só ensina quem de fato pesquisa. A simples transmissão do conhecimento é tarefa importante, mas derivada, e não carece necessariamente da universidade. Os meios modernos de comunicação fazem isso de modo muito mais adequado, competente e atraente, em particular sob a ótica estratégica da socialização do conhecimento.²⁵

Embora aparentemente alguns estudos pesquisados em diferentes campos das ciências humanas apontem para essa questão da socialização do conhecimento, a implantação eficaz desses estudos não é praticada no cotidiano das universidades. O nível de evolução, porém, não é determinado pelo professor em serviço, enfim, se o professor assumir de fato a consideração de que o aluno, sujeito ativo do ato pedagógico, poderá estabelecer

uma troca na interface ensino-pesquisa, as próprias mudanças do significado de formação profissional reforçarão nos docentes um sentido mais qualificado.

Rangel reforça a necessidade de entender e interpretar as concepções formadas no cotidiano que trazem, portanto, ao processo de ensino elementos (da experiência e do interesse dos alunos) oportunos às explicações e exemplificações de novas noções e à reformulação teórica de noções práticas anteriores.²⁶

A conclusão desse raciocínio serve, também, de ponto importante para reforçar a necessidade de ampliar essa discussão nos espaços acadêmicos, objetivando a melhoria qualitativa no processo ensino-aprendizagem.

As universidades brasileiras, especificamente o caso das licenciaturas, como agências formadoras, deverão capacitar e formar o discente para uma prática política e educativa. O docente não pode, na presente década, ser um mero transmissor de informações. Ele é um ser e um ator social transformador, e faz-se necessário repensar a sua prática transformadora para que de fato sua atuação possa modificar o processo ensino-aprendizagem dos discentes.

É certo que todo projeto em benefício da



melhoria qualitativa das universidades brasileiras pressupõe uma visão de conjunto para o país, com raízes profundas nos problemas que todos conhecemos. Isto é, mais do que considerar a superficialidade das questões pedagógicas faz-se necessário repensar os elementos tanto qualitativos quanto quantitativos da educação superior e formular pensamentos gerais a partir dos problemas concretos, para uma intervenção nas licenciaturas com vistas à formação de professores.

No entanto, o real significado da prática pedagógica do docente, antes de tudo, precisa estar ligado e ser entendido como reforço para a integração das diferentes implicações das relações sociais, numa perspectiva interdisciplinar.

Japiassu chamou a atenção para este fato ao afirmar que “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.²⁷ Essa afirmativa encontra apoio em Frigotto:

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento, no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da pró-

pria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito-objeto do conhecimento social.²⁸

Considerando esse aspecto, na presente década, percebe-se que falta uma nova abordagem nas licenciaturas praticadas nas universidades brasileiras, quanto ao sentido de formação e configuração da atitude e do compromisso dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

O reconhecimento desses componentes para uma intervenção/discussão nas licenciaturas reforçará nos docentes de diferentes áreas uma articulação dos principais problemas evidenciados. Caso contrário, inviabilizará seu papel social, pela própria desintegração e falta de propósito educativo. Vale acrescentar que se faz necessária uma intervenção na relação teoria e prática. Sem essa capacidade de intervenção, o processo ensino-aprendizagem ficará comprometido. Sem investigar as questões sociais e as implicações do seu saber, o docente não proporcionará mudanças nas múltiplas relações e na possibilidade de efetivamente contribuir para a formação dos discentes para o exercício da prática profissional. Frigotto confirma esta reflexão ao reconhecer que

os desafios no plano da realidade que



se quer conhecer não são menores, sobretudo quando o objeto do conhecimento é a própria práxis humana. Quando nos esforçamos para conhecer determinado aspecto ou fato das múltiplas práticas e relações sociais que os homens estabelecem num determinado tempo, numa determinada cultura, percebemos que mediata ou imediatamente o sujeito que busca conhecer este aspecto da realidade está nela implicado. Nas sociedades cindidas em classes ou grupos antagônicos (...) esta determinação assume importância crucial para o conhecimento interdisciplinar.²⁹

Na universidade, o docente precisa entrelaçar as diferentes formas de conhecer a realidade dos discentes e promover uma compreensão geral da situação e da realidade em que se encontram os alunos, para uma consciência dos objetivos – tanto específicos quanto gerais – que ele, professor, tem com relação ao ato pedagógico. De acordo com Coelho,

não há dúvida de que a divisão social do trabalho, separando os que planejam e decidem dos que executam, fragmentando ao máximo o trabalho pedagógico, subestima a capacidade reflexiva dos docentes (executores) reprimindo sua capacidade intelectual, sua atividade criadora. O trabalho docen-

te, antes eminentemente intelectual, está sendo reduzido paulatinamente a uma repetição infundável de uma série de atividades parceladas.³⁰

Essa constatação reflete a dimensão da tarefa educativa do docente, que, na sociedade atual, não pode ser um mero transmissor de informações no ato pedagógico. Acreditar nisto é compreender a dimensão social do papel do professor e de seu aluno. Localizar no plano social o conteúdo específico de cada curso é de fundamental importância. Isto é uma parte vital do processo pedagógico, da qual o professor precisa estar consciente, pois ele está hoje diante de um desafio para o qual não está preparado.

A representação social e o sentido da formação prática nas licenciaturas facilitarão uma grande alternativa para a melhoria do potencial docente. Antes de especificar como as universidades deveriam formar esse profissional, vale a pena perguntar se elas têm tratado tal questão e que esforço têm feito nesse sentido. É conhecido por todos e difundido na imprensa o modelo econômico perverso adotado nesses últimos anos em relação às condições de trabalho do docente. Não apenas o achatamento salarial progressivo, mas as próprias condições de trabalho, a deterioração das relações sociais, dos equipamentos e da

relação entre a instituição e o governo. O professor é uma peça extremamente importante e, juntamente com a universidade, precisa ter condições para que possa com dignidade desempenhar sua função. A esse respeito Minayo considera que:

As representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial, freqüentemente contraditória, possui graus diversos de clareza e de nitidez em relação à realidade. Fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições.⁵¹

De modo geral, a universidade tem como ponto fundamental o ensino e a pesquisa para a formação de recursos humanos. A pesquisa consiste num elemento vital para uma investigação original das principais questões que envolvem a sociedade. O ensino precisa fundamentar-se nas bases de formação discente para uma prática social contextualizada. Há que se

considerar também a análise de Spink, que afirma que

a despeito do questionamento da neutralidade do conhecimento, permanece ainda, neste momento, a clivagem entre ciência-verdade e senso comum-ilusão: introduz-se sem dúvida a questão dos interesses e do poder; mas poder e interesses são abordados a partir da perspectiva do conhecimento formalizado em disciplinas científicas (...). Trata-se, portanto, de uma ampliação do olhar de modo a ver o senso comum como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais.⁵²

É oportuno considerar, também, que todas essas funções podem variar tendo em vista a própria localização de referências e do papel social dessas instituições no contexto brasileiro, e o seu contexto histórico. Nesse sentido, possivelmente, há que se considerar a relação entre universidade/currículo numa perspectiva transformadora para potencializar os discentes em formação. No contexto brasileiro, a universidade precisa de forma urgente rever o seu papel para dar assistência aos diversos setores da sociedade, uma vez que o estreitamento dessa relação caracterizará a sua dimensão política de formação por excelência.

Nesse processo de reflexão, faz-se necessário compreender que a universidade, na atual conjuntura, necessita reforçar uma formação mais qualificada para responder ao desafio tecnológico presen-

te na sociedade. Wagner confirma essa análise apresentando a seguinte idéia:

O conceito de representação social é multifacetado. De um lado, a representação social é concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado, e principalmente no que se relaciona ao conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas

em grupos ou sociedades. Esta dupla visão do conceito o faz versátil, e dá origem a várias interpretações e usos que nem sempre são compatíveis uns com os outros.⁵⁵

Portanto, deve-se considerar, também, que a universidade precisa estar cada vez mais alicerçada em bases científicas, tecnológicas e culturais para reforçar o seu real sentido, reinterpretando o seu papel no espaço de reflexão crítica e autocrítica, resgatando a sua autonomia e resguardando as suas características de espaço na construção de conhecimento e no gerenciamento de idéias de transformação social.

N O T A S

1. Moacir Gadotti, *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991, p. 18.
2. Cipriano C. Luckesi, O papel da didática na formação do educador, em Vera Maria F. Candau (org.), *A didática em questão*, Petrópolis, Vozes, 1984, p. 24.
3. *ibidem*, p. 25.
4. Francisco J. S. L. Neto, Desafios proclamados e desafios reais para a educação brasileira, *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. XXI, n. 109, 1992, p. 19.
5. *idem*.
6. Pedro Demo, Educação e desenvolvimento: algumas hipóteses do trabalho frente à questão tecnológica, *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. I, n. 105, 1991, p. 166.
7. *Ibidem*, p. 165.

8. Cipriano Luckesi, op. cit., p. 24.
9. Pedro Demo, op. cit., p. 157.
10. Célia F. S. Linhares e Heloísa de O. Vilela, Autonomia pedagógica e material didático, *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. XX, n. 101, 1991, p. 90.
11. Moacir Gadotti, op. cit., p. 114-115.
12. ibidem, p. 122.
13. idem.
14. Vera Maria F. Candau, A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional, em *Rumo a uma nova didática*, Petrópolis, Vozes, 1988, p. 47.
15. ibidem, p. 48.
16. Moacir Gadotti, op. cit., p. 73.
17. Lilian de Araujo B. Valle, Escola pública e imaginário: o tempo, *Educação na ANPED*, 1993, p. 31.
18. Gaudêncio Frigotto, *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*, São Paulo, Cortez, 1993, p. 177.
19. Maria de Lourdes A. Fávero, A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais? em *A universidade em questão*, São Paulo, Cortez, 1989.
20. Sofia Lerche Vieira, A democratização da universidade e a socialização do conhecimento, em Maria de Lourdes A. Fávero (org.), *A universidade em questão*, São Paulo, Cortez, 1989, p. 14.
21. Gaudêncio Frigotto, op. cit., p. 215.
22. Pedro Demo, *Pesquisa: princípio científico e educativo*, São Paulo, Cortez, 1993, p. 128.
23. Mary Rangel, As representações dos alunos como forma de conhecimento prático e a aprendizagem do conhecimento científico na escola, *Educação na ANPED*, Rio de Janeiro, 1993, p. 15.
24. Maria de Lourdes A. Fávero, *Universidade e poder: análise crítica e fundamentos históricos: 1930-45*, Rio de Janeiro, Achiamê, 1980, p. 28.
25. Pedro Demo, Educação e desenvolvimento: algumas hipóteses do trabalho frente à questão tecnológica, op. cit., p. 156.
26. Mary Rangel, op. cit., p. 15.
27. H. Japiassu, *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, Rio de Janeiro, Imago, 1976.
28. Gaudêncio Frigotto, A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais, em Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti (orgs.), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 26.
29. ibidem, p. 32-33.
30. Ildeu Moreira Coelho, A questão política do trabalho pedagógico, em Carlos R. Brandão (org.), *O educador: vida e morte*, Rio de Janeiro, Graal, 1989, p. 34.
31. Maria Cecília de Souza Minayo, O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica, em Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (orgs.), *Textos em representações sociais*, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 108.
32. Mary Jane Spink, Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais, em Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (orgs.), *Textos em representações sociais*, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 119.
33. Wolfgang Wagner, Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais, em Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (orgs.), *Textos em representações sociais*, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 149.