

# **GARIMPANDO EM HABERMAS IDÉIAS PARA A RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.**

---

Rosa Maria F. Martini

## **Resumo**

O artigo pretende selecionar sugestões na extensa obra de Habermas que permitam discutir o papel da universidade e do currículo na cultura pós-moderna. Busca também refletir sobre a questão da formação profissional, especialmente o problema da profissionalidade docente e em especial a formação do professor(a) brasileiro(a) na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** currículo, ação comunicativa, formação do professor.

## **GATHERING HABERMAS' IDEAS TO RE-CONSTRUCT THE CURRICULUM**

### **Abstract**

This paper aims at selecting some suggestions presented by Habermas in his works in order to discuss the roles of the university and of the curriculum in the post-modern culture. It also aims at reflecting on the issue of professional development, mainly on teaching as a profession, and teacher education in Brazil nowadays.

**Key-words:** curriculum, communicative action, teacher education.

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo trazer as contribuições de Habermas sobre o papel da universidade na cultura pós-moderna e o questionamento do currículo especialmente com relação à profissionalidade em geral e à profissionalidade docente. Busca também relacionar-se com a situação da atual formação do professor (a) brasileiro (a).

Procurou-se, neste estudo, garimpar idéias de Habermas que possam inspirar e motivar idéias para a problematização da profissionalidade docente, num mundo em que cada vez mais a educação e a profissão docente estão ameaçadas de deslegitimação. Tal deslegitimação resulta tanto das promessas não-cumpridas de ascensão social e emancipação política e econômica para todos, via educação, herdadas da modernidade, como também pela ameaça de contínua desqualificação de todas as formas de trabalho pela tecnologização de todas as atividades humanas, tendo como consequência o desemprego e a exclusão. Especialmente a profissão de professor tem sofrido uma erosão de sua legitimidade, enquanto autoridade no domínio do conhecimento, pois a rapidez de circulação das informações, via redes midiáticas, embora enriqueça o conhecimento e o acesso a ele também exclui e banaliza, visto que nem todos têm acesso a tais meios e quando os têm, muitas vezes, não sabem geri-lo ou interpretá-lo. Entretanto, a facilidade do acesso à informação provoca a percepção distorcida de que o conhecimento está disponível e o professor passa a ser descartável. Por outro lado, os professores parecem ainda ter dificuldades em se tornarem gerentes de redes de informações, mesmo que isso se imponha para que possa exercer sua profissionalidade, em outros níveis, com mais criatividade, sem se tornar obsoleto.

Habermas, em sua extensa obra, não se ocupou especificamente do currículo e da profissionalidade docente. Entretanto, Habermas (1984), com sua teoria ação comunicativa, enquanto teoria da sociedade e da racionalidade, revela uma preocupação de corrigir os rumos da modernidade para enfrentar o mal-estar da pós-modernidade, apresentando uma forma de intenção pedagógica. A intenção pedagógica habermasiana revela-se na sua proposta de resgatar e reconstruir o que pode ter ficado de positivo do próprio projeto da modernidade. Tal visão pedagógica e, mais ainda, uma preocupação com uma forma radical de democracia, por meio do fortalecimento da cidadania, torna produtivas as questões levantadas por esse autor, especialmente se as vemos como

motivos para um pensar crítico e quiçá inovador, sem pretensões instrumentais de aplicabilidade de sua teoria, o que reduziria a riqueza de seu pensamento a uma mera tecnicidade.

Pretende-se, desta forma, apontar alguns elementos da obra de Habermas que poderiam sugerir idéias para reconstrução do currículo de uma maneira geral e, em especial, o currículo voltado para a profissionalidade docente.

### **Idéias de Habermas sobre educação, universidade e currículo:**

Jürgen Habermas (1929), herdeiro da Escola de Frankfurt, quando ainda um jovem professor, revelava preocupação com a qualidade da participação dos estudantes na vida política. Nos anos sessenta, quando era assistente de Adorno, teve um papel de certa forma paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que suas idéias sobre emancipação e participação política inspiraram o movimento estudantil, na Alemanha e mesmo na Europa, considerou, de certa forma, anárquicas as manifestações dos estudantes, explicando-as como reações à autoridade dos professores, semelhante a reações à autoridade paterna. Em sua investigação *Estudantes e Política: uma pesquisa Sociológica sobre a consciência Política de Estudantes de Frankfurt* (1961), cuja ênfase principal era a síndrome do comportamento democrático e autoritário, Habermas procurou descrever o comportamento dos estudantes como próprio de uma espécie de extraterritorialidade, ou seja, uma zona de liberdade gozada pelos estudantes, advinda da segurança econômica e da não-obrigação profissional, bem como de sua própria formação universitária. Esta característica extraterritorial conferia aos estudantes prerrogativas adultas, mas um não-comprometimento profissional e familiar, próprio daquela época. A universidade alemã dos anos 60 do século XX, na Alemanha, situava-se num cenário mundial de guerra-fria e de rápida industrialização, em que já se estruturava o Estado de bem-estar social. Tal situação oportunizava aos estudantes uma disposição especial para participar de protestos e envolver-se em manifestações. Habermas (1961) tentou demonstrar que o protesto estudantil vinha desta zona de liberdade que os estudantes gozavam, com muita possibilidade de informação adquiridas na Universidade, aliada ao não-comprometimento com o mundo do trabalho. Naquele momento, o currículo das universidades oferecia muita informação sobre aspectos políticos e sociais e, ao mesmo tempo, o estudante podia usufruir do descompromisso com o mundo do trabalho, já que a Universidade Alemã é pública. Tal situação abria espaço para a participação política, contrariando as expectativas liberalizantes da

classe governante e da própria Universidade que estimulavam, sobretudo, o interesse profissional. A pesquisa, mesmo de caráter descritivo, revelava um esforço para qualificar a dita participação política dos estudantes. A grande preocupação de Habermas era já, naquela época, o conceito de participação política, avaliando os limites e o campo de atuação política do cidadão daquela época, comparada à dos estudantes. Por isso mesmo, qualificou como imaturas as reações de protesto dos estudantes, mostrando, pela pesquisa, que a proporção de estudantes com real participação política era muito pequena, cerca de 29% de estudantes reflexivos e cerca de 9% de engajados contra uma maioria de ingênuos, distanciados racionalmente, distanciados irracionalmente e apolíticos. As categorias aqui mencionadas foram obtidas com a análise quantitativa e qualitativa das respostas de um questionário aplicado aos estudantes da Universidade de Frankfurt. Habermas (1961), nessa pesquisa, pôde verificar que os estudantes tinham mais conhecimentos teóricos sobre leis e funcionamento das estruturas políticas e menos conhecimento sobre os fatos políticos concretos do que outra categoria de cidadãos, o que coincide com o levantamento realizado que identificou que pouco mais que um terço dos estudantes apresentava uma real participação política, decorrente de conhecimento e disposição para participar de uma esfera pública. Habermas deu seguimento a suas pesquisas com sua tese de doutorado *Mudança Estrutural da Esfera Pública* (1961), obra na qual examinou, de forma interdisciplinar, como evolui a consciência da cidadania pela formação histórica dos instrumentos legais de constituição de uma esfera pública nas sociedades burguesas, bem como de formação de uma opinião pública esclarecida. As conclusões de Habermas, nesses dois trabalhos, coincidem com sua apreciação sobre o papel da Universidade numa democracia. Em um trabalho de 1971, sobre este tema, Habermas observa que o papel da Universidade numa democracia estaria muito além de ser um pólo propulsor de ciência e tecnologia, desenvolvendo pesquisa de ponta. Também não seria suficiente o cultivo de perfis profissiográficos específicos, aliados a teorias sociais e conhecimentos humanísticos. Segundo Habermas (1971), a Universidade não poderia se omitir de pensar criticamente seu papel e assumir sua tarefa na defesa da esfera pública, ou seja, ocupar o seu papel na luta pelo esclarecimento, o que certamente a Universidade teria como tarefa constante e inacabada. A preocupação de Habermas com a questão da esfera pública delinea-se em vários de seus trabalhos e, mesmo que não abordem especificamente a questão do currículo, evidenciam que uma tarefa pedagógica fundamental, especialmente das universidades, situa-se justamente na

criação de oportunidades de informação, de reflexão e de abertura para a participação na esfera pública.

Habermas (1976), em sua obra *Para Reconstrução do Materialismo Histórico*, já revelava sua perplexidade diante do produtivismo, estimulado tanto pelo marxismo como pelas diversas etapas do capitalismo, permanentemente tensionadas pela destrutividade do próprio sistema. Afirma então que os processos de aprendizagem que envolvem o saber técnico e objetivante, relativo às forças produtivas, têm seu sentido, mas não dão conta das possibilidades racionais do homem. Levanta a hipótese de que também na dimensão da convicção moral, do saber prático, do agir comunicativo, da expressividade e da regulamentação social dos conflitos de ação, ocorrem processos de aprendizagem que podem se traduzir em formas cada vez mais maduras de integração social. Coloca então a pergunta: As sociedades complexas podem formar uma identidade racional de si mesmas? Afirma que uma identidade coletiva seria possível somente sob forma reflexiva, na medida em que possa estar fundada na consciência coletiva de ter oportunidades iguais e gerais para tomar parte nos processos de comunicação, nos quais a formação da identidade ocorre num processo de aprendizagens sociais. Antigamente, segundo Habermas (1976), era fácil traduzir num currículo o que o patrimônio cultural trazia por meio da tradição. Para Habermas (1976), na contemporaneidade isso se torna problemático, visto que as administrações devem programar os currículos sem poder apoiar-se preferencialmente na tradição, em função da rápida circulação de informações e avanço da ciência e tecnologia.

Habermas (1976) levanta a hipótese de formação de uma identidade coletiva, no sentido da formação de um cidadão do mundo e a qual não poderia ser previamente determinada por conteúdos e organizações específicas, mas por uma comunidade aberta para testar projeções de identidades concorrentes entre si que formam, discursiva e experimentalmente, o seu saber por meio da memória crítica da tradição e também estimuladas pela ciência, técnica, filosofia e arte.

Em um trabalho seu de 1989, intitulado *Soberania Popular* como Procedimento, um conceito normativo de espaço público, publicado na revista *Merkur*, retoma a questão do fortalecimento do espaço público caracterizando-o como um reavivar do espírito da Revolução Francesa que deveria se desenvolver como tarefa cotidiana da busca pelo esclarecimento. Com essa proposta, revaloriza a filosofia do direito de Kant e a idéia rousseauísta de soberania popular. Destaca também as idéias de Fröbel sobre educação popular, evidenciando a possibilidade de uma revolução legal. Habermas desenvolve, nesse

trabalho, a idéia de uma soberania popular como procedimento, distinta da soberania subjetivante do contrato social e de uma soberania politicamente administrada. Ele desenvolve a idéia de uma formação de opinião construída a partir de grupos de interesse que problematizam o mundo da vida de práticas sociais para obter uma forma de pressionar o poder administrado, sem distorção ideológica, por meio do exercício da comunicação com razões que neutralizam a instrumentalidade do exercício do poder . Na formação desta cultura política esclarecida, a Universidade teria um papel fundamental, na medida em que não se rendesse ao poder econômico ou a uma hegemonia de intelectuais, narcisisticamente voltados para o cultivo de uma cultura dita superior. Essa seria a idéia de uma democracia radical, baseada num contínuo esforço educativo de realização de uma cultura política, seria o procedimento de um contínuo esclarecimento sempre em vias de reconstrução.

Já na sua manifestação por ocasião do centenário de Marcuse (1998), Habermas mostra-se apreensivo com uma sociedade que já não é mais de abundância e que exclui cada vez mais, na medida em que a situação cultural se modificou, revelando uma perigosa articulação entre produtividade e destrutividade. Entretanto, valoriza a influência de Marcuse sobre a revolta dos estudantes, esclarecendo que ele jamais a confundiu com uma revolução propriamente dita, mas como uma fagulha inicial, capaz de levantar a bandeira de uma revolução permanente, não-violenta. Por outro lado, Habermas (1998), nesse discurso, sublinha como a situação cultural contemporânea se modificou no sentido de uma antropologia pessimista em que a visão neoliberal torna costumeiras uma situação mundial em que a desigualdade e a exclusão se apresentam como fatos naturais. Habermas (1998) conclama, mais uma vez, a trabalharmos a comunicação pela qual se construa uma linguagem renovada para que se possa fazer frente à mera adequação aos imperativos funcionais, lutando para que uma visão normativa da realidade não caia no esquecimento. Nesse aspecto, a Universidade teria de ser a guardiã dessas possibilidades emancipatórias, na medida em que também não se rendesse aos imperativos funcionais. Deste modo, para Habermas (1971), o papel da Universidade vai muito além de ser um pólo tecnológico e de desenvolvimento da ciência, bem como o de cultivo de habilidades profissionais. A Universidade deverá ser uma instituição responsável pelo enfrentamento do sistema burocrático-administrativo que opacifica a comunicação estendendo sua racionalidade sistêmica sobre as práticas do mundo da vida . Com isso, ela deve contribuir para um incremento da racionalidade comunicativa, no sentido de permitir uma formação de vontade, decorrente de

aprendizagens sociais que possam reforçar o esclarecimento e a cidadania enquanto participação política. Essa idéia é pedagógica em seu cerne e luta contra a própria pedagogização da pedagogia. Essa tendência Habermas (1984) afirma existir desde o século XVIII, o que transforma a educação em um sistema técnico e administrativo, regulamentado por um sistema legaliforme. Isso se deve ao fato de que o próprio sistema capitalista exigiu que mesmo o proletariado fosse educado para se tornar mão-de-obra eficiente. Assim, a própria Pedagogia tornou-se um sistema na medida em que a escola se torna um aparelho do Estado. Portanto, a Pedagogia tornou-se instrumental, tecnicizada e esvaziada de sentido prático-ético e político. Diante de tal fenômeno, Habermas (1984) apela para uma verdadeira reconstrução pedagógica, na medida em que se possa recuperar o sentido radicalmente prático da Pedagogia, ou seja, emancipatório, que não se identifique totalmente com o sistema, mas que possa constantemente enfrentar sua racionalidade funcional pela reconstrução dos saberes práticos do mundo da vida em que sujeitos em comunicação reconstroem e testam suas pretensões de racionalidade apenas sob a pressão do melhor argumento. A teoria da ação comunicativa, obra principal de Habermas (1984), pode ser lida como trazendo em seu bojo uma proposta de educação para uma democracia radical, na medida em que pretende apelar para uma evolução da sociedade baseada num equilíbrio entre a racionalidade sistêmica e a racionalidade do mundo da vida, ou seja, um incremento da esfera pública por meio de uma cidadania participativa. Desta forma, na linha do pensamento de Habermas, um currículo de formação de professores deveria saber equilibrar as exigências do sistema com aprendizagens sociais que fossem capazes de desenvolver uma racionalidade comunicativa. Um currículo de formação de professores teria que se organizar numa relação não-linear, oposta à organização funcional e positivista da relação entre teoria e prática, oportunizando, de forma criativa, a problematização de pretensões cognitivas, normativas e expressivas dos saberes e práticas educativas de sorte a permitir a sua racionalização das mesmas na busca de um equilíbrio da racionalidade sistêmica com a busca de racionalização do mundo da vida. A prática, nesse caso, é entendida como prática comunicativa que, implicando ações discursivas, representadas por argumentações cognitivas, prático-morais, prático-políticas e estético-expressivas, podem constituir um saber prático da educação que não se confunde com tecnicidade, mas que abre espaço para experiências emancipatórias. Desta forma, um currículo da Pedagogia teria que estar organizado, não só por uma articulação constante de teoria e prática, mas como um esforço de esclarecimento da própria prática, que é

teorizada discursivamente na medida em que se parte da ação pedagógica problematizada e que deverá ser justificada racionalmente.

### **A universidade brasileira e a formação de professores:**

A Universidade foi um fenômeno tardio na cultura brasileira. Tínhamos instituições isoladas de ensino superior desde o Brasil Reino Unido a Portugal e o Brasil Império, mas apenas no século XX ela se tornou realidade. Por isso mesmo, teve que queimar etapas muito rapidamente, passando por constantes reformas para acompanhar as tendências mundiais. Experimentamos, inicialmente, o modelo da universidade francesa, napoleônica, voltada para o cultivo das profissões de nível superior, medicina, engenharia e direito, com forte acento científico e pragmático e alinhada à burocracia estatal. Experimentou-se, também, entre os anos trinta e sessenta, o modelo alemão, que colocava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no centro da Universidade e introduzia a idéia de pesquisa e liberdade acadêmica, buscando autonomia diante do poder do Estado. Os modelos eram importados e tentativas como as de Anísio Teixeira, entre 1932 e 1937, de implantar um modelo mais adequado à realidade brasileira fracassaram. Anísio Teixeira fundou, em 1935, na Universidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal), uma Faculdade de Educação, que deveria se tornar o centro da vida universitária, na medida em que oportunizasse os instrumentos pedagógicos para a compreensão da cultura brasileira e a construção de uma autêntica democracia pela criação de formas de participação. Embora a experiência tenha durado apenas dois anos, devido à implantação do Estado Novo (ditadura Vargas), Anísio Teixeira via na formação do professor uma saída para uma verdadeira democratização da sociedade brasileira. Este grande educador propunha a formação do professor em termos de um intérprete da sua cultura e animador cultural, um pesquisador que tornasse científica sua experiência pedagógica, mas, acima de tudo, alguém empenhado em construir a democracia por sua participação na comunidade e exercício da cidadania. Tais idéias, bastante inspiradas em Dewey, não deixam também de estar articuladas às de Habermas no tocante à educação como experiência de práticas democráticas. Darcy Ribeiro, nos anos 60, buscou levar adiante o projeto de Anísio Teixeira, tendo contado com sua intensa cooperação, na fase inicial, para realizar o projeto da Universidade de Brasília. Este apresentava-se como um autêntico projeto de uma universidade nacional e com o propósito de renovação da universidade brasileira na busca do desenvolvimento autônomo do país, embora tivesse alguma inspiração no modelo americano. Auxiliado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e o



grupo de professores que concebeu a Universidade de Brasília deram especial atenção às questões relativas às tarefas educativas da universidade. Segundo Darcy Ribeiro (1982), a Universidade não pode apenas informar e especializar profissionalmente, mas deve oferecer oportunidades de um verdadeiro desenvolvimento intelectual, voltado para a compreensão do estudante e de sua herança cultural, numa perspectiva histórica, social e política, integrada ao todo da humanidade. Segundo Darcy Ribeiro (1982), a Universidade deve também dar oportunidade de participação política do estudante pela experiência do co-governo da Universidade, dele participando de forma responsável e desenvolvendo a cidadania. Novamente essas idéias não estão longe das que Habermas aponta para o trabalho na Universidade. Essa experiência inovadora durou apenas quatro anos, de 1961 a 1965. Com a queda do presidente Goulart, o governo autoritário que o sucedeu não teve sensibilidade para dar continuidade ao projeto, a maioria dos professores foi demitida e o projeto até hoje está inacabado. Nos anos 60, a juventude universitária brasileira, assim como na Europa, foi às ruas e fez greve para reivindicar mais vagas para a Universidade e a participação nos seus órgãos de gestão. Após anos de governo autoritário, os professores das Instituições Federais de Ensino fizeram greve por baixos salários e melhores condições de trabalho, invertendo-se as posições, mas faltando sempre o que Habermas enfatiza como ampliação da esfera pública. O que se percebe nestes anos de reconstrução da democracia no Brasil, no âmbito da Universidade, tanto as públicas como privadas, é uma verdadeira apatia e despolitização dos estudantes, muito corporativismo dos professores e funcionários, pouca experiência de participação democrática e perda de memória histórica, ainda encontrando por isso dificuldades de realizar um projeto de vida universitária mais plena e de cultivo da cidadania.

A segunda metade da década de 60 foi palco, no Brasil, do estabelecimento de um governo militar que abortou um projeto democrático de sociedade e de universidade e encaminhou uma nova reforma universitária que se caracterizou pela adoção do modelo americano de universidade, calcado na equação ensino, pesquisa e extensão.<sup>1</sup> Foi adotado um modelo híbrido, pragmático e burocrático,

---

<sup>1</sup> A reforma universitária de 1968 originou-se de fontes híbridas, tais como a pressão do movimento estudantil, movimento das classes médias que reivindicava a ampliação de vagas, a fundação do ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica), a Criação do CNPq como órgão de fomento à ciência e à tecnologia, a extinta Universidade de Brasília, de cuja estrutura procurou-se eliminar os elementos subversivos, como a democracia e a autonomia excessiva, e o acordo do Min. da Educação com a USAID (United Agency for International Development).

centralizador e organizado em estruturas departamentais. O novo modelo de universidade adotava uma aparência mais democrática com a extinção das cátedras e deveria formar técnicos de nível superior, cientistas e profissionais liberais numa articulação com as empresas. O ensino de graduação seria massificado e a pós-graduação formaria as novas elites intelectuais. O grande problema era manter uma universidade de massas com qualidade de ensino.

Os militares procuraram implantar um modelo de universidade que conjugasse modernização e o conceito de segurança nacional. Segundo Oliven (1990), expandiu-se não só a pós-graduação, mas multiplicaram-se tanto as instituições superiores públicas como privadas, como forma de cooptar a classe média acenando com uma ascensão social, via educação superior, o que não tinha condições de acontecer, devido tanto as características mundiais de falência do Estado de bem-estar social e de pleno emprego, bem como de peculiaridades de nossa cultura, habituada à dependência e ao autoritarismo das classes dominantes. Tudo isso, porque o processo de modernização do Brasil se fez de forma reflexa com relação aos países desenvolvidos. Além disso, sem ter conseguido estruturar o estado de bem-estar social, o Brasil foi envolvido na chamada onda neoliberal que impera no mundo contemporâneo, tornando-se cada vez mais difícil que uma educação para todos e de qualidade com oportunidades de emancipação econômica ético-moral e política possa ocorrer. Na verdade, a universidade brasileira começou a ser reformada sem estar realmente estruturada e tem buscado sua identidade por meio de sucessivas reformas e esforços da comunidade acadêmica e das comunidades, nas quais estão inseridas as universidades, em meio às vicissitudes da economia mundial e o esforço de restauração da democracia no Brasil, com as seqüelas relativas principalmente ao atraso na experiência democrática.

Após a recuperação da estrutura democrática, com a constituição de 1988, vivemos um período de pré-reforma universitária, na década de 80 e metade de 90, e de pós-reforma universitária com a vigência da nova LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de dez. de 1996) até o presente momento. Os grandes desafios da atualidade são o de implantar um sistema de avaliação que realmente incorpore os resultados na continuidade da gestão da Universidade e conciliar autonomia com as necessidades de financiamento, visto que a onda neoliberal, que avança no mundo inteiro, tende a transformar a visão da educação como um direito de todos, na sua percepção como um bem que pode ser adquirido,

subjugando seu usufruto ao poder de compra do usuário, substituindo o significado das lutas pela cidadania pelo culto às leis do mercado.

O que devemos nos perguntar é como fica a questão da profissionalidade docente, neste complexo contexto mundial e nacional.

Martini (1994), em tese de doutorado intitulada “*Ação Comunicativa e Ação educativa: recuperando o eros e o ethos pedagógico*”, analisa, à luz da obra de Habermas, a questão da formação do educador. Para compreender o sentido que foi assumindo historicamente a questão da formação do professor, foi utilizado o método da crítica da ideologia, associado à hermenêutica. Foi tematizada a evolução histórica de como foram interpretados, segundo a cultura vigente, o perfil profissiográfico do professor, cujas características foram interpretadas, na história das idéias filosóficas como o Eros (o dinamismo, o que motiva a disposição para a ação), e como o Ethos (as características que conferem um caráter pessoal à profissão do educador). Tendo como pano de fundo a interpretação do Eros e do Ethos pedagógico no contexto da história das idéias filosóficas, foi realizada uma abordagem crítica da forma como o perfil profissiográfico do professor foi-se delineando a partir das ideologias presentes nos contextos culturais das diferentes etapas da história da educação brasileira, no tocante à formação do professor.

A questão da formação pedagógica começa a ser levantada no Brasil a partir do fim do século XIX, quando foram fundadas as primeiras Escolas Normais por iniciativa privada e com influência religiosa e estrangeira, tendo servido de modelo para os primeiros cursos de Pedagogia. Dessa época até 1920, a ideologia reinante quanto à formação do professor era a chamada liberal-cristã. A ideologia liberal-cristã veiculava um Eros pedagógico ligado às raízes tradicionais da cultura ocidental, com tendências tomistas e idealistas, herdadas de maneira eclética, ao longo do processo colonizador. O modelo de Eros pedagógico calcava-se na postura magistral da Igreja, que veiculava uma concepção teológico-metafísica de um modelo de Mestre, possuidor da verdade sobre o conhecimento, do método e da capacidade para transmiti-lo. O ethos pedagógico configurava-se no contexto dos mandamentos, que, emanados de um Deus como fundamento e autoridade, reforçavam a heteronomia e facilmente associaram-se aos princípios de uma sociedade dual e autoritária, de uma república recente, na qual se debatiam os ideais cristão-liberais e o positivismo ideológico de uma classe militar que se auto-percebia como organizadora da própria república. O perfil profissiográfico sugeria o professor como detentor do conhecimento e do poder e dever de transmiti-lo, dotado de uma autoridade, herdada do divino mestre. A educação era sinônimo de

transmissão da tradição e disciplinamento pelo exercício do poder e autoridade do professor.

A ideologia escolanovista origina-se das transformações econômicas, políticas e sociais que ocorrem na sociedade brasileira, nas décadas de 20 e 30, após a Primeira Guerra Mundial. Dessas transformações econômicas, políticas e sociais decorriam novas necessidades em função da mudança de uma sociedade rural para urbana e do surgimento de novas relações de produção que emergiam de um incipiente processo de industrialização, bem como pelo surgimento de uma burguesia urbana e um proletariado, ambos constituídos com influência da imigração, havendo grande demanda por educação. Esse período foi marcado pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico que via a educação como via de desenvolvimento e possibilidade de participação democrática numa sociedade que se modernizava e buscava sua emancipação econômica e social. É desta época o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a Semana de Arte Moderna e todo um clima de ebulição cultural, social e política que resultou num processo revolucionário (1932) e acabou numa ditadura com Getúlio Vargas, que instituiu o chamado Estado Novo (1937). Durante esse período, organizou-se o movimento de Escola Nova, movimento de intelectuais brasileiros que pretendiam transformar a sociedade por meio da educação. É desta época a fundação dos Institutos de Educação, em diversos pontos do país, que se constituíram em modelos para a formação do educador. Os acontecimentos históricos que levaram a sociedade brasileira da luta pela democracia a uma ditadura populista podem revelar o quanto era frágil o quadro institucional e o quanto dava margem para que se tentasse cultivar ideologias que poderiam se anteciper à realidade e ajudar a criá-la.

O Eros pedagógico escolanovista apresentava-se como experimentalista, pragmatista, ativista e objetivista. Manifestava-se como confiança no poder da razão e num processo experiencial, voltado para o social, o útil e o funcional. O ethos pedagógico escolanovista manifestava a atitude de fidelidade ao rigor e neutralidade científica, expresso também na idéia de participação democrática, bem como identificação com o ideal nacionalista de progresso, pelo qual a educação seria a grande responsável. A democratização da educação foi percebida como efeito dos métodos ativos, atribuindo-se a transformação da sociedade à reforma escolar.

O palco do enfrentamento da ideologia liberal-cristã com a escolanovista foi a tramitação, na Câmara, do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional., entre 40 e 60. Segundo o gosto de nossas elites dirigentes pelo formalismo, o antigo combate

humanismo cristão versus positivismo cientificista, passou a ser entre cristãos- liberais versus progressistas ateus, da direita à esquerda, sem que se discutisse realmente o tratamento científico da educação e a questão prática do direito a iguais oportunidades educacionais para todos. O texto legal, votado em 1961, após vinte anos de discussão, abandonou os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, voltados para a educação como questão científica e prática, tendo como resultado um esvaziamento do preparo científico e humanístico do professor que foi substituído pela ênfase numa formação metodologista e praticista, o que alienava o professor de um processo de esclarecimento e não lhe dava maiores condições de participação na esfera pública. Os cursos de pedagogia estruturaram-se em torno de um modelo que separava teoria e prática e alijava a docência, enfatizando a figura dos especialistas da educação.

Na vigência destas características para a profissionalidade docente, o Brasil passou por uma ditadura, entre 1937 e 1945, pela restauração da democracia, entre 1945 e 1964, quando nossa frágil democracia é sufocada mais uma vez por um governo militar que instaura uma nova ditadura.

Com o advento de um novo governo militar autoritário, realiza-se uma reforma universitária em 1968, com a adoção do modelo americano, e uma reforma do ensino básico em 1971, que acentuava a profissionalização técnica, transformando a Escola Normal em uma entre outras possibilidades de profissionalização técnico- prática, caracterizada como terminalidade magistério. Os cursos de Pedagogia assumiram um modelo que cultivava os valores da eficácia e produtividade, segundo os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade empresarial, transplantados da teoria econômica para a educação, formando o técnico e especialista em educação. As faculdades de educação e os cursos de Pós-Graduação em Educação foram criados na vigência dessa ideologia tecnicista.

A ideologia tecnicista caracterizava-se por um Eros pedagógico produtor e tecnológico, reforçado por uma tradição neopositivista dogmática, aliada ao autoritarismo, pós 64. A formação do professor reduziu-se à objetivação e à análise da linguagem do planejamento. Fazia-se crer que o travestimento da escola num esquema administrativo-empresarial produziria a transformação desejada, no sentido de aumentar oportunidades educacionais, acompanhada de eficácia no ensino. A influência neopositivista e comportamentista reduziu o ethos pedagógico às regras metodológicas e de planejamento, fracionando a cultura e a ação educativa em átomos operativos, objetiváveis, suprimindo a possibilidade de reflexão crítica sobre a relação teoria-

prática. Segundo o ethos tecnicista, as relações educativas poderiam ser resumidas a contratos de cumprimento de objetivos pragmáticos entre professor e aluno.

Os currículos dos cursos de Pedagogia passaram a cumprir o papel de instrumento de objetivos do projeto nacional que desconsiderava as contradições vivenciadas no período ditatorial. O currículo formava técnicos e especialistas, centrados em suas funções e com pouca visão do todo do processo educativo. Entre os anos 70 até os inícios dos 90, na fase que antecedeu os estudos para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, votada em 1996, houve um período de intensas discussões sobre a identidade profissional do egresso dos cursos de Pedagogia. As discussões estruturaram-se a partir dos encaminhamentos feitos pelo Conselheiro Valnir Chagas, entre 73 e 76, cujas proposições redefiniram o perfil do pedagogo como técnico da educação e docente do Curso Normal. As discussões apenas alteraram um pouco a ênfase da graduação, formando também o profissional de educação para a docência das Séries Iniciais da 1ª à 4ª série, Educação Infantil e Educação Especial, além da formação básica do especialista a ser complementada em nível de pós – graduação. Não houve, portanto, muitas alterações no currículo de formação do pedagogo, a qual continuou dividida entre a docência e a especialização, sem alterações significativas da concepção de currículo, que seguiu com desdobramentos tecnicistas e cientificistas.

A década de 80 foi marcada por reflexões sobre o compromisso da educação como prática social, havendo influência de teorias sociológicas neomarxistas como as teorias do sistema escolar como violência simbólica, e a apropriação de certa forma distorcida das idéias de Paulo Freire, recuperadas depois da ditadura. Esse tipo de abordagem delineou uma ideologia populista para a formação do professor, que significou uma reação ao autoritarismo da ditadura, bem como a seu tecnicismo. A agressão do autoritarismo da ditadura militar e o corte brusco de um processo que vinha-se constituindo no sentido de estruturação mais democrática e plural do sistema de ensino, a proletarianização dos professores e o seu pouco acesso aos bens culturais e à compreensão da totalidade das mudanças bruscas pelas quais passava o país rumo a uma modernização e industrialização, cada vez mais excludente, provocou uma reação coletivista e anti- intelectualista. A ideologia populista veiculou um eros coletivista, privado de uma racionalidade reflexiva, não disposto a considerar o espaço especificamente pedagógico e a importância do conhecimento, confundindo o pedagógico com a prática política mais instrumental e assembleísta. Esta confusão parte de um não-reconhecimento da assimetria inicial na relação professor – aluno,

produzindo um ethos identificado com a práxis política que dissolve a relação pedagógica, suprimindo a questão da primazia da orientação do professor e seu papel de organizador das condições da construção do conhecimento, resultando na perda da identidade do professor. Privado de uma formação humanístico-científica e levado ao não-reconhecimento do aspecto específico da questão pedagógica, em função do modelo autoritário anterior e dos baixos investimentos em educação desse mesmo período, esse ethos populista, ao perder o pedagógico, acaba perdendo o próprio sentido da dimensão política da ação educativa.

A década de 90 e a votação da nova Lei 9394 de dezembro de 1996 trouxe muitas discussões e perplexidades para a definição de um perfil profissiográfico, num momento de aceleração da economia mundial em direção ao neoliberalismo e num esforço da sociedade brasileira de acompanhar esse processo, alijando e excluindo grande parte da população dos bens da cultura e da educação inclusive os próprios professores que foram proletarizados por perdas salariais sucessivas, no contexto dos baixos investimentos em educação realizados pelos últimos governos. A discussão sobre os cursos de Pedagogia e a questão da profissionalidade docente enfrentam, além das transformações de uma economia cada vez mais internacionalizada, a necessidade de nossa sociedade brasileira (de) acompanhar o vertiginoso avanço da ciência e da técnica, bem como da circulação do conhecimento e da informação pelas redes midiáticas, além do enfrentamento da superação de suas raízes autoritárias no sentido da construção de uma experiência democrática, num mundo que se encontra ameaçado de (des) democratização pelo avanço do neoliberalismo. Esse quadro complexo, que é mundial, agravado pelos hiatos de nossa experiência democrática, tem-se apresentado na cultura européia e americana como o mal-estar pós-moderno e suas perplexidades. Essas vão desde as oposições entre universalismo e relativismo dos valores e do ponto de vista moral, a eclipse do sujeito racional, às necessidades de inclusão, num mundo competitivo que exclui de diversas formas. As perplexidades colocam-se também diante das complexidades paradigmáticas do contexto da pesquisa científica, em especial as ciências humanas, diante do avanço da tecnologia, generosa em comodidades, mas ameaçadora do equilíbrio ambiental, em face das guerras locais, dos fundamentalismos irracionais, do tráfico de drogas, da violência dos grandes centros urbanos, massificados pelo êxodo rural e as ondas imigratórias, e da ameaça nuclear. Esse quadro de tensões políticas, sociais e culturais obriga, no mundo inteiro, as universidades e agências formadoras de professores a questionar seu papel e a revisar o perfil profissiográfico do professor, acrescido de nossas peculiaridades específicas, tornando a

questão da formação do professor um problema urgente e complexo que exige não só soluções rápidas e criativas, mas um cuidado com a coisa pública, que nossa sociedade brasileira precisa reaprender e consolidar, num mundo em que o espaço público, segundo Habermas, encontra-se ameaçado.

Em dezembro de 2005, foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação, um parecer de caráter normativo que reformula o currículo do curso de Pedagogia. Este parecer é fruto de aproximadamente 25 anos de discussão sobre a questão da formação do professor e reúne as sugestões de associações, sindicatos, especialistas, estudantes de pedagogia, professores dos cursos de pedagogia, enfim, todos os segmentos interessados na formação do professor que enviaram suas sugestões. Estas foram estudadas amplamente pelas Câmaras de Educação Superior e Educação Básica que, a partir do ano de 2003, propuseram-se a chegar a um parecer que finalmente reformula o Curso de Pedagogia, caracterizando um avanço no sentido de libertar a formação do professor de um viés tecnicista e cientificista que deslocava sua atividade para as funções de supervisão pedagógica, orientação pedagógica e administração escolar. Os frutos dessa reformulação são principalmente centrados no significado da Licenciatura em Pedagogia e nas tarefas decorrentes da ação pedagógica em espaços escolares e não-escolares, prioritariamente voltados para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e suas implicações filosóficas, históricas, psicológicas e culturais. Desenvolve a competência ética, cognitiva e expressiva do professor, apta a produzir e difundir o conhecimento pedagógico e articulá-lo a outras áreas de conhecimento de forma a desenvolvê-lo como um intérprete de diferenças culturais, atento a diferenças ambientais, sociais, étnico-raciais e relativas a necessidades especiais; capaz de atuar de forma inclusiva a partir da sensibilidade de detectar fatores de exclusão; apto a lidar também com necessidades educativas dos diversos momentos do desenvolvimento humano, desde a primeira infância até jovens, adultos e idosos, com necessidades educacionais. Pretende formar um professor que atue em ambiente escolar e não-escolar, podendo atuar tanto com trabalhadores de uma empresa como com crianças de rua e de classe popular, tanto na zona rural como urbana. O parecer destaca também o papel do professor como pesquisador, animador cultural e atuante nas comunidades, bem como um profissional capaz de trabalhar e atuar com o desenvolvimento da inclusão dos educandos na era digital, diminuindo a exclusão, reinante neste setor. Além disso, o professor também é colocado diante das tarefas de interpretar as políticas públicas de educação, poder gerilas e avaliá-las, bem como envolver-se com planejamento e avaliação de



orientações curriculares, atuando sempre de forma crítica e democrática. Enfim, segundo o referido parecer, o professor é agente de (re)educação das relações sociais, culturais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão democrática da escola. Embora tais diretrizes tenham sido formuladas a partir de consultas à comunidade educacional, há muitas dificuldades para implantar um currículo dessa amplitude e que reúne tantas facetas da experiência educativa. Tais dificuldades situam-se desde um fator inercial de hábitos e concepções científicas e tecnicistas dos responsáveis pela educação do professor como também porque houve uma espécie de empobrecimento cultural da nossa educação, atribuído tanto aos baixos investimentos em educação, como às próprias políticas públicas de caráter instrumental. Isso se reflete diretamente nos próprios formadores de professores e nos candidatos ao curso de Pedagogia. Além disso, o currículo do curso de Pedagogia, como qualquer outro, depende de uma organização departamental, de políticas e relações de poder que perpassam a vida da Universidade. Uma medida de grande alcance seria promover maior articulação entre os Programas de Pós – Graduação e a graduação, bem como desenvolver programas de educação continuada dos professores e fortalecimento de seu plano de carreira. De qualquer forma, torna-se essencial a participação de todos os interessados em educação para implementação desse novo currículo. A Universidade não pode fechar-se em si mesma. Cabe a ela abrir suas portas por meio de consultas e convites às comunidades para participar desse projeto. Os formadores de professores, os professores dos cursos de pedagogia terão que se empenhar em formas criativas de organização de experiências curriculares inovadoras que integrem dimensões cognitivas, domínio e gerenciamento de busca de informações em redes midiáticas, cultivo do estético-expressivo e, sobretudo, o prático-ético, moral e político. Todas essas dimensões precisam também estar articuladas de forma inter e transdisciplinar favorecendo o fortalecimento de uma esfera pública, como afirma Habermas.

Martini (1994) sugere a proposta de um currículo reconstrutivo de formação do professor, baseado em tarefas conceituais e práticas discursivas, mais centrado na ação educativa, exercida em diferentes espaços pedagógicos, do que em disciplinas, num progressivo esforço de descentramento e apropriação reflexiva da prática educativa. A proposta baseada na teoria da ação comunicativa de Habermas (1984) e no princípio da reconstrução de Piaget (1972) enfatiza uma subjetividade descentrada e uma racionalidade comunicativa. A subjetividade descentrada no diálogo intersubjetivo leva em conta a apreensão do real, não de forma objetivante, mas na consideração de diversas posições

assumidas no discurso, em termos da primeira pessoa, da segunda e dos participantes reflexivos. Essas experiências devem estar voltadas para a apreciação de situações pedagógicas não restritas aos muros do sistema escolar, mas para as diferentes necessidades educativas da nossa realidade brasileira, buscando equilibrar os efeitos instrumentais do sistema administrativo e legaliforme de políticas educacionais objetivantes, que provocam heteronomia e pouca participação, com experiências e projetos que realizem uma compreensão destas mesmas práticas, abarcando diferentes possibilidades de discurso, tais como o estético-expressivo, o prático-moral, o ético e político e o cognitivo, num ambiente em que todos possam participar, sem exclusão, produzindo cooperativamente os melhores argumentos para validar e justificar intersubjetivamente tais experiências.

## Conclusões

Em *Soberania Popular como Procedimento*, Habermas (1989) destaca que a compreensão normativa de uma auto-organização democrática da sociedade tem de mudar de acordo com a maneira de como essa diferenciação se torna em geral empiricamente relevante. Seguindo esse critério apresentado por Habermas, podemos observar que o último parecer sobre Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, apresentadas no parecer do Conselho Nacional de Educação de dezembro de 2005 com força normativa, tem muitas possibilidades de desencadear uma verdadeira reforma dos Cursos de Pedagogia, encaminhando alternativas de mudança no tratamento da profissionalidade docente. Tal avaliação pode ser feita na medida em que o próprio parecer resultou de amplas discussões sobre o perfil profissional do professor e pesquisas realizadas por grupos interessados na formação docente que circularam e foram comunicadas em encontros, congressos e apresentação de experiências pedagógicas realizadas por professores e alunos de cursos de pedagogia, na fase de preparação do documento. O que não pode acontecer é que a instância legal pretenda criar ou aparentar uma realidade inexistente. Cabe às comunidades e às universidades que nelas se inserem dar continuidade ao trabalho dos legisladores e administradores, no sentido de preencher os hiatos entre o formal e o real. O conteúdo do parecer expressa normas que emanaram de um procedimento democrático em que os interessados tiveram oportunidade de expressar livremente elementos significativos do perfil do professor para o momento atual da sociedade e educação brasileiras. O que se espera é que as Universidades, quando procurarem implantar

essa reforma curricular, a realizem na continuidade do procedimento democrático, oportunizando o esclarecimento de todos os interessados, não permitindo que a racionalidade sistêmica torne opacas e sem sentido as razões que emanam do mundo da vida daqueles que são potenciais participantes dos fóruns decisórios sobre esse novo currículo dos cursos de Pedagogia. A Universidade deverá, então, desempenhar seu papel de auto-crítica, de auscultadora das necessidades das comunidades e de instância continuamente recuperadora de procedimentos democráticos de constituição de uma legítima esfera pública.

Fiori (1991), nos anos sessenta, referiu-se à Universidade como sendo uma instância crítica da vida das comunidades. Esteve exilado no Chile em companhia de Paulo Freire e outros intelectuais que lutavam pela democracia, no período pós 64. Projetou naquele país, em 1967, uma reforma universitária. Ao voltar ao Brasil com a abertura democrática, foi reconduzido à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1986, fez nova observação sobre o papel da Universidade. Diferentemente do que havia afirmado, a Universidade não seria a consciência crítica da comunidade, mas as comunidades é que seriam a consciência crítica das universidades contemporâneas, pois somente a vida democrática e participativa das comunidades poderiam dar dinamismo à tradição cultural da Universidade e mantê-la em constante renovação. Essa experiência marcante de um professor pertencente a uma cultura universitária tradicional, mas que soube criticar-se e colocar-se à altura de seu tempo, articula-se com as idéias de Habermas sobre o papel da Universidade em uma democracia e é sugestiva para as reais possibilidades de reforma do currículo dos cursos de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

FIORI, Ernani Maria *Textos Escolhidos: v II Educação e Política*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

HABERMAS, Jürgen; FRIEDEBURG, L.v.; OEHLER, Ch. e WEITZ, F. O Comportamento Político dos Estudantes comparado ao da População em geral. IN *Studenten und Politik*, Neuwied, 1961, pgs 59- 74.

\_\_\_\_\_. *Toward a rational Society*. Boston, USA: Beacon Press, 1971.

HABERMAS, Jürgen. Soberania Popular como Procedimento: Um Conceito Normativo de Espaço Público. *Novos Estudos CEBRAP*, n°26, março 1990, pp100 –113.

\_\_\_\_\_. *O centenário de Marcuse e os ritmos diversos da filosofia e da política*. Folha de São Paulo, agosto de 1998.

\_\_\_\_\_. *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro : Tempo Universitário, 1984.

\_\_\_\_\_. *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. São Paulo: Brasiliense,1990.

\_\_\_\_\_. *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press,1984, 2v.

\_\_\_\_\_. *A Constelação Pós - Nacional*. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

MARTINI,Rosa Maria F. *Ação Comunicativa e ação educativa: recuperando o Eros e o ethos pedagógico*. 1994 735f. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação - Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Porto Alegre.

MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a crítica do Conhecimento Pedagógico na Pós – Modernidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação UFRGS, vol.21,nº 2,julho/dez 1996.

RIBEIRO, Darcy *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982

---

---

Rosa Maria F. Martini é professora titular aposentada de Filosofia da Educação da UFRGS e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Educação da UNISC.  
E-mail: rosamfm@terra.com.br

---

---