

O AGIR COMUNICATIVO COMO UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DA CRISE EDUCACIONAL

THE COMMUNICATIVE ACT AS A CHANCE FOR OVERCOMING THE EDUCATION CRISIS

Jorge Augusto Nascimento de Andrade¹
Washington Luiz Pacheco de Carvalho²

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, UNESP, Campus de Bauru
e-mail: jorgeduartina@gmail.com

² Professor Adjunto da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, UNESP, Campus de Ilha Solteira
e-mail: washcar@dfq.feis.unesp.br

Resumo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da educação brasileira trazem uma perspectiva de formação voltada para a participação social, na qual os sujeitos são vistos como capazes de se posicionar e de refletir criticamente frente a questionamentos de diversas naturezas. Neste trabalho, procuramos apresentar fatores que nos permitem afirmar que esta perspectiva de formação crítica não está sendo contemplada em nossas instituições educacionais. Diagnosticada a crise educacional a partir da não contemplação desta formação crítica, apontamos para a problemática encontrada na formação de professores e sugerimos a instauração do agir comunicativo como uma possibilidade para a superação desta crise.

Palavras-chave: agir comunicativo, crise educacional, formação de professores.

Abstract

The National Curricular Parameters of the Brazilian education bring a perspective of training focused on social participation, in which subjects are regarded as able to stand and reflect critically face to questions of various natures. In this paper, we present factors that would allow states that this perspective of critical education is not being addressed in our educational institutions. Diagnosed the educational crisis from the contemplation of this formation is not critical, we point to the problems found in formation of teachers and suggest the establishment of communicative action as a possibility to overcome this crisis.

Keywords: communicative action, educational crisis, formation of teachers.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) da educação brasileira trazem uma perspectiva de formação voltada para a participação social, na qual os sujeitos são vistos como capazes de se posicionar e de refletir criticamente frente a questionamentos de diversas naturezas. Desta forma, as instituições educacionais são levadas a desenvolver

métodos e estratégias que contemplem as perspectivas de formação apontadas por esses documentos. Porém, temos observado em trabalhos recentes (CARVALHO, 2005; LOPES et. al, 2009; ANDRADE e CARVALHO, 2010) que este discurso de formação participativa encontrado nos documentos oficiais é banalizado no momento da execução das práticas educacionais e subsumido por uma formação que tolhe a criatividade e a autonomia dos sujeitos desta educação.

Em Carvalho (2005) encontramos que;

Cidadania, posicionamento crítico e responsável, construção de argumentos, diálogo, tomada de decisões, contribuição ativa para a melhoria do ambiente, construção de conhecimentos, utilização de diferentes linguagens, desenvolvimento de habilidades, problematização da realidade, capacidade de análise crítica, valorização da cultura, criatividade e intuição são alguns conceitos e termos, dentre outros tantos, que aparecem insistentemente nos textos dos PCN, e que são incompatíveis com as possibilidades do ensino tradicional de ciências. (p.32)

Muito desta banalização ocorre devido ao modo como os professores de ciências vêm sendo formados. Esta formação está, no cenário brasileiro, sendo desenvolvida a partir de pressupostos cientificistas que fazem com que os professores sejam simplesmente transmissores do conhecimento cientificamente aceito.

Neste contexto, o ambiente escolar também se caracteriza a partir dos pressupostos cientificistas, levando à disseminação dos mesmos perante toda a sociedade e a manutenção das estruturas capitalistas. No que diz respeito ao ensino de ciências, esta é apresentada a partir de uma visão neutra, na qual o cientista é visto como um ser genial que alcança todos os seus resultados seguindo o método científico, sendo assim incapaz de cometer erros. A ciência apresentada não pode ser contestada, pois os alunos, meros receptores, não tem “capacidade” de confrontar as ideias desenvolvidas e comprovadas por estes seres geniais.

Deste modo, o cientificismo deixa a margem da formação dos sujeitos os aspectos culturais e argumentativos que envolvem a ciência. Esta construída historicamente a partir de embates e colaborações, erros e acertos, que proporciona cada vez mais o desenvolvimento tecnológico é apresentada como um algoritmo a ser aceito sem que possa ser questionado. A ciência não está acima da sociedade, das atividades comuns realizadas cotidianamente pelas pessoas, como também não está fora do alcance das novas gerações. Basta que, ao ter contato com esta ciência, o aprendiz adquira condições de refletir sobre a mesma.

Envolto a exclusão dos aspectos da cultura científica, os professores de ciências vêm sendo formados e estão formando, a partir de um cientificismo que não dá conta de desenvolver no cidadão as características crítica e participativa almejadas pelos documentos oficiais. Segundo Zeichner (apud GIROUX, 1997, p.159), “na formação de professores encontra-se uma metáfora de “produção”, uma visão do ensino como “ciência aplicada” e uma visão de professor como principalmente “executor” das leis e princípios de ensino eficaz”.

Sendo assim, estamos vivenciando um momento histórico no qual a educação passa por uma crise de seus referenciais. Tal crise é causada pelo distanciamento existente entre o discurso e a prática pedagógica. Enquanto o primeiro prima por uma formação crítica e participativa, a segunda proporciona uma formação cientificista que torna os sujeitos “vazios” e tolhe o desenvolvimento de uma postura crítica. O que temos encontrado no

ensino de ciências é que durante a escolarização, a aprendizagem vem sendo substituída pelo pragmatismo da tarefa, do saber fazer desacoplado do entendimento, do conhecimento científico cultural que permeia a ciência.

Esta crise, de acordo com Prestes (1996), está ligada a racionalidade instrumental vigente em nossa sociedade. Tal racionalidade corrobora com o esvaziamento do sujeito e está instaurada pelo fato de não conseguirmos desvincular a educação humana dos ditames de uma razão;

em que passa a valer como racional, não mais a ordem das coisas encontradas no próprio mundo ou concebida pelo sujeito, nem aquela surgida no processo de formação do espírito, mas somente a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente correto. (PRESTES, 1996, p. 20)

A racionalidade instrumental que permeia o ensino de ciências é caracterizada a partir de ações que conduzem o sujeito a fins pré-estabelecidos. As ações que determinam essa racionalidade são conhecidas como ações teleológicas. Tais ações “são orientadas para o êxito, o que somente poderia se dar através da articulação entre meios e fins, de forma a sempre visar a máxima eficiência” (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005, p. 18).

Portanto, a crise educacional passa pelas ações dos sujeitos da educação que buscam a eficiência, entre outras coisas, a partir de índices de aprovação em vestibulares e em provas propostas pelo governo para “medir” a qualidade do ensino e aumentar os ganhos dos professores.

Neste contexto, cabe ao professor o papel de reproduzir leis e teorias que foram arquitetadas por especialistas, enquanto o aluno assume o papel de receptáculo deste conhecimento e o concebe como pronto e incapaz de ser questionado. A partir do momento em que os professores, responsáveis por disseminar a ciência, assumem uma postura cientificista, seus alunos, futuros disseminadores da ciência, tendem a assumir a mesma postura, colaborando para a manutenção da racionalidade instrumental que aliena a sociedade (ANDRADE e CARVALHO, 2010, p. 139).

Deste modo, as ações são voltadas a aceitação de um conhecimento como verdadeiro, fazendo com que todos os sujeitos envolvidos compartilhem do mesmo objetivo que é obter a aprendizagem da ciência envolvida. O professor imerso nesta instrumentalidade articula suas ações para que todos os seus alunos adquiram, ao final do processo, o conhecimento reproduzido durante a sua prática, alcançando assim o êxito frente a seus alunos.

A partir dos pontos colocados, acreditamos que devemos buscar novas perspectivas para a educação, a fim de possibilitar aos integrantes da nossa sociedade uma formação crítica e argumentativa capaz de torná-los participantes ativos das questões sociais e não apenas reprodutores submissos do conhecimento.

Sendo assim, diagnosticada a crise educacional causada pelo domínio da racionalidade instrumental, podemos vislumbrar a superação desta crise a partir de novas metodologias que estejam embasadas em referências condizentes com os pressupostos educacionais mencionados no início deste trabalho. Para isso, propomos a introdução do agir comunicativo como meio de superar a crise que aflige a educação. Este agir tem como objetivo resgatar a participação dos sujeitos em sua formação. Tal resgate é possível, porém

não imediato. Ele será efetivamente representativo a partir do momento em que houver uma inversão no modo de ensinar ciência.

Portanto, se desejamos que haja a superação da crise educacional, devemos caminhar em busca de uma formação que possa capacitar pessoas a participarem desta luta, pois somente contando com pessoas engajadas e conscientes do momento de crise que passa o ensino de ciências é que iremos alcançar a inversão da filosofia educacional.

O AGIR COMUNICATIVO COMO UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DA CRISE EDUCACIONAL

O agir comunicativo busca desenvolver nos sujeitos “a formação de sua identidade pessoal, a reprodução cultural (apropriação dos saberes) e a integração social (cooperação), que são os componentes simbólicos do mundo da vida¹” (BOUFLEUER, 2001, p.59). Essa formação é contrária a educação que temos vivenciado e condizente com a descrita nos documentos oficiais da educação brasileira.

O ensino de ciências vigente prioriza a reprodução cultural capitalista, instrumental, que faz com que os sujeitos se “ataquem” em busca de uma melhor posição social. Tal cultura enforma os sujeitos ao invés de lhes possibilitar a busca pela identidade própria e a cooperação social. A identidade formada a partir do cientificismo é a mesma disseminada a séculos em nossas instituições educacionais, ou seja, forma-se sujeitos envoltos aos ideais capitalistas vigentes. Já a formação a partir do agir comunicativo possibilita que os sujeitos participem de sua formação através da argumentação, desenvolvendo uma postura crítica e criativa que faz com que estes cidadãos tenham a possibilidade de sair da marginalização social no qual são colocados pelas ações instrumentais que regem a sociedade. Nesta perspectiva de formação, os sujeitos desenvolvem sua identidade sem que haja tanta influência do meio como no caso cientificista e ainda são incentivados à interação social argumentativa e dialógica.

Um ambiente favorável para que estes componentes do mundo da vida possam ser alcançados pelos sujeitos são as instituições educacionais. Elas se constituem como *locus* privilegiado pelo fato de proporcionar o encontro de massas e de pessoas teoricamente pré dispostas a aquisição de novos conhecimentos. De acordo com Giroux (1997), para que este potencial formativo das instituições educacionais possa ser aproveitado, estas devem ser enxergadas como esferas públicas democráticas pelo fato de serem;

lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica, [...], as escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Os estudantes aprendem o discurso da associação pública e responsabilidade social (p. 28)

¹ Mundo da vida é o conjunto dos referenciais sempre já pressupostos em qualquer interação linguística: a cultura, a sociedade e a personalidade. Ele dá as coordenadas pragmáticas, situando os interlocutores quanto ao sentido de sua interação; fornece o conteúdo tácito, de partida pressuposto, possibilitando a consecução da ação recíproca. Realiza a reprodução simbólica da sociedade ou ainda a integração social. (ZASLAVSKY, 2006, p.3). Em suma, é o local no qual as ações são coordenadas para entendimento através da fala.

O agir comunicativo na escola é uma possibilidade para alcançarmos uma educação voltada a autonomia e para o desenvolvimento da capacidade de ação racional crítica. Neste contexto, a cultura científica se faz presente e o conhecimento deixa de ser algo a ser adquirido como verdadeiro e passa a auxiliar os sujeitos;

a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1997, p.39)

Desta forma, o processo educativo possibilita que os sujeitos formados desenvolvam uma postura crítica e criativa como encontramos nos documentos oficiais da educação brasileira. Os sujeitos agora formados nesta nova filosofia são capazes de disseminar perante a sociedade uma visão de ciência não mais neutra e sim historicamente construída através de um viés crítico.

Porém, como já alertamos neste trabalho, este rompimento da filosofia educacional tradicional para uma filosofia comunicativa não ocorre instantaneamente e envolve outros fatores além do diagnóstico da crise educacional da qual compartilhamos. Este momento exige, entre outras coisas, o engajamento dos pensadores da educação, pois somente deste modo poderemos demonstrar a sociedade a necessidade de mudança filosófica no que diz respeito a educação e, desta forma, conseguirmos aliados nesta busca.

Acreditamos que para que esta ruptura com o tradicionalismo possa ocorrer, as mudanças devem ter início na formação de professores, pois estes são os responsáveis por disseminar a ciência em nossa sociedade. Se esperamos que as instituições educacionais possam ser transformadas em esferas públicas democráticas cumprindo assim o seu potencial formativo, os agentes formadores destas instituições devem ser os responsáveis primeiros por esta inversão de valores.

O que caracteriza uma educação crítico-comunicativa é sua preocupação com a emancipação dos professores de suas crenças irracionais e de suas idéias unilaterais herdadas das patologias provenientes de uma comunicação sistematicamente distorcida, que se manifesta no seu mundo da vida, bem como das ideologias predominantes em seu contexto social e dos costumes que desenvolveram em face do estilo de vida que levam, vinculados ao mundo sistêmico. (MÜHL, s/d, p. 124)

A partir do momento em que nossos professores forem formados em uma esfera pública democrática atuando sempre através do agir comunicativo, com uma postura crítica, estes certamente irão desenvolver em seus alunos esta mesma postura, pois suas práticas irão garantir que as escolas assumam o potencial formador de um ambiente comunicativo.

Deste modo, iremos encontrar em nossas instituições educacionais professores com postura crítica e argumentativa capazes de orientar seus alunos rumo a superação da crise educacional causada pela predominância da instrumentalidade que aflige nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de sujeitos a partir do agir comunicativo passa, segundo Prestes (1996, p.13), “pela crítica da razão e pela comunicação dialógica. Tais interpretações redesenham os fundamentos da ação pedagógica”. Deste modo, o agir comunicativo aparece como meio capaz de nos levar a superação da crise educacional instaurada em nossa educação pela instrumentalidade vigente. Para isso, temos que romper com o cientificismo e vislumbrar novas formas de ensinar a partir de um referencial crítico.

A crítica à razão instrumental vêm sendo feita a muito tempo através de publicações e exposições sobre o ensino de ciências. O que devemos buscar é a dialogicidade na formação do sujeito para que possamos diminuir o distanciamento entre o discurso e a prática pedagógica, de modo a alcançarmos a formação participativa descrita nos documentos oficiais (THOMAZ, 2000; BORRAGINI et. al, 2004).

Tal dialogicidade deve aparecer na abordagem dos conteúdos científicos propostos nos currículos. Estes devem ser colocados pelos professores de modo que os alunos possam expor suas angústias, suas inquietações, testar suas hipóteses, concordar, discordar, ou seja, argumentar de modo que durante toda essa passagem eles possam desenvolver a reflexão e a partir dela uma postura crítica que os colocarão aptos a participar efetivamente de questões que antes ficavam a margem.

Este ambiente só é possível de ser contemplado se seguirmos Giroux (1997) e transformarmos as escolas em esferas públicas democráticas capazes de envolver os alunos em situações de argumentação plena, sem coerção. Desta forma, não estaremos mais privilegiando a eficiência e o êxito frente a educação, como tem ocorrido. Em um ambiente argumentativo, todos os esforços são concentrados para que os alunos desenvolvam sua identidade a partir do compartilhamento coletivo da cultura social no qual estão inseridos.

Formar sujeitos críticos então, pede reflexão dos conteúdos abordados. Se queremos que nossos alunos sejam cidadãos participativos na sociedade, nós professores temos que ser capazes de estimular esta participação, não forçando a partir de recompensas e prestígio, mas a partir de atitudes e argumentos que levem-os a refletir sobre os assuntos e argumentar a partir desta reflexão, expondo suas ideias e suas hipóteses para serem discutidas coletivamente em busca de um consenso que dê condições a todos os envolvidos compartilharem do mesmo conhecimento e, a partir destas vivências, serem capazes de desenvolver a mesma postura frente aos assuntos da sociedade.

Para que seja possível alcançarmos este patamar de formação, nossos professores devem ser formados a partir dos mesmos pressupostos críticos apresentados para nossos alunos. Estes professores devem, durante sua formação inicial, vivenciar ambientes argumentativos que os possibilitem desenvolver a postura crítica descrita neste trabalho, pois somente desta forma eles serão capazes de desenvolver a mesma postura em seus alunos (ANDRADE e CARVALHO, 2010).

Portanto, para que a superação da crise educacional possa ocorrer, devemos investir na formação de nossos professores e, o rompimento com o tradicionalismo poderá efetivamente ocorrer a partir do momento em que instaurarmos em nossas instituições educacionais o agir comunicativo em detrimento do cientificismo que aliena.

Sendo assim, no contexto atual do ensino de ciências nos questionamos como podemos desejar que os futuros professores de Física sejam capazes de disseminar a ciência através de práticas dialógicas e argumentativas se não há essa prática durante a sua formação? Como esperar criticidade, reflexão, posicionamento e preparo por parte desses

futuros professores se durante sua formação eles vivenciaram práticas embasadas na simples aplicação de leis, teorias e técnicas? Como esperar que os futuros professores de física formem cidadãos participativos se durante a sua formação esta característica não foi por eles desenvolvidas?

Há de se buscar novas perspectivas para a formação de professores se desejamos que nossa sociedade esteja preparada para participar ativamente em busca da superação da crise que aflige nossa educação. Esta busca, em nossa opinião, deve ser iniciada na formação inicial de professores, pois estes serão uns dos atores responsáveis pela disseminação da ciência na sociedade e pelo estabelecimento das diretrizes e bases da educação brasileira. Se em sua formação houver a possibilidade do desenvolvimento de uma postura crítica, provavelmente este professor será um formador e despertará em seus alunos a postura crítica argumentativa desejada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, J.A.N.; CARVALHO, W.L.P. **Contribuições formativas dos laboratórios didáticos de Física sob o enfoque das racionalidades**. 2010. 168 p. Dissertação apresentada para obtenção de mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.

BORRAGINI, E. F; KREY, I; MARIANI, M; RABAIOLLI, G. L. Investigação e desenvolvimento de estratégias experimentais para a evolução conceitual em ensino de Física. **In: Atas do IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. Jaboticatubas, 2004.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Editora Unijuí. Ijuí, RS, 2001.

CARVALHO, W.L.P. de. **Cultura científica e cultura humanística: espaços, necessidades e expressões**. 2005. p. 147. Tese apresentada para a obtenção de livre docência. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Ilha Solteira.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, RS, 1997.

LOPES, N. C.; SOARES, M. N.; QUEIRÓS, W. P.; ANDRADE, J. A. N.; PERÉZ, L. F. M. Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder. **In: Atas do IX Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, SC, 2009.

MÜHL, E.H. **A educação emancipadora na perspectiva da racionalidade comunicativa**. Faculdade de Educação/Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, s/d.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L.M. **A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre universidade e a escola.** 2005. 255 p. Tese apresentada para a obtenção de livre docência. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Ilha Solteira.

PRESTES, N.H. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

THOMAZ, M. F. A experimentação e a formação de professores de ciências: uma reflexão. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 17, n.3, p. 360-369, 2000.

ZASLAVSKY, A.. Racionalidade comunicativa e interação pedagógica: em busca de mediação. **In: 29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.