

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 11

EDNILSON SOUZA
(EDITOR)



PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 11



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL
Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA
Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN
Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Ednilson Souza
(editor)

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 11

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Organizadores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

**Catálogo na publicação
Elaborada por RFB Editora**

P474

Pesquisas em Temas de Ciências da Educação/ Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor) – Belém: RFB, 2023.

(Pesquisas em Temas de Ciências da Educação, V.11)

Livro em PDF

3.600 KB., il.

ISBN: 978-65-5889-583-1

DOI: 10.46898/rfb.4247e07f-eb7c-43c7-a3af-eacc35a9b7ac

1. Educação. I. Souza, Ednilson Sergio Ramalho de (Editor). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

CAPÍTULO 14

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA A REFLEXÃO COMO CONDIÇÃO DE ENSINO

UNIVERSITY PEDAGOGY REFLECTION AS A TEACHING CONDITION

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis¹

DOI: 10.46898/rfb.e4b42c0a-1860-4628-a704-68fe836fdd34

¹ Professora Associada com Agregação na Universidade da Madeira. Lecionou, como convidada, em universidades espanholas, no Brasil e na Lituânia. Foi deputada no Parlamento Europeu entre 2014-2019. Doutorada e Mestre em Educação e licenciada em Filosofia pela FCSH da Universidade Nova de Lisboa. É investigadora do CIE-UMA/FCT. É Presidente da Faculdade de Ciências Sociais, Presidente da Comissão de Ética e foi Coordenadora Científica de Educação. É Diretora dos Cursos do doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica e do mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário.

RESUMO

Este trabalho, de revisão bibliográfica, pretende ser uma reflexão sobre a missão do professor universitário numa lógica que ultrapassa o ensino, a pesquisa e a extensão, mas que não pode compreender a sua primeira missão sem essas três dimensões. Refiro-me à reflexão. Reflexão como fundamento ato de liberdade que se aprende pelo exemplo, ato que é fundamentado na investigação e que se partilha para lá dos nossos muros intelectuais. Neste sentido, este texto é essencialmente uma análise à visão do professor universitário como intelectual e cientista, mas também como homem de ação. Ou seja, é meu objetivo fixar a reflexão na formação filosófica, que é também científica e pedagógica, dos professores universitários, admitindo-se, à partida, que educar e supervisionar são atos filosóficos. Mais: que a educação não é um terreno recortado na geografia das disciplinas. Neste sentido a pergunta aparece: quais os fins da educação? O espírito dos homens não lhes é dado como é preciso e deve ser reformado. É este um dos trabalhos da supervisão pedagógica: mostrar que o espírito é possível. A procura assenta no rompimento com o ponto de vista natural. Por isso, assenta aqui o método hermenêutico, acima dele, o uso da maiêutica tanto como método como fim. Os resultados e conclusões deste trabalho dependerão, exclusivamente, da apropriação que o leitor faça deste texto.

Palavras-chave: Filosofia. Pedagogia. Universidade. Ciência. Reflexão.

Abstract

This work intends to be a reflection on the university professor's mission in a logic that goes beyond teaching, research and extension, but which cannot understand his first mission without these three dimensions. I mean reflection. Reflection as a foundation act of

freedom that is learned by example, an act that is based on research and that is shared beyond our intellectual walls. In this sense, this text is essentially an analysis of the view of the university professor as an intellectual and scientist, but also as a man of action. In other words, it is my objective to fix the reflection on the philosophical formation, which is also scientific and pedagogical, of university professors, admitting, from the outset, that educating and supervising are philosophical acts. More: that education is not a cut-off terrain in the geography of disciplines. In this sense, the question appears: what are the purposes of education? The minds of men are not given to them as they need and must be reformed. This is one of the jobs of pedagogical supervision: to show that spirit is possible. The search is based on breaking with the natural point of view. Therefore, the hermeneutic method is based here, above it, the use of maieutic both as a method and as an end. The results and conclusions of this work will depend exclusively on the appropriation that the reader makes of this text.

Keywords: Philosophy. Pedagogy. University. Science. Reflection.

Parece-me despropositado e até mesmo arrogante julgar-me capaz de concluir sobre questões da pedagogia universitária, porque esta não se faz a modo de fórmulas, precisamente porque não existem receitas. A ideia de qualquer conclusão sobre como ensinar, seja em que nível for, traz consigo uma série de conotações déspotas sobre o que é a *Verdade*. E é isso que fazemos nas universidades: perseguimos a ideia de Verdade.

Defendo, como essência da pedagogia universitária, a assunção de que todo e qualquer conhecimento científico (onde se enquadra a pedagogia) é um conhecimento conjectural. Esta visão implica a ideia de esforço, de rigor e de humildade sobre o que há para saber por comparação ao que sabemos. Assim, o que neste texto possa

ser percebido deve ser tido como uma sugestão, também ela revisível e aberta a outros modos de ver o mundo.

O amor ao conhecimento, que é a condição mínima para se ser professor, implica uma escolha, porque sentimo-nos e vemo-nos livres e tal opção revela-nos que muitos são os obstáculos a serem ultrapassados. Talvez o primeiro entrave esteja em nós, devido à nossa herança cultural, às nossas representações e crenças. O nosso fechamento intelectual/ emocional (o mesmo é dizer: o não questionamento sobre o que somos e sabemos) é com certeza o primeiro modo de mutilação do Saber.

Aquilo que se tem poderá ser o ponto de partida, mas nunca o ponto de chegada. Será, pois, esta capacidade criativa, ou a tal força plástica de que nos fala Nietzsche que nos permitirá sair do despotismo e da ignorância libertando uma razão que não se divorcia da sua história e da sua vivência.

E por que não partir destas vivências para proceder a uma revolução (contínua) intelectual? Por que não partir de dentro do senso comum para expor a ignorância? “Só assim se luta contra a asfixia e a angústia do tempo e do dono da cortina: prestando atenção ao que se encontra e não ao que se procura” (AZÚA, 1986, p. 114).

A máxima socrática “*Só sei que nada sei*” é precisamente o primeiro esforço para atingir uma verdadeira descoberta: somos ignorantes... e somos homens. E só assim se pode ser universitário.

Eu conheço-te, Zé Ninguém. Se por acaso és juiz de comarca estás muito menos interessado em proteger a lei ou os cidadãos do que em fazer vista com o “caso” que te há-de levar a juiz de primeira instância. Ao Sócrates aconteceu-lhe o mesmo. Mas a história nunca te ensinou o que quer que fosse. Assassinaste Sócrates, e como não sabes o que fizeste, continuas na lama. Acusaste-o de perverter o teu código moral. Mas ele continua a fazê-lo, Zé Ninguém – assassinaste-lhe o corpo, mas não o espírito. (REICH, W., 1993, p. 51)

É pela educação que aprendemos a nossa humanidade. A tarefa daquele que educa e que se educa é precisamente inverter esta situação paradoxal já que tudo o que sabemos detém um carácter insular. A insuficiência do ponto de vista natural poderá ter como ponto de partida a ideia de incerteza. A incerteza não é uma rutura que implique a ideia de renunciar a si mesmo. O que se pretende é o rompimento com aquilo que anula a descoberta.

Uma aprendizagem pela descoberta seria semelhante ao primeiro momento do método socrático (*Ironia*) (PLATÃO, 1990, p. 34) que visa o reconhecimento da sua própria ignorância e a destruição do pseudo-saber, e que partindo da indução, do simples chega ao complexo. *Descobre*, como que a modo de jogo, conhecimento. Quantos de nós, professores universitários, cientistas e intelectuais reconhecem a sua ignorância como estrutural?

Jerome Bruner fala-nos de uma centralização numa motivação intrínseca para que suceda uma verdadeira atividade cognitiva. De um outro ponto de vista, temos Ausubel que entende que uma aprendizagem significativa terá que obedecer a processos dedutivos. Ora, aqui e paralelamente ao que fizemos com Bruner, poderemos assemelhar esta perspetiva ao segundo momento do método dialógico de Sócrates: a Maiêutica (PLATÃO, 1990, pp. 37-38). Agora parte-se do complexo, do geral para o particular. Esta aprendizagem implica um esforço para relacionar o novo conhecimento com os conceitos relevantes já possuídos. Aqui, tanto o docente como o discente deverão conhecer o ponto de partida conceptual para que se possa avançar eficientemente na aprendizagem significativa.

Assim, parece-me que antes de serem antagónicas, estas duas perspetivas se complementam. Conhecer (*aprender/ ensinar/ aprender*) é sentir a falta do que não se sabe. E o professor universitário tem o dever de fazer sentir no outro (estudante) essa falta para poder orientar

e ajudar a preencher esse vazio que parte de dentro do ser daquele que sente essa falta como necessariamente *sua*.

Mas isto implica que haja responsabilização por parte do professor, até porque por “(...) mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita de segurança da obscuridade para alcançar a maturidade” (ARENDDT, 2000, p. 39).

Pela descoberta, orientada de forma responsável, é possível, no ato acadêmico, levar a cabo a inversão do senso comum. Esta inversão nunca será total (porque a ideia de *Verdade* é um processo contínuo), do ponto de vista natural promovendo assim uma modificação das teorias implícitas.

As teorias implícitas são sistemas de classificações estáveis e significantes. Essas teorias servem, inclusive, para justificar formas de personalidade. Recorrer a elas não significa forçosamente erro, apesar de serem passíveis de potenciais abusos. A fé em tais teorias pode encefaleirar de tal modo que vemos a realidade consoante os nossos desejos. É a negação, infundamentada, do engano. As teorias implícitas podem pertencer a um sujeito, ou a grupos que estando numa relação de interação contínua implicam valorizações, quer dizer avaliações, ou significações.

As pessoas são muito reticentes em modificar as suas teorias implícitas de personalidade. Trata-se de uma reacção normal, tendo em vista as funções que estas desempenham. De facto, elas servem para nos movermos com economia no mundo a que conferem estabilidade, estrutura e significado, seria aberrante mudá-las constantemente. No entanto, assim como a tenacidade é uma virtude e a teimosia um defeito, a persistência de certas teorias implícitas pode ultrapassar os limites do razoável. Há muitas pessoas que preferem assimilar os factos às suas teorias favoritas em vez de as adaptar aos factos.

Psicólogos ou não, todos nós dispomos de um arsenal de estratégias para manter intacta a existência das nossas teorias implícitas de personalidade (cf. Por exemplo: Kassin, 1979;

Nisbett e Ross, 1980): negar a existência de factos contraditórios, esquecê-los, qualificá-los de não válidos, etc. (...).

Resistentes à mudança, verifica-se, contudo, que as nossas teorias implícitas mudam; (...) que as nossas teorias implícitas de personalidade tenham um papel mais diminuto e sejam mais respeitadoras das explicações situacionais. (LEYENS, 1985, pp. 105-106)

A coerência é fundamental para a existência da categoria. A simplificação das informações facilita a conformidade que nasce das “teorias ingênuas do mundo” (LEYENS; YZERBYT, 1999, p. 38). Ainda beneficia, a categorização, da não revisão dos elementos novos. Além de uma aprendizagem facilitada, a categorização guia na execução. A ordem e o sentido ficam assim compostos, num todo coerente, que de forma símile e diferenciada justificam o conhecimento que temos.

É preciso educar para a crítica. É um trabalho que implica paciência e gosto tanto daquele que ensina como daquele que quer ser ensinado. “Conheci professores de bacharelato indignados com a ignorância dos seus alunos, como se a obrigação de os tirar da ignorância não fosse sua” (SAVATER, 1997, p. 89).

Radicalizar a dúvida radical (BORDIEU, 1998, p. 25) será uma das formas possíveis de libertar o pensamento de pressupostos dogmáticos e do ceticismo reacionário contemporâneo de modo a promover-se a entrega a uma atividade realmente crítica e académica.

(...) tentarmos oferecer a possibilidade de uma liberdade relativamente às coacções e às limitações que estão inscritas no facto de ele estar situado num lugar do espaço social para começar, e no lugar de um desses subespaços que os campos escolásticos são. (BORDIEU, 1998, p. 25)

Todas as visões soberanas trazem já originariamente o erro: o facto de se julgarem soberanas. A ideia de que a teoria normativa da explicação científica teria uma relação simétrica com a predição tornou-se irrelevante na explicação do comportamento humano e, por

consequência, na educação universitária. A generalização torna-se inútil quando confrontada com casos individuais de conduta humana. Apenas serve à predição.

A ciência não pode ignorar os estados mentais (crenças, temores, desejos, esperanças, etc.) que funcionam acidentalmente (mas que mostram um padrão) na produção da conduta. A imprecisão não pode ser confundida com inaptidão. Quotidianamente somos brindados com anomalias, incongruências e contradições.

A maioria dos homens convive bem com esse espetáculo da anomalia mundana. Outros há, filósofos e cientistas, que buscam no pensamento especulativo e/ ou científico respostas ou, até mesmo, que anseiam pelo fim dessas perturbações e buscam a tranquilidade de espírito. Tendem a desejar esse descanso pela posse da verdade. A promessa de dissipação da incompreensão não passa de uma crença, de uma religiosidade que nos mostra a diversidade ontológica, pois, como bem pontua Searle (1997, p. 92), “(...) penso que devemos abandonar, de uma vez por todas, a ideia de que as ciências sociais são como a física antes de Newton, e de que estamos à espera de um conjunto de leis newtonianas da mente e da sociedade.”

Os próprios conceitos de racionalidade, consistência e coerência são constitutivos da nossa noção de fenômenos mentais e isto vem significar que o conceito que nomeia o fenômeno é também um elemento integrante do fenômeno. É sabido que os estados mentais afetam o físico (e vice-versa). Imagine-se esta situação ao nível das representações e crenças enraizadas acerca do mundo.

As próprias ciências ditas da natureza são obra humana e neste sentido têm um carácter histórico, com destinação social e dimensão humana. O projeto clássico da objetividade científica fica comprometido pelo princípio da complementaridade. O ato da

observação não é neutro, ou imune à intervenção da subjetividade. O observador afeta a natureza do fenómeno e este último é determinado por categorias também elas humanas.

É por isso que a pedagogia universitária não se assume aqui como uma *lei científica* porque uma lei não se refere ao conteúdo da intencionalidade individual. Ela mostra as consequências dos factos derivadas da intencionalidade. A educação não está imune ao contexto, ou à história. Sendo uma prática humana está sujeita à temporalidade e à circunstância. A sua fraqueza é ser potenciada pela mente, mas é também a fonte da sua força enquanto ciência humana.

A complexidade da realidade, do todo, revela as falhas das nossas ciências, o que mostra o carácter insular do conhecimento. Daqui nasce a emergência de um reconhecimento de interdependência dos saberes e colaboração interdisciplinar.

A transformação da visão do mundo implica uma desvinculação aos limites incorporados que, por sua vez, constituem as categorias sociais do mundo inter-relacional. O desejo do conhecimento exerce por si só um efeito libertador que encerra em si o reconhecimento tácito da dominação que está implícita no desconhecimento dos verdadeiros fundamentos da dominação.

Quer dizer, toda a objetivação é já parcial, portanto doente e falsa. Senhores professores, não exigem aos estudantes aquilo que não pode ser dado por nenhum ser subjetivo. É imperativo não recusar ou ignorar a enunciação deste princípio da objetivação. Uma visão limitada é sinal de uma *alma* cega. É possível a reivindicação de uma perspetiva crítica, que se opera de dentro com a ajuda mecanismos externos, a saber, a pedagogia universitária.

Tu não podes entender que o conhecimento seja fonte de esperança. A esperança, para ti, sempre terá de vir dos outros, nunca de ti próprio. É por isso, face à minha atitude perante o

colapso do teu mundo, me chamas “optimista”, Zé Ninguém. E queres saber porque sou optimista e crente no futuro? Ouve:

Enquanto fui ficando agarrado a ti, tal como foste e continuas sendo, fui levando pontapés¹, vítima da tua curteza de vistas. Vez após vez esqueci as ofensas que se seguiam ao apoio que te dava, mil vezes fui forçado a ter em conta a tua insanidade. Até que abri os olhos e te vi – o primeiro movimento foi de desprezo e cólera, mas aprendi gradualmente a substituí-los por compreensão do mal que te afecta. Não senti mais raiva perante o colapso da tua primeira tentativa de possuíres a terra. Comecei a entender que esse fora o único resultado possível após milhares de anos de repressão da verdadeira vida. (REICH, 1993, p. 89)

A educação e a ciência não podem assumir o rosto de um contentamento, qual jogo engenhoso e divertido, mas de uma proposta que não se arroga como uma doutrina da qual todos comungam. Terão as nossas teses a força da evidência? Somos eternos amantes da verdade. Não a alcançamos, mas não deixamos de a perseguir. As verdades que alcançamos são fugidias. Parece-nos que a investigação, seja no sentido dogmático, seja no sentido cético, não tem nenhum saldo positivo a nos apresentar.

Poderíamos, com certeza, abandonar as nossas preocupações especulativas-explicativas, poderíamos encontrar um refúgio seguro numa verdade mais tranquila, possuída e conhecida pelos homens. Uma verdade que dispensa justificações e fundamentos. Poderíamos ainda banir a filosofia e a ciência, que apenas nos abalam do sono dogmático. Esta seria a melhor estratégia para salvaguardar o domínio da verdade e do conhecimento. No entanto, um estratagema não pode mascarar a decisão filosófica e científica que o inspira.

Foi a reflexão teórica sobre a ciência, e sobre a educação da ciência, que nos orientou e dirigiu, tal como a teoria guia e induz a novos resultados observacionais. E se a educação é uma atividade a realizar é porque ela é um projeto, também ele científico. Esse projeto

1. Note-se a semelhança com a perspetiva do homem que se liberta das correntes da escuridão na Alegoria da caverna de Platão.

visa um acompanhamento adequado da realidade. A educação será esse esclarecimento/ aperfeiçoamento. O que se pretende é a verificação do que sabemos, do acesso e da evidência das coisas já que o ponto de vista natural (o nosso ponto de vista) é um ponto de vista marcado pela distração de si mesmo e das coisas.

Avaliar o que está em falta implica a conversão da perspectiva natural em teses inovadoras sem que estas sejam integradas num conjunto adicional do que já se sabe. Assistimos a um ensino que ensina dissociado da realidade da aprendizagem, precisamente porque não ocorre a conversão daquilo que se compreende na esfera vital.

A razão universitária mostra a falência da nossa consciência que se tende a ver como eficaz perante a apresentação da realidade. E é pela inquietação e perplexidade que se reconhece na ignorância a possibilidade de existência de educação. O que se pretende é que o pragmatismo do senso comum (que nos indica a evidência do real) sofra uma contraversão do ponto de vista natural. Mais: que a educação seja a resistência à distração.

Neste sentido, aquilo a que já podemos denominar como sendo uma espécie de razão pedagógica não só é um desenvolvimento necessário à educação, como é a compreensão do desvio da nossa visão. Ela não se pretende constituir como ciência, quer dizer, ela é um exame crítico, livre e público pela indagação e reflexão. É a revisão do visto e do valor, da monocularidade estabelecida sem qualquer fundamento. Tal análise exige um apuramento de uma ignorância necessária.

A capacidade de conhecer o que se estende implica a demarcação entre a experiência e aquilo que a excede e aqui a razão pedagógica deve formar no quadro das apresentações implícitas elementos ocultos que dominam a própria apresentação implícita.

Tais momentos disseminados da realidade constituem a forma de representação de um representado, isto é, tais formas de representação abandonam o singular e a identidade individual. À supervisão pedagógica cabe identificar as representações excessivas em relação ao dado. Ela é o reexame da validade de certeza do conhecimento e a compreensão da epifania diferenciada e verificável daquilo que há.

Em geral educamos como se a verdade estivesse dentro de nós. Pela incerteza questionamos os limites, exiguidade e insuficiência do nosso entendimento. A educação deverá ser a união do que está dissociado e a articulação do que foi separado. Sabemos que a verdade é uma ideia reguladora e que, portanto, em si mesma, a verdade não é alcançável. Daí que a supervisão seja geradora e não solucionadora de problemas. Pela pergunta fundamentamos a educação, (e por consequência a ciência), que é o poder de modificação da representação.

O professor universitário poderá ser o sujeito construtor que dialoga com a realidade, que autocritica a sua visão e que pensa os aspectos filosóficos das suas visões. Ensinar é perspectivar. Com todos os erros e impossibilidades que isso possa trazer a aprendizagem. E, por isso mesmo, todo este trabalho pretende ser a possibilidade de um momento de compreensão da extensão e do próprio sentido da educação. A reflexão sobre os fins da educação e do como o fazemos tem de anteceder a prática pedagógica precisamente por ser a crítica aos instrumentos científicos-pedagógicos.

A impaciência pelo conhecimento deve ser salvaguardada pelo professor que é também um denunciador das representações infundamentadas. Tal função obriga à desconstrução de convicções culturais e à avaliação das implicações que tais representações provocam nas atividades de docência. Assim pergunta-se de dentro para fora de modo que se aprenda a ser (já que não se ensina a ser).

Ser implica responsabilidade, autonomia e libertação. Mas é a própria autonomia da razão reflexiva que mostra, em simultâneo, a sua insuficiência. A educação exige a reavaliação das dimensões existentes e/ ou criação de novas extensões. Ela é a análise das divergências entre as informações provenientes dos outros e as nossas próprias perspectivas. É o momento em que a universidade se assume como artesã de mudança social. É a reforma do ensino em que o conhecimento é organizado na aptidão para pensar mundos possíveis. É, enfim, o ensino para a democracia.

A reflexão filosófica é a possibilidade de ação da razão que educa para a vida sensata. Educar é libertar. Pelo discurso, o professor faz suceder a ação sobre os outros e sobre si próprio. É um modo de desobediência perante uma sociedade que educa para a eficácia racional. E, por isso mesmo, a razão universitária não pode ser apenas razão produzida por um idealismo isento de reflexão sobre a realidade e sobre a história. O discurso da razão versa sobre a sabedoria que orienta a ação humana num mundo de violência e o seu princípio educativo é o de uma vontade razoável.

O homem da reflexão torna-se educador quando compreende o mundo a partir da ação sensata. Ele sabe que não é governante nem dirigente. Ele é o auxílio àqueles que agem. Mas também compreende que a realidade devém e que a intervenção educativa é o que de mais importante se pode fazer na vida. Educar é questionar o sentido da vida e do mundo. É a subtração daquilo que no homem não é razoável. É a decisão real neste mundo que não se esconde por detrás dos véus da intencionalidade.

O educador, que se espera dentro de um professor universitário, é sujeito que não se sujeita, pois, sabe que a liberdade é o valor mais elevado que se pode alcançar e que deve educar para a felicidade de cada um com os outros. Aqui o seu dever moral é o de pela palavra

expressar-se em favor de um sistema mais justo em que o discurso nada mais é do que o reapossar-se da ação no mundo.

A ação é o conteúdo e a realização da educação. O exercício da educação é o exercício da liberdade que forma o homem para o uso sensato dessa mesma liberdade. E “(...) quem não está em condições de assumir a sua liberdade tem necessidade de um mestre” (ARENDDT, et al., 2000, p. 69).

O grande objetivo da educação superior deveria ser esperar uma ação, igualmente superior. Isso é fazer do homem um educador de si próprio e de todos os que necessitem de educação. Mas ela é sempre uma opção. Uma decisão livre que compreende que a transformação do mundo pela educação é o esforço do que nele há de sensato.

Encontrar a humanidade pela educação significa o encontro com a liberdade. Com a totalidade complexa que é o homem. Com a possibilidade de um mundo construído de forma consciente e sensata. É já altura de não mais dilacerar o ser humano entre uma razão crua e uma experiência destituída de si mesma. Haverá um tempo em que a educação compreenderá a unicidade diversa que é o mundo e o homem.

A universidade tem passado por diferentes crises, mas a pior de todas é a da sua presunção e desligamento do mundo. A sua inação deve-se uma intelectualidade contemporânea que se resume a especialistas mais ou menos eruditos (NIETZSCHE, 2003). Uma universidade não pode esperar conformidade e submissão. A servidão que nos tem marcado como universitários não tem tanto a ver com a presença do Estado, mas com a falsa cultura universitária que fomos deixando progredir.

Falamos de autonomia quando queres dizer, de facto, abandono. Abandono dos nossos estudantes ao recusarmos a natural

dependência entre professor e estudante, quando eles, numa idade tão jovem precisam de guias. Precisam de Filosofia. Precisam de menos funcionários e jornalistas e de mais professores universitários. De acadêmicos que compreendam e tragam dentro de si esse ideal de liberdade acadêmica. “Feliz época, esta, em que os jovens são bastante sagazes e cultos para poderem guiar-se a si mesmos!” (NIETZSCHE, 1979, p. 121).

Se eu pudesse resumir o ideal da Educação, inclusive universitária, seria fazer o seguinte exercício:

Quando eu estava a meio de uma aula no liceu, o meu professor de inglês fez uma pequena marca de giz no quadro.

Um ponto exactamente como este.

•

Ele perguntou à turma o que era aquilo. Passados alguns segundos, alguém disse: É uma marca de giz. O resto da turma suspirou de alívio, porque o óbvio foi dito e ninguém tinha mais nada a dizer. Vocês surpreendem-me, disse o professor, olhando para o grupo. Fiz o mesmo exercício ontem, com uma turma do jardim de infância, e eles pensaram numas cinquenta coisas diferentes: o olho de uma coruja, uma ponta de charuto, o topo de um posto telefónico, uma estrela, uma pedrinha, um insecto esmagado, um ovo podre e assim por diante. Eles realmente estavam com a imaginação a todo o vapor.

Nos dez anos que vão do jardim de infância ao liceu, nós tínhamos aprendido a encontrar a resposta certa, mas também havíamos perdido a capacidade de procurar outras respostas certas. Tínhamos aprendido a ser específicos, mas havíamos perdido muito em capacidade imaginativa. Como bem observou o educador Neil Postman, Quando as crianças vão para a escola, são pontos de interrogação; quando saem, são frases feitas. (OECH, 1988, p. 34)

Referências

ARENDDT, H., et al. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

Ednilson Souza (editor)

AZÚA, F. **História de um idiota contada por ele mesmo**. Lisboa: Editorial Querco, 1986.

BORDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

LEYENS, Jacques-Philippe. **Teorias da Personalidade na Dinâmica Social**. Lisboa: Ed. Verbo, 1985.

LEYENS, Jacques-Philippe; YZERBYT, V. **Psicologia Social**. Lisboa: Edições 70, 1999.

NIETZSCHE, F. **O Futuro das Instituições de Ensino**. Lisboa: Via Editora, 1979.

_____. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

OECH, R. Um Toc na Cuca. In **Manual de Introdução à Filosofia 10**. Porto: Asa Editora, 1988.

PLATÃO. **Teeteto ou da Ciência**. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, 1990.

REICH, W. **Escuta, Zé Ninguém!**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SAVATER, F. **O Valor de Educar**. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

SEARLE, J. **Mente, Cérebro e Ciência**. Lisboa: Ed. 70, 1997.