

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

ARI RAIMANN

IMPEDIMENTOS E PROPOSIÇÕES PARA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO  
SUPERIOR NO CAMINHO DE HABERMAS

Araraquara, março de 2008.

ARI RAIMANN

IMPEDIMENTOS E PROPOSIÇÕES PARA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO  
SUPERIOR NO CAMINHO DE HABERMAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP/FCLAr, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar, sob orientação da Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin.

Araraquara, março de 2008.

ARI RAIMANN

IMPEDIMENTOS E PROPOSIÇÕES PARA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO  
SUPERIOR NO CAMINHO DE HABERMAS

BANCA EXAMINADORA

Dra. Vera Teresa Valdemarin

Dr. João Augusto Gentilini

Dra. Paula Ramos de Oliveira

Dr. João dos Reis Silva Junior

Araraquara, março de 2008.

Á minha esposa, Elizabeth, por seu apoio sempre decidido nessa empreitada,  
seu companheirismo e sua compreensão durante o tempo da caminhada.

Á minha mãe, Cenira, por seu exemplo de simplicidade, determinação e alegria  
com que tem sabido viver a vida.

Ao meu pai, Vino, *in memóriam*, por sua grandeza no encaminhamento da vida e  
empenho pela educação de seus filhos.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus filhos, Daniel, Eliane e Cristiane, pela motivação que sempre souberam dar a mim e por sua compreensão durante todo o tempo de ausência e investimentos para esse trabalho, bem como a Stéfani, minha netinha, que muitas vezes viu interrompido o “*brinca comigo, Vovô*”, para que o trabalho de escrita continuasse.

À orientadora e amiga, Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin, que acreditando neste projeto, abriu as portas do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/FCLAr para esta pesquisa. Fora as eventuais falhas presentes neste texto, pelas quais sou inteiramente responsável, sem dúvida que os resultados aqui expressos são fruto de sua competente e decidida orientação.

Aos Professores componentes da Banca Examinadora, Dra. Paula Ramos de Oliveira, Dr. João Augusto Gentilini, Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião e Dr. João dos Reis Silva Junior, por aceitarem este trabalho, dando a ele valiosas contribuições.

À Universidade Estadual Paulista, seus docentes e pessoal técnico-administrativo, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

A Universidade Luterana do Brasil/ Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara e seus professores, que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Aos colegas do doutorado, pelas contribuições e pela amizade.

[...] eu estou  
esgaravatando, um pouco aqui,  
um pouco acolá, à procura dos vestígios  
de uma razão que reconduza, sem apagar as distâncias,  
que una, sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador,  
que entre estranhos torne reconhecível o que é comum, mas deixe ao outro  
a sua alteridade.

(HABERMAS, 1993)

## RESUMO

O texto *Impedimentos e proposições para ação docente no ensino superior no caminho de Habermas* busca colaborar no debate acadêmico, principalmente nas questões de natureza epistemológica. A análise é feita considerando sinais de esgotamento da razão instrumental, e de suas implicações na sociedade, especialmente no ambiente pedagógico. O texto apresenta uma incursão pelo pensamento de Jürgen Habermas, basicamente sobre a teoria da razão comunicativa. A abordagem teórica destaca a importância da racionalidade comunicativa que se dá mediante o discurso, na relação intercomunicativa de sujeitos que se encontram na intenção de entender-se sobre algo no mundo. O trabalho apresenta um panorama do ensino superior, na tentativa de destacar as principais dificuldades por que passa a educação, e as perspectivas a partir dos pressupostos do agir comunicativo.

**Palavras-chave:** Habermas; ensino superior; razão comunicativa; ação docente; razão instrumental; diálogo.



## ABSTRACT

The text entitled *Impediments and propositions to the teaching action in the highest level teaching in Habermas view* intends to contribute to the academic debate, mainly in the questions of epistemological nature. Due to the end of the forces of instrumental reason, and its implications in the society and specially in the pedagogic environment, this text brings an incursion through the thought of Jürgen Habermas, basically about the theory of the communicative reason. The theoretical approach emphasizes the importance of the communicative rationality which happens through the discourse, in the intercommunicative relation of the subjects who find themselves with the intention to understand about something in the world. The work presents a view of the superior teaching, in an attempt to point out the main difficulties the education passes through, and the perspectives from the Habermas thought. Equally, an approach of the instrumental reason, analysing it from the perspective of the education guides the discussion about the possible conditions of a teaching action according to the presuppositions of the communicative acting.

**Keywords:** Habermas, superior teaching, communicative reason, teaching action, instrumental reason, dialogue.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação a Distância

FESIT – Fundação de Ensino Superior de Itumbiara

FESURV – Fundação de Ensino Superior de Rio Verde

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNISGO – Fundação Universitária do Estado de Goiás

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

ILES – Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação, Cultura e Desporto

OMC – Organização Mundial do Comércio

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

SESu – Secretaria de Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SOMA – Sociedade Mantenedora e Administradora

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESCO -United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS

USAID – United States Agency for International Development

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de ensino superior – Brasil 2005.	26
Tabela 2 – Organizações de Universidades e Centros Universitários – 2005	27
Tabela 3 – Faculdades Integradas/Faculdades e Institutos – 2005	28
Tabela 4 – Centros de Educação Tecnológica – 2005	29
Tabela 5 – Disciplinas da área de Ciências Agrárias – 2007.	140
Tabela 6 – Disciplinas da área de Ciências Biológicas – 2007.	158
Tabela 7 – Disciplinas da área de Ciência Humanas – 2007.	188

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – UM PANORAMA .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1</b>	<b>A Organização da Educação Superior no Brasil .....</b>	<b>23</b>
1.1.1	O ensino superior no Brasil: Questões em Debate .....	30
<b>2</b>	<b>ENSINO SUPERIOR – UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DA RAZÃO INSTRUMENTAL .....</b>	<b>63</b>
<b>3</b>	<b>O PENSAMENTO DE HABERMAS — A RAZÃO COMUNICATIVA.....</b>	<b>88</b>
<b>4</b>	<b>A INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>112</b>
<b>4.1</b>	<b>O ensino superior no Estado de Goiás .....</b>	<b>112</b>
4.1.1	O Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara .....	114
4.1.2	Os dados da Pesquisa .....	117
4.1.3	As questões das avaliações.....	139
4.1.4	Disciplinas analisadas na área de Ciências Agrárias .....	139
4.1.4.1	Física Geral .....	140
4.1.4.2	Genética.....	142
4.1.4.3	Cálculo.....	143
4.1.4.4	Fruticultura .....	144
4.1.5	Análise do bloco de disciplinas da área de Ciências Agrárias .....	146
4.1.6	Disciplinas na área de Ciências Biológicas .....	158
4.1.6.1	Introdução ao Método Científico .....	158
4.1.6.2	Evolução .....	161
4.1.6.3	Biotecnologia .....	163
4.1.6.4	Zoologia.....	165

4.1.6.5	Geologia.....	167
4.1.6.6	Microbiologia.....	170
4.1.7	Análise do bloco de disciplinas da área de Ciências Biológicas .....	171
4.1.8	Disciplinas da área de Ciências Humanas.....	188
4.1.8.1	Filosofia da Educação .....	189
4.1.8.2	Língua Portuguesa.....	190
4.1.8.3	Didática.....	192
4.1.9	Análise das disciplinas da área de Ciências Humanas .....	193

## **5 IMPEDIMENTOS E PROPOSIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA NO CAMINHO DE HABERMAS ..... 203**

<b>5.1</b>	<b>Impedimentos para ação educativa na linha de Habermas.....</b>	<b>206</b>
5.1.1	A estrutura organizacional.....	207
5.1.2	A avaliação externa.....	211
5.1.3	Calendário acadêmico e as avaliações .....	215
5.1.4	Calendário acadêmico e vista de prova .....	218
5.1.5	O lugar da linguagem no processo educativo.....	222
5.1.6	Aulas expositivas .....	227
<b>5.2</b>	<b>Proposições para uma ação educativa no caminho de Habermas.....</b>	<b>229</b>
5.2.1	Proposições para a ação educativa.....	231
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	247
	ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES.....	264
	ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE CURSO.....	266
	ROTEIRO DE ENTREVISTA AO NAP .....	268

## INTRODUÇÃO

### DEMARCANDO O OBJETO DE ESTUDO

Nosso interesse pela teoria da ação comunicativa não é recente. Ainda na Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ, na graduação em Pedagogia, já dirigíamos um olhar mais atento ao pensamento habermasiano, na intenção de perceber sua possível contribuição ao processo educativo, até porque exercíamos a função de diretor de escola privada em Ijuí, RS.

A partir daí começamos a realizar outras incursões na obra de Habermas, na tentativa de compreender a sua proposta epistemológica, inerente à teoria da *razão comunicativa*. O amadurecimento filosófico e científico para alicerçar uma nova concepção de educação formal para a prática docente era o que se pretendia.

Anos mais tarde, e vindo ao encontro da definição de nossa linha teórica, o convite da Universidade Luterana do Brasil — ULBRA, para atuarmos na Unidade de Itumbiara, sul de Goiás, soou como incentivo para o prosseguimento dos estudos, o que tomamos como novo desafio. Ali percebíamos que nem de longe Habermas era conhecido.

A nova situação conduziu-nos ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia — UFU. No mestrado, as discussões filosóficas, no terreno epistemológico, evidenciaram ainda mais a relevância da *razão comunicativa* como base para a nossa investigação, merecendo ali o enfoque da visão dos alunos do ensino superior em relação à ação docente.

Nossa opção teórica pela proposta de Habermas se justifica em função de que nas discussões que se dão em eventos nacionais e internacionais sobre a educação, o pensamento habermasiano é evocado ao se fazer a crítica da razão moderna, visto seu esgotamento. (HABERMAS, 1990b, p. 414). Também pelo fato de seu pensamento projetar um processo educativo capaz de elevar o homem a outras bases de racionalidade, capazes de promover o poder do pensamento crítico e autônomo, na consideração das muitas vozes nesta nova realidade que se apresenta no mundo. Esta constatação nos convence de que a contribuição de Habermas é, sem dúvida, relevante.

Por outro lado, a situação na educação neste início do século XXI revela que a qualidade do ensino, em todos os níveis, requer que se pense uma educação que vá além da preparação para o mundo do trabalho, incluindo uma prática educativa fundamentada em paradigmas que identifiquem o homem como sujeito de sua história, capaz de comunicação, bem como de estabelecer relações que transformam e dão novos significados à vida humana e ao próprio conhecimento.

É significativo que no ensino superior ocorra grande evasão discente, muitas vezes, acarretada pela falta de motivação dos acadêmicos, decorrente da formação deficiente nos níveis anteriores, especialmente quanto à capacidade precária de análise e de crítica aos conteúdos ministrados. Essa realidade decorre também das novas configurações do ensino superior, marcada pela forte interiorização e preocupação com a formação para o mercado. Ora, tal realidade se coloca como desafio ao educador do ensino superior<sup>1</sup>, que deseja perceber

---

<sup>1</sup> Ao destacarmos o ensino superior não estamos nos posicionando no sentido de que a teoria habermasiana se aplica apenas a esse nível de ensino. É importante destacar que o nosso interesse na pesquisa é o ensino superior, daí o destaque. Por outro, é importante ressaltar que o pensamento habermasiano no que diz respeito ao *agir comunicativo* aplica-se a todos os níveis de ensino.



seu trabalho como elemento importante na formação dos acadêmicos e da vida humana em geral, mesmo que a realidade universitária se mostre adversa. No setor público percebe-se a falta de investimentos do governo e a redefinição dos papéis do ensino superior. No setor privado, por sua vez, a forte cultura dos lucros determina em grande parte as ações docentes. Cada vez mais as IES – Instituições de Ensino Superior – se organizam tendo em vista a manutenção e aumento do quadro de alunos, em função da necessidade de lucros. No bojo das mudanças, há igualmente determinações e ingerências institucionais que se colocam, em muitos casos, como impedimentos para a realização de uma prática docente que esteja comprometida com a racionalidade comunicativa.

Tendo isso presente, coloca-se ao docente do ensino superior o desafio de uma educação que tenha em vista a formação reflexiva-crítica e argumentativa, para além da razão instrumental, o que demanda dos professores colocarem-se na posição daqueles que têm fé no potencial da razão dos discentes com os quais trabalham.

O diagnóstico motivou o desenvolvimento do nosso trabalho de investigação que se desenvolve com base na seguinte indagação: Diante dos limites apresentados pela configuração do ensino superior privado, seria possível a realização de ação docente segundo o agir comunicativo de Habermas?

A presente investigação, no intuito de responder à questão proposta, buscando contribuir com o debate acadêmico e com a melhoria da educação, exigiu a definição de uma instituição de ensino superior que estivesse desenvolvendo atividades acadêmicas em diversas áreas, considerando licenciaturas e bacharelado. Esta definição possibilitou a escolha de um Instituto de Ensino Superior no Sul do Estado de Goiás, instituição que oferece 13 cursos de graduação e outros de Pós-Graduação, nível *lato sensu*. Embora situada no interior do Estado de Goiás, sendo a maioria de seus professores advinda de Uberlândia, MG, a instituição tem presença marcante na região, sendo reconhecida pela comunidade regional como uma das maiores e mais importantes instituições de ensino da região Centro-Oeste. Traçaremos maior detalhamento sobre a instituição no capítulo V, destinado à análise de

impedimentos e proposições para a ação docente do ensino superior no Brasil, usando as proposições de Habermas como crivo.

Levando em conta essas considerações, a coleta de dados nessa instituição nos deu oportunidade de identificar os mecanismos metodológicos empregados no ensino superior, relacionando-os ao paradigma da *razão comunicativa* de Habermas, podendo tal realidade representar uma parte importante da situação do ensino superior, especialmente no que se refere aos elementos que integram a metodologia dos professores, tendo em vista ir além do modelo da razão instrumental, comprometida com o sucesso da produção e do desenvolvimento.

Ora, a consideração feita acima parte do princípio de que o ensino superior no Brasil, da forma como está estruturado e diante das políticas de Governo que o condicionam, apresenta-se ainda como um espaço propício para a atuação docente preocupada com a inserção de seu alunado no mercado de trabalho nas melhores condições possíveis.

A associação do ensino superior ao predomínio da razão instrumental, nascida com o mecanicismo e com o positivismo científicos desde Descartes, no século XVI, coloca novos desafios aos educadores e revela-lhes oportunidade para o desenvolvimento de outras práticas que valorizem a vida humana em meio a crises diversas. Vislumbra-se a possibilidade de uso de metodologias docentes que levem em conta a importância do aprofundamento das discussões epistemológicas da educação e do próprio ser humano. Interessa-nos, portanto, analisar a possibilidade da contribuição de Habermas no ensino superior, considerando a construção de novas metodologias que apontem para “o universalismo do respeito igual em relação a todos e da solidariedade com tudo o que tenha o semblante humano” (HABERMAS, 1993, p.304).

Diante da problemática levantada, consideramos a seguinte hipótese: A crise<sup>2</sup> vivenciada na educação superior interfere diretamente no modo de fazer

---

2 Ao fazermos menção desse termo no ensino superior, é conveniente ressaltarmos que a abordagem que se faz em relação à crise é muito variada. São várias as ênfases trabalhadas. Citamos, por exemplo, Schwartzmann (1980), em *A crise da universidade*, que trabalha as

do professor universitário e sua racionalidade é desestabilizada diante dos desafios de mudança. Ao nos reportarmos à crise neste momento, nos referimos à forma de abordagem do conhecimento diante das exigências do mercado e não a possíveis dificuldades decorrentes da ampliação do ensino superior, principalmente das políticas de interiorização.

A presença de paradigmas emergentes afeta a racionalidade que fundamenta as ações docentes no ensino superior, tornando-a insegura e revelando sinais de mudança. Podemos inferir que a racionalidade docente, desestabilizada pelos constantes desafios do trabalho pedagógico, passa por reformulações e essas podem ser percebidas nas tentativas que os docentes empreendem em seu trabalho em sala de aula.

Demarcando os caminhos de nosso trabalho, foi necessário termos como objetivos principais: perceber como os professores pensam sua atividade no ensino superior diante dos limites institucionais; identificar as principais preocupações dos docentes ao planejarem e desenvolverem suas aulas; e apresentar proposições metodológicas ao ensino superior, com inspiração na razão comunicativa, tendo em vista uma racionalidade que vá além da racionalidade técnico-instrumental, considerando os impedimentos que se colocam pela estrutura organizacional.

Traçados os objetivos, seguimos com o texto, trazendo no primeiro capítulo um quadro geral do Ensino Superior no Brasil, situando também a instituição em que esta pesquisa se realizou, na tentativa de visualizarmos a realidade na qual se dá a atividade do professor universitário, na consideração das políticas públicas de interiorização do ensino superior.

No momento seguinte, no capítulo dois, trataremos da educação no ensino superior na perspectiva para além da razão instrumental, entendendo que sua abordagem se faz necessária tendo em vista os desafios da educação no Brasil na modernidade.

---

seguintes categorias de crise: A crise do ideal de democratização, a crise da educação funcional, a crise da qualidade e a crise da universidade científica e crítica.

A explicitação do pensamento de Habermas em relação à razão comunicativa será abordada no terceiro capítulo. Esta abordagem dará fundamento às discussões que serão feitas no trabalho e subsidiarão a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

Reservamos o quarto capítulo deste texto investigativo para apresentação dos dados levantados uma vez que a análise a partir da perspectiva do agir comunicativo será feita no quinto capítulo, apontando proposições de natureza metodológica para o ensino superior, que ficam reservadas para o capítulo final deste trabalho.

Por fim, cabe lembrar que o presente estudo situa-se na área de concentração dedicada à Epistemologia do Trabalho Educativo, do Programa de Doutorado em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho — UNESP.

## **CAPÍTULO I**

### **1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – UM PANORAMA**

Este capítulo tem como propósito situar o ensino superior no Brasil, com a preocupação de entender alguns aspectos mais relevantes de seu desenvolvimento até o momento. Neste sentido, é oportuno fazermos uma retrospectiva histórica, ressaltando, todavia, que nosso objetivo não é trabalhar a história do ensino superior no Brasil, mas as dificuldades que mais marcaram essa história. Esse destaque se justifica pelo debate que vem sendo feito no ambiente acadêmico nos últimos anos.

Elaborar um panorama do ensino superior no Brasil implica, necessariamente, considerar a crise do paradigma econômico sobre o qual o Estado capitalista, principalmente da década de 80 em diante, assentou suas bases. Uma nova etapa do capitalismo passa a reinar, encaminhando, a partir da Europa, as novas políticas de desenvolvimento. Uma profunda reestruturação

político-econômica, com implicações culturais, em sua forma de desenvolvimento, é colocada em ação. É a partir dessa nova realidade que o ensino superior no Brasil vai sofrer maior impacto marcado pela heterogeneidade e diversificação, tanto no setor público quanto no setor privado. Como bem observa Dias Sobrinho (2004, p. 1), “a globalização exerce hoje pesadas pressões, a maioria delas marcada pelos sinais da urgência e das contradições.”

Segundo esse novo padrão de desenvolvimento, o campo econômico constitui-se na mola mestra a orientar as políticas educacionais. (SGUISSARDI, 2006, p 5) Coloca-se como parâmetro principal a orientar as políticas de governo e, conseqüentemente, as políticas no ensino superior. As antigas idéias de educação como investimento dão lugar a uma concepção de educação que é tomada como capital técnico, associada ao novo modelo econômico, sendo que a educação “deixou de ser considerada como direito e passou a ser considerada como serviço”. (CHAUÍ, 2003, p. 2). E Dias Sobrinho (2000, p. 25) complementa ao dizer que “o valor central do conhecimento não é mais a verdade, e sim a utilidade”. Sguissardi (2002) expõe seu pensamento em relação às mudanças impostas ao ensino superior a partir das intervenções internacionais na educação brasileira, definindo a educação como um campo de disputa comercial.

A educação constitui-se em alvo privilegiado dos que – indivíduos e organizações – vêem o mundo como um imenso e promissor mercado. Campo de sonhadas futuras inversões comerciais, desde o ano de 1994 os serviços educacionais, em especial os do ensino superior, constam da agenda da Organização Mundial do Comercio (OMC) como objeto de liberalização comercial competitiva.(SGUISSARDI, 2002, p. 239).

As interferências dos organismos internacionais na educação superior, transformando-a em campo de disputa comercial, obriga-nos a perceber o ensino superior em crise e com novos desafios a enfrentar, pois

Neste contexto turbulento a universidade ainda não encontrou o seu caminho, sua identidade. Ela está em crise. Não se sabe bem para onde irá. [...] A resposta deve ser encontrada pela própria universidade. O que vem ocorrendo até agora é que ela permite que seus caminhos sejam traçados a partir de fora, não pela sociedade, mas pelo mercado. (GOERGEN, 2004, p. 4).

As políticas de Governo a reger a educação superior estão atreladas aos organismos internacionais e a eles respondem, de modo que os enfoques educacionais e sua qualidade precisam ser considerados a partir destes condicionantes. Nesse contexto, o trabalho docente sofre profunda influência, pois depende em muito dos elementos condicionantes de sua ação em sala de aula, bem como de sua formação continuada. É a partir dessa perspectiva que traçamos um panorama do ensino superior no Brasil.

### **1.1 A Organização da Educação Superior no Brasil**

A organização do ensino superior no Brasil apresenta-se conforme a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, particularmente nos artigos 16 e 20, como reza o texto:<sup>3</sup>

“Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I – as instituições de ensino mantidas pela União;
- II – as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos federais de educação.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior.;

---

<sup>3</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

IV – filantrópicas, nas formas da lei”.

A nova LDB classifica as instituições de educação superior brasileiras<sup>4</sup> em: Públicas e Privadas. As instituições públicas são criadas ou incorporadas, mantidas pelo Poder Público, podendo estas ser: *Federais* – mantidas e administradas pelo Governo Federal; *Estaduais* – mantidas e administradas pelos governos estaduais; *Municipais* – criadas, mantidas e administradas pelo poder público Municipal.

As instituições privadas podem ser: *com fins lucrativos*, criadas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; *sem fins lucrativos*, divididas em: *Comunitárias* – instituições criadas por grupos de pessoas físicas ou por pessoas jurídicas, podendo mesmo ser cooperativas de professores e alunos que incluam representantes da comunidade na sua entidade mantenedora; mantendo elementos típicos de uma instituição pública, e características da estrutura e funcionamento de instituições particulares, gozam de independência e autonomia na administração de seus orçamentos, bem como para tomar decisões administrativas. *Confessionais* – são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por pessoas jurídicas que abraçam orientação religiosa ou ideológica; *Filantrópicas* – são instituições de educação ou mesmo de assistência social destinadas a prestar serviços para os quais foram instituídas, complementando os serviços do Estado, sem remuneração.

De acordo com a legislação atual, as Instituições de Ensino Superior organizam-se da seguinte forma: Universidade; Centros Universitários; Faculdades Integradas; Faculdades; Institutos Superiores ou Escolas Superiores; Centros de Educação Tecnológica.

As *universidades* são instituições públicas ou privadas que, na forma do disposto no Art. 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda ao que dispõe os artigos 52, 53 e 54 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; são pluricurriculares que, além de atender os requisitos acadêmicos e de

---

<sup>4</sup> Fonte MEC/INEP



infraestrutura, devem necessariamente, realizar as três atividades: ensino, pesquisa e extensão; poderão criar cursos superiores em diferentes municípios, desde que na mesma unidade da federação (Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, parágrafo 3º e 10º).

*As Universidades Especializadas* são instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em campos específicos do saber, permitidas pelo Parágrafo Único do Art. 52 da LDB. Nestas instituições são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os *Centros Universitários*, segundo o decreto nº 3.860, artigo 11, “são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico...”; como as universidades, estes também têm autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, mesmo que deles não se exija a produção de conhecimento pela pesquisa; usufruem a autonomia universitária nos termos do parágrafo 2º do artigo 54 da LDB, observados os limites definidos no plano de desenvolvimento da Instituição, aprovado quando do seu credenciamento e credenciamento. Os Centros Universitários são criados somente por credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular (Decreto nº 3.860, artigos 1º a 5º).

*As Faculdades Integradas e Faculdades* são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com currículos em diversas áreas do conhecimento, organizadas sob o mesmo regimento, tendo em vista a formação de profissionais de nível superior, podendo desenvolver ensino nos seus diversos níveis e modalidades. Definidas no Decreto 3.860 como instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, estas instituições funcionam sob regimento comum e administração unificada. A criação de novos cursos superiores nas faculdades integradas, bem como nos institutos superiores e faculdades depende de autorização do poder executivo (Decreto

3.860, artigos 12 e 13). Estas faculdades não carecem, necessariamente, preocupar-se com a pesquisa e a extensão, nos termos das universidades.

Os *Institutos Superiores ou Escolas Superiores* são instituições de educação superior, públicas ou privadas, destinadas ao oferecimento de cursos em diversos níveis, bem como atividades de extensão. Estas instituições de ensino superior, em geral, desenvolvem um ou mais cursos, com estatutos próprios e distintos para cada curso, ocupando-se principalmente com o ensino.

Os *Centros de Educação Tecnológica* são instituições especializadas para formação profissional, visando qualificar profissionais para variados setores da economia e da produção, realizando atividades de ensino e pesquisa, em sintonia com os diversos setores produtivos e com a sociedade.

Conforme a legislação em vigor, o ensino superior pode ser ministrado nas seguintes modalidades: *Presencial* - esta modalidade exige a presença do aluno em 75% da carga horária, no mínimo, e em todas as avaliações; *Semipresencial* – combina ensino presencial com parte da carga horária contemplada com outras atividades, que podem ser realizadas a distância; *EAD* - esta modalidade é não-presencial, podendo utilizar-se de variados recursos tecnológicos de comunicação.

**Tabela 1 – Instituições de ensino superior – Brasil 2005.**

Unidade da Federação/Categoria Administrativa			Total Geral		
			Total	Capital	Interior
Brasil			2.165	769	1.396
	Pública		231	78	153
		Federal	97	97	97
		Estadual	75	25	50
		Municipal	59	-	59
	Privada		1.934	691	1.243
		Particular	1.520	545	975
		Comun/Confes/Filant	414	146	268

Fonte: MEC/INEP

Os dados fornecidos pelo INEP/MEC revelam que a educação superior no Brasil atualmente está fortemente marcada pela presença da iniciativa privada, que possui a maior fatia do ensino superior. Tal realidade deve-se, principalmente à nova legislação em vigor, que fomentou o desenvolvimento dessas instituições. Das 2.165 instituições de educação superior, 1.934 pertencem à iniciativa privada, o que equivale a 89.33% do total, conforme dados da tabela 1. Dentre as privadas, as particulares atingem um percentual de 78.59%. Em relação às IES públicas, 41.99% são federais, ficando as estaduais com 32,46% e as municipais com 25.54%.

As políticas educacionais, relativamente ao ensino superior, dividiram o bolo entre públicas e privadas, promovendo a localização deste também em pequenas cidades do interior do país, muitas vezes em condições precárias.

**Tabela 2 – Organizações de Universidades e Centros Universitários - 2005**

Unidade da Federação/Categoria Administrativa			Universidades			Centros Universitários		
			Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil			176	81	95	114	46	68
	Pública		90	45	45	3	-	3
		Federal	52	30	22	-	-	-
		Estadual	33	15	18	-	-	-
		Municipal	5	-	5	3	-	3
	Privada		86	36	50	111	46	65
		Particular	25	13	12	62	31	31
		Comun/Confes/Filant	61	23	38	49	15	34

Fonte: INEP/MEC

A realidade apresentada pelos dados da tabela 2 mostra que em relação às universidades ocorre uma aproximação entre as privadas, com 48,86%, e as públicas, com 51,13%. Já os Centros Universitários são administrados em sua quase totalidade pela iniciativa privada, ficando desse total apenas 2,63% com a poder público municipal. Destacam-se aí as instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias com 34,65% das instituições universitárias e 42,98% dos Centros Universitários. Esse crescimento das instituições privadas nas últimas décadas será analisado mais adiante. O que ainda cabe ressaltar é que, embora o rápido desenvolvimento das instituições privadas, decorrente da privatização promovida pelo Governo, em sintonia com os organismos internacionais, no setor público a universidade se mostra como a forma de organização acadêmica predominante. Dado igualmente importante neste momento é percebermos que a interiorização do ensino superior se mostra bastante forte, sendo que abarca 50% das universidades públicas. Já as instituições privadas contam com 50 universidades localizadas no interior, contra 36 situadas em capitais.

**Tabela 3 – Faculdades Integradas/Faculdades e Institutos - 2005**

Unidade da Federação/Categoria Administrativa			Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos		
			Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Bra	sil		117	32	85	1.574	522	1.052

	Pública		4	-	4	81	11	70
		Federal	-	-	-	8	3	5
		Estadual	-	-	-	26	8	18
		Municipal	4	-	4	47	-	47
	Privada		113	32	81	1.493	511	982
		Particular	93	29	64	1.213	409	804
		Comun/Confes/Filantropicas	20	3	17	280	102	178

Fonte: INEP/MEC

Os dados da tabela 3 indicam que as formas de organização acadêmica nos formatos de Faculdades Integradas e Faculdades, Escolas ou Institutos de Educação Superior estão concentrados na área privada. E essas instituições estão localizadas em sua grande maioria no interior. Essa tendência se dá tanto nas particulares quanto nas Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas.

**Tabela 4 – Centros de Educação Tecnológica – 2005**

Unidade da Federação/Categoria Administrativa			CET/FaT		
			Total	Capital	Interior
Brasil			184	88	96
	Pública		53	22	31
		Federal	37	20	17
		Estadual	16	2	14
		Municipal	-	-	-
	Privada		131	66	65
		Particular	127	63	64
		Comun/Confes/Filant	4	3	1

Fonte: INEP/MEC

O mesmo ocorre com os Centros Tecnológicos, conforme dados da tabela 4, destacando também que o interior está sendo contemplado com a maioria destas instituições, ou seja, com 52,17%. Na tabela 4 percebe-se ainda que os Centros de Educação Tecnológica avançam em relação ao setor público. Os dados mostram que o setor privado conta com 53 unidades, estando 31 destes localizados no interior. Esse dado indica também a forte tendência da interiorização desta modalidade de ensino. Já no setor privado o total de 131 unidades, sendo que 49.61% estão no interior.

### **1.1.1 O ensino superior no Brasil: Questões em Debate**

A seguir, abordaremos o ensino superior no Brasil na história brasileira, não enfocando a história, mas os principais problemas nela situados, desde o surgimento da educação superior. O destaque é oportuno uma vez que nosso interesse não é abordagem histórica, mas sim entender melhor a realidade vivida na educação superior, apontando para novos caminhos que possam ser por ele trilhados. Nesse sentido não nos preocuparemos com a seqüência histórica dos fatos, e sim, com o estabelecimento de alguns marcos.

A história da educação superior brasileira vai iniciar-se em meados de 1920. Cunha (1986), em seu texto *A universidade temporã*, trata da universidade brasileira e assim a classifica em virtude de ter nascido muito depois do que em outros países da América Latina, como na Espanha, por exemplo. O autor observa que “nas colônias espanholas da América, a universidade não foi uma instituição estranha. Na quarta década do século XVI foi fundada a primeira universidade no continente americano.” (CUNHA, 1986, p. 11).

É importante destacar que em *Universidade temporã* (1986), o autor analisa que a ausência de uma universidade no Brasil colônia teve repercussões que atingem a história atual do ensino superior no Brasil.

Pensam assim, em geral, aquelas pessoas que definem previamente uma organização administrativo-pedagógica própria do ensino superior, a universidade. Desta maneira, todo o ensino superior não universitário é visto como impróprio, já que a forma institucional universitária seria da própria natureza desse grau de ensino.(CUNHA, 1986, p. 12).

A ausência de uma universidade no Brasil colônia é justificada pela insistência de Portugal em impedir o desenvolvimento do ensino superior no Brasil em função de seus interesses comerciais. Desse modo, mantendo o Brasil impossibilitado de fazer ciência, sua supremacia e seu poder de exploração se mantinham intactos. A oferta de bolsas para estudos em Coimbra e não no Brasil explicava tal intenção.

Conforme Macedo (1989), em seu texto *A universidade num país periférico*,

O atraso na implantação da universidade no Brasil não correspondeu à incapacidade de a Coroa de Portugal organizá-la e desenvolvê-la. Foi fruto de política que julgava suficiente, para o processo colonizatório e exploratório do Brasil, a formação de quadros nas universidades portuguesas e o controle cultural exercido pelas ordens religiosas.(MACEDO, 1989, p. 19)

Ao abordar essa questão, Cunha (1986) parece concordar com a posição manifestada acima:

O ensino desenvolvido nos cursos de filosofia e teologia no Brasil, do século XVI ao século XVIII, só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da colônia pela metrópole. Sem embargo das contradições que começaram a aflorar em fins do século XVIII, e amadureceram no início do século XIX, quando os homens ilustrados da colônia passaram a se aliar aos que lutavam contra a exploração metropolitana, os diplomados pelas escolas superiores destinavam-se a viabilizar essa dominação.(CUNHA, 1986, p. 18).

Essa realidade atestada pela história coloca a formação superior no Brasil sob a ingerência da universidade portuguesa, interferindo esta diretamente na manutenção do poder de exploração no Brasil.

Parece-nos importante trazer o argumento trabalhado por Macedo (1989), justificando a referida subordinação. Segundo ela, os profissionais formados em Portugal, principalmente médicos, engenheiros de artes militares, ao retornarem ao país, pouca influência exerceram na formação da sociedade brasileira. Estruturou-se “assim, no país, um papel subordinado da instituição universitária. Subordinado por não cumprir função social de grande proeminência; subordinado por não ser indispensável na formação dos organizadores do trabalho; e, subordinado por não se constituir pólo gerador de cultura.” (MACEDO, 1989, p. 19)

Os cursos superiores, no entanto, aumentaram a partir do período colonial (1572-1808). Desse período até a era Vargas (1930) vários cursos foram criados para atender a classe patrimonialista<sup>5</sup> e também os interesses da coroa portuguesa. Dentre esses, estão o curso de artes e de teologia no colégio dos jesuítas na Bahia; curso de filosofia e teologia dos franciscanos, no Rio de Janeiro e outro de filosofia em Olinda, estes últimos já no final do século XVIII.

Durante quase três séculos, ou seja, de 1500 a 1759, houve o predomínio dos jesuítas no ensino superior, com o ensino privado. Praticamente todo o ensino superior se desenvolveu nos colégios jesuítas, que nesse período eram 17 colégios e seminários. Nesses colégios predominava a orientação catequética e o ensino era destinado a oferecer cultura geral básica, não havendo preocupação com a qualificação para o trabalho, nem com a pesquisa ou com “estudos desinteressados”. Da mesma forma, esses cursos destinavam-se mais ao atendimento da clientela interna (SOUZA, 1991, p. 10). Em 1554 foi fundado um Colégio em São Paulo; em 1638, outro foi criado no Rio de Janeiro, depois Recife, Maranhão e no Estado do Pará. Nesse período, o último colégio a oferecer o ensino superior a ser criado foi o de Mariana – Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte.

No período seguinte, delimitado como Brasil Império (1808-1889), com a manutenção da política de Portugal em relação ao Brasil, não houve grande

---

<sup>5</sup> Para aprofundamento desse conceito, recomendamos a leitura do artigo *A aventura liberal numa ordem patrimonialista*, Faoro, 1993, p.17, publicado na Revista da USP.



avanço no ensino superior. Dessa forma, o controle português se dava de modo mais seguro e mantinha a dependência do Brasil a Portugal.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, refugiando-se no Rio de Janeiro, novas necessidades se fizeram presentes, tal como a necessidade de formação de profissionais liberais e pessoal especializado para atender, principalmente, aos interesses da coroa portuguesa. Com essa finalidade, especialmente, surgem as Faculdades de Direito, Faculdades de Medicina e Escolas de Engenharia.

No tempo do Império, não se alterou nem o papel do ensino superior, nem o seu modelo, percebendo-se uma certa estagnação na educação superior. Em 1808 é criado o Colégio Médico-cirúrgico na Bahia, e implantada a cadeira de Anatomia, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, o que possibilitou mais tarde o surgimento da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Um pouco mais tarde (1812) surgem os cursos de Agricultura; depois Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), Química em 1817 e só dez anos mais tarde vão ser criados os primeiros cursos jurídicos.

Nesse período a idéia de se reunir instituições de ensino superior em universidade foi defendida por muitos. Mas as tentativas não tiveram sucesso.

Colocadas estas questões, verifica-se que o ensino superior no Brasil nasceu sob a perspectiva de instituições isoladas e com vocação para a profissionalização, como atestam Fernandes e Grillo (2001):

Nesse período instala-se uma prática que vai se tornar muito comum no país: a criação de cursos de nível superior, sob a forma de aulas e cadeiras, que, com a independência, apresenta um ensino superior de escolas profissionais fora da perspectiva da universidade. Podemos afirmar que esses cursos foram os embriões das escolas, academias e faculdades surgidas mais tarde. (FERNANDES & GRILLO, 2001, p. 132).

A tendência pela difusão de cursos de ensino superior e a conseqüente interiorização dos mesmos, já podem ser aqui percebidas.

Sendo que nossa preocupação nesse trabalho não é uma revisão histórica, mas um levantamento de aspectos problemáticos do ensino superior no Brasil, agora nos interessa ir à década de 80, especialmente 90, quando teremos o início da ingerência do Banco Mundial<sup>6</sup> nas políticas educacionais no país. A realidade passará a ser mostrar muito diferente, em função da presença dos organismos internacionais como definidores de políticas para a educação brasileira. Sobre este aspecto, temos importante observação de Silva Jr. (1998) destacando que, no Brasil, a presença dos organismos internacionais ocasionou inversão de prioridades no que se refere à função a ser desempenhada pelo Estado, pois, ao invés deste cumprir um papel burocrático e de intervenção no sentido de proteger e produzir o Bem Estar Social de forma centralizada, sua missão passa a priorizar como foco central a eficiência, a eficácia e a produtividade ou competitividade. Ora, tal mudança na função do Estado diante da Educação, incorpora a concepção gerencial advinda do meio empresarial, sendo que essa concepção passa a ser reguladora das relações sociais.

É importante destacar neste momento, que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional passam a atuar no chão brasileiro com concepções próprias e não como resultado de diagnóstico da realidade brasileira. Sguissardi (2002) destaca que o Banco Mundial

na década de 90, em especial nos países em desenvolvimento, contribuiu com os esforços de concepção e ação para garantir os profundos ajustes impostos pelo ideário neoliberal e, então, sumarizados, pelo *Consenso de Washington*: busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos. (SGUISSARDI, 2002, p. 4).

O Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), abarcaram a responsabilidade pela elaboração e divulgação das diretrizes gerais e orientadoras das reformas

---

<sup>6</sup> Para melhor detalhamento crítico sobre a história da atuação do Banco Mundial no Brasil, ver Rosa Maria Torres (1996), sobre as estratégias do Banco Mundial. Ver também Valdemar Sguissardi (2000) em texto muito oportuno intitulado *O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?*.

de Estado, especialmente no que diz respeito à educação. Esses mesmos organismos internacionais passaram a pressionar os países em desenvolvimento no sentido da adoção de suas políticas, promovendo adequações dos sistemas educacionais às suas necessidades de natureza econômica, colocando a educação no campo de domínio da economia de mercado. Para Sguissardi (2000), por exemplo,

as necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco [mundial] para a reforma dos sistemas de educação superior: priorizam-se os sinais do mercado e o saber como bem privado (SGUISSARDI,2000, p.15).

Sguissardi & Silva Jr (2005) fazem referência à ingerência dos organismos internacionais na educação brasileira, mais fortemente após os anos 80. Observa que um exame das reformas da educação superior no século XX e no limiar do século XXI, conduz à conclusão de que se trata de mudanças no ordenamento jurídico educacional que dão seguimento às modificações dos projetos políticos para o país, numa efetiva síntese entre interesses nacionais e internacionais (SGUISSARDI,2000, p. 5).

Essa mesma posição assume Dourado (2002), ao referir-se ao Banco Mundial e sua interferência no ensino no Brasil:

É notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.(DOURADO, 2002, p. 238).

Em texto de 1997, Sguissardi trata da questão da privatização e da conseqüente mudança quanto ao modo de financiamento da educação superior a partir das reformas e concorda com o ex-presidente da ANDIFES, Newton Lima Neto, ao citar seu depoimento, que apresenta crítica importante a ser considerada:

Perversamente denominado de modelo de “publicização”, o projeto caracteriza-se, de fato, como a manobra mais radical até hoje proposta pelos defensores do Estado-mínimo no campo da educação superior. A partir dele, a União se desvincilharia, de forma ainda mais efetiva, das suas obrigações de financiamento das universidades federais, transferindo o ônus da necessária complementação orçamentária às próprias instituições (SGUISSARDI, 1997, p. 18-19).

Ao tratar da questão dos recursos para as universidades, considerando sua função pública como instância produtora de conhecimentos, José Dias Sobrinho (1996) manifesta sua preocupação quanto ao futuro dessas instituições, pois o cenário não se apresenta tão tranquilo. Ao criticar a atuação do Banco Mundial, interferindo na realidade do ensino superior brasileiro, afirma que este se ocupou de promover mudança para pior, sob os argumentos de que a educação superior no Brasil passaria por melhoria significativa:

[...] se a universidade produz os conhecimentos e desempenha funções tão importantes para o desenvolvimento econômico das nações, ela estaria hoje experimentando espaços e momentos de glória, prestígio e fortuna. Mas, ainda, seria valorizada pelo reconhecimento de sua função pública, preservada como a galinha dos ovos de ouro da economia competitiva e globalizada. Ledo engano. São cada vez mais insuficientes e minguados os recursos que lhe são destinados, a ponto de que é cada vez mais difícil até mesmo a sua sobrevivência como instituição pública. Lamentável que essa asfixia é deliberadamente provocada pelos governos à cartilha do Banco Mundial, fortíssimo representante de um grupo de organismos internacionais. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 16)

Essa mesma percepção é apresentada por outros autores, como Sguissardi e Silva Jr (2005), denunciando a forma ostensiva como o Governo tem tratado a educação:

A reforma da educação superior tem sido objeto da ação político-administrativa de governos anteriores, especialmente no octênio de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tanto pela via legislativa, quanto por medidas ostensivas de restrição do crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado; tanto pela negação da autonomia, pelo congelamento salarial, pela redução de vagas docentes e de funcionário e pelo drástico corte do financiamento das instituições federais de ensino superior, quanto pela adoção de um sistema de avaliação da educação superior contábil e definidor de *ranking*

interinstitucional, ao gosto da mídia e do mercado (SGUISSARDI, 2005, p.5).

Fazendo crítica ao modelo que os organismos internacionais impuseram ao Brasil, com a determinação de diretrizes que acarretam reflexos profundos na educação, Dias Sobrinho (1996) analisa as diretrizes desses organismos para a educação superior:

incentivar a diversidade das instituições educacionais superiores e a competitividade (não a solidariedade) entre elas; (ii) estimular a ampliação e a expansão de instituições privadas; (iii) levar as universidades públicas a produzirem cada vez mais a sua sobrevivência, pela venda de serviços e cobrança de taxas dos alunos; (iv) vincular os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos (Banco Mundial, 1994). Em outras palavras, o Banco Mundial, braço operacional e instrumento ideológico da economia globalizada, empurra a universidade num moinho de competitividade do mercado. Não se trata apenas de uma instituição de ensino superior ter que competir com suas congêneres. Deve competir também com as empresas do mercado, submetendo-se aos mesmos critérios e normas de avaliação destas: produtividade, rentabilidade, menor custos... Tudo isso a serviços de empresas sólidas, enxutas e bem reguladas, ainda que em detrimento dos que a fazem (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 16).

Ainda segundo esse mesmo autor, citando texto do próprio Banco Mundial, são quatro as “orientações-chave” do Banco sobre reforma para esse nível de ensino: “fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior e adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (BM,1994, p.28-29)”. (DIAS SOBRINHO, 1996, p.14).

Segundo Sguissardi (2000), essas orientações sugerem mudanças profundas na estruturação e nos objetivos da educação superior, uma vez que nelas estão “explícitas ou implícitas concepções teórico-políticas em torno da educação superior e de suas relações com o Estado e a sociedade civil”. (p. 7).

Além disso, as “orientações” trazem em seu bojo as seguintes considerações: maior *diferenciação institucional*, sugere a criação de instituições não-universitárias de tipos diversos, inclusive no formato a distância – EAD. Deveriam ser *privadas*: desse modo poupariam os recursos públicos e seriam mais sensíveis “às *necessidades do mercado de trabalho [...] e ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado*” (SGUISSARDI, 2000, p. 7).

Em relação à diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, há opiniões que defendem a extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas, em particular para os que “possam auferir rendas consideravelmente maiores durante a vida como resultado de terem feito um curso superior” (SGUISSARDI, 2000, p. 7); o financiamento do ensino superior pelos ex-alunos, por ajuda externa e de organismos de crédito, bem como as atividades que possam gerar recursos, tais como cursos de curta duração ou pesquisas contratadas pela indústria, até mesmo consultoria.

A terceira “orientação”, segundo Sguissardi (2000, p. 7), - *redefinição da função do governo no ensino superior* – dá a entender as mudanças na relação do governo com as instituições de ensino superior, considerando aí a presença da iniciativa privada. E, a última, *prioridade aos objetivos a qualidade e da equidade*, sugere que o credenciamento, a fiscalização e a avaliação das IES cabe ao governo, segundo critérios por ele estabelecidos.

Já Cunha (1997), ao comentar a inserção de organismos internacionais na formulação de políticas do ensino superior do Brasil, nos últimos anos, fazendo crítica ao Governo FHC, aos interesses de determinados “grupos internos” que vêem o campo da educação como oportunidade comercial e política, é da opinião de que

a lógica intrínseca da reforma do ensino superior, empreendida no triênio de 1995-97, revela a presença de certas recomendações nos relatórios do Banco Mundial, assim como reflete o protagonismo de grupos internos que buscam valorizar suas propostas mediante o endosso político de agências internacionais, importantes não apenas devido ao poder

financeiro que representam, como também pelo valor simbólico que tais propostas ostentam depois de consagradas pelo agente externo. (CUNHA, 1997 pp. 57-8).

Essas reformas ocorrem a partir da Reforma do Estado, expressa em atos legais, tais como a Emenda Constitucional nº 19/1998 e a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Federal nº 101/2000). Também estão inseridas neste contexto as reformas educacionais, materializadas através de Decretos, de Medidas Provisórias, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Em decorrência disso, segundo Chauí (2003), a educação passa a ser entendida como *serviço* e não mais como *direito*. Vista como serviço, a escola e a universidade deixaram de ser percebidas como instituição e passaram a ser vistas como organização<sup>7</sup>. Desse modo, ela deixa de ser centro de formação, reflexão, criação e crítica, passando a ser operacional, produtiva e flexível, buscando atender às demandas dos mercados.

As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior acentuam cinco pressupostos fundamentais do neoliberalismo, quais sejam:

a) buscam favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas, mediante oferta diversificada e diferenciada do nível superior, promovendo uma dissociação entre ensino e pesquisa;

b) procuram *naturalizar*, ainda mais, as diferenças individuais, instituindo paulatinamente um *sistema meritocrático* no qual cada um terá o ensino superior que *possa ter*;

c) ampliam a subordinação do ensino superior ao mercado, particularmente no tocante à formação profissional e à produção de bens e serviços acadêmicos;

---

<sup>7</sup> Passando a Universidade a ser vista como organização e não mais como instituição, precisa assumir responsabilidades que antes não lhe eram próprias, tais como prestação de serviços e geração de recursos que possam auxiliar na sua sustentação. Essa mudança tem implicações até mesmo nos processos de desenvolvimento da educação e na forma de abordagem do conhecimento. Marilena Chauí (1999, p. 2), lembra que, enquanto a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e de valor, a organização tem apenas a si mesma como referência, precisando competir com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Neste mesmo texto, a autora destaca também que “uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular.” (CHAUÍ, 1999, p. 2).

d) explicitam mais a forma de funcionamento do sistema do que as suas finalidades sociais;

e) dão ao Estado os instrumentos legais e burocráticos necessários à avaliação e controle do sistema, o que permite promover uma maior competitividade no sistema. (OLIVEIRA, 2000, p.15).

Reportando-se à transformação do capital e da ciência, articulada aos avanços tecnológicos, realidade essa a influenciar o ensino superior, Chauí (2003, p.6) faz denúncia ao dizer que “produziram a idéia de *sociedade do conhecimento*, na qual o valor mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos.” Em outro momento, esta autora lembra a necessidade de uma revisão em relação à Universidade.

Tomada sob a perspectiva operacional, a universidade pública corre o risco de passar por uma modernização que a faça contemporânea do Século XXI, sem que se toque nas causas que deram origem a esse modelo universitário. Desse desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo, são sinais duas idéias apresentadas com insistência crescente pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam universidades públicas. A primeira idéia é a de *sociedade do conhecimento*; a segunda, uma nova concepção da educação *permanente* ou *continuada* (CHAUÍ, 2003, p. 5).

A análise feita por Chauí (2003) aponta para o conhecimento e a informação como componentes do capital, passando este a depender dos mesmos para sua acumulação e reprodução. Neste sentido,

[...] na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação (CHAUÍ, 2003, p.6).

A crítica apresentada sinaliza que a educação superior tem passado por seguidas transformações decorrentes das políticas de desenvolvimento econômico e social definidas pelo Governo Federal, com implicações profundas no processo de desenvolvimento do ensino. Isto se dá como decorrência de



determinações dos interesses produtivos, pois a reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sóciopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais, como a saúde, a educação e a cultura, no setor de serviços definidos pelo mercado (CHAUÍ, 1999, p. 1).

É nesse sentido que critica o que chama de “universidade operacional” (CHAUÍ, 1999), como aquela instituição que se desvirtuou de seus princípios originais, ao se voltar cada vez mais para a lógica do mercado, perdendo, sua legitimidade e deixando sua função primeira de produtora e preservadora do conhecimento, para tornar-se apêndice do mercado. Segundo ela, essa mudança se deu em virtude das novas características impostas pelo capitalismo, com a quebra da unidade do trabalho e o contínuo processo de flexibilização, levando a que a universidade passasse, num primeiro momento, a ser meramente “funcional”, preocupando-se em formar quadros para economia de produção altamente especializada.

A autora aponta ainda para as mudanças de rumo do ensino superior, particularmente a universidade, em relação às suas funções, como decorrência das mudanças que lhe impuseram:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003, p. 3).

A produção científica sobre o ensino superior na história permite perceber que já nos governos militares a educação, sobretudo o ensino superior, sofreu grandes transformações. A Lei 5.540/68 foi elaborada conformando-se aos

interesses dos governantes da época, que aderiram à educação tecnicista e privativa oriunda do modelo norte-americano, que defendia a eficiência e a eficácia das instituições de educação. Os acordos MEC/USAID foram a demonstração da ingerência dos valores, da cultura e da educação norte-americanos sobre o Brasil. Esta opinião é manifestada por Luiz Antônio Cunha, ao considerar que o crescimento do setor educacional

[...] corria ansioso ao encontro da demanda não atendida pelas insuficientes universidades públicas. Como os empresários do ensino estavam fortemente implantados no Conselho Federal de Educação, aquela orientação da lei virou letra morta. Os mesmos conselheiros que ajudaram a redigi-la ou aprovaram não tiveram escrúpulos em criar todo o tipo de facilidades para as escolas particulares proliferassem como moscas, sem instalações adequadas, sem laboratórios e bibliotecas, com professores fantasma. Assim, a idéia de se fazer da universidade uma regra do ensino superior, como na maioria dos países do mundo, foi atropelada pela própria política educacional implícita da ditadura. (CUNHA, 2002, p.85).

Luiz Antonio Cunha, em seu texto *Qual universidade* (1989), após relacionar alguns aspectos positivos da reforma de 68, elenca e discorre sobre aspectos problemáticos decorrentes da mesma, dizendo que a reforma de ensino de 1968 acabou acarretando ainda mais prejuízos ou impondo maiores dificuldades ao ensino superior, pois

O projeto da reforma de 1968 estipulava que a universidade deveria ser a instituição própria desse grau de ensino. Estabelecimentos isolados, só por exceção. No entanto, ocorreu exatamente o contrário. As condições de implantação da reforma levaram a que as universidades continuassem exceções ainda mais raras, enquanto que as faculdades isoladas se multiplicaram velozmente. Embora o setor público tivesse contribuído para o crescimento das faculdades isoladas, principalmente os governos estaduais e municipais, foi o incentivo à privatização do ensino superior que determinou essa fragmentação institucional. Se a ambição de se ter a universidade como regra geral de organização do ensino superior já era demasiada em 1968, é ainda mais hoje, devido à multiplicação das faculdades isoladas e à sua dispersão geográfica (CUNHA, 1989, p. 52).

Outro aspecto discutido pelo mesmo autor diz respeito à nova estrutura proposta pela referida reforma. Na opinião de Cunha (1989) observa-se que

[...] a substituição do regime de cátedras pelo regime departamental foi saudada como a criação de condições organizacionais para que a universidade se libertasse da mediocridade técnico-científica e do clientelismo acadêmico. No entanto, o que se viu foi que o regime departamental permitiu que uma e outro permanecessem vivos e até crescessem com as próprias universidades. É especialmente relevante a resistência que departamentos opuseram à institucionalização da pós-graduação, o que levou ao artifício de se organizarem programas de ensino e pesquisa supradepartamentais, assim como de centros ou núcleos à parte, como forma de contornar os efeitos frenadores que a mediocridade técnico-científica e o clientelismo acadêmico interpunham à pesquisa. (CUNHA, 1989, p. 53)

Embora longas, as citações revelam que as problemáticas no ensino superior não têm sua raiz apenas nas determinações atuais, mas estão presentes já no passado. Considerando isso, destacamos outra de Cunha:

A lei da reforma universitária de 1968 determinava que as universidades públicas introduzissem nos colegiados superiores (conselho universitário, conselho de ensino e pesquisa, conselho curador) um certo número de “representantes da comunidade”, entre os quais os das “classes produtoras”, termo este que na criptografia ideológica do Brasil contemporâneo designa as classes possuidoras [...] A participação desses “representantes da comunidade” nos colegiados superiores das universidades públicas deveria constituir – como de fato ocorreu em várias delas – na garantia de que a lógica do capital não permanecesse apenas no papel, mas fosse interiorizada pela instituição (CUNHA, 1989, p. 56-57)

Sguissardi (2000), interpretando a questão das políticas públicas para a educação superior, assim se manifesta:

Diversos enfoques analíticos das políticas públicas para a educação superior no país, da legislação (LDB, Decretos, Portarias, Plano Nacional de Educação) ao financiamento, passando pelas tentativas de implantação de um novo modelo de ‘autonomia’ das universidades federais, pela avaliação via Exame Nacional de Cursos (‘provão’) e pelo acelerado processo de privatização, revelam uma série de evidências que sustentam a hipótese acima levantada de uma grande similitude entre essas

políticas indutoras de uma reforma pontual da educação superior no Brasil e as orientações/recomendações emanadas dos principais documentos do Banco Mundial. (SGUISSARDI, 2000, p.17).

O Banco Mundial assume o papel de formulador e, ao mesmo tempo, de articulador das reformas. Dentre suas principais definições estão: a) descentralização do Estado Nacional, via transferência de responsabilidades às instâncias de governo e às comunidades; b) centralização dos mecanismos de controle e avaliação de qualidade dos serviços educacionais.

Na esteira do desenvolvimento econômico e produtivo surge outra questão de importância que vem sendo tratada nas discussões a respeito do ensino superior, ou seja, a sua expansão no Brasil, caracterizada pela interiorização, e mais, pela afirmação da abertura à iniciativa privada, que no atual Governo ganha ainda mais força. Sguissardi & Silva Jr. (2005) fazem referência a essa abertura

Esse processo tem se caracterizado por duplo movimento de alternância na valorização das esferas pública e privada, dando-se ora a restrição de uma e a expansão de outra, ora vice-versa, mas mantendo-se com continuidade o crescente caráter mercantil das instituições de educação superior, com graves conseqüências para sua autonomia e seu financiamento, assim como para a organização do Sistema Federal da Educação Superior; enfim, para sua identidade institucional. (SGUISSARDI & SILVA JR., 2005, p. 9).

Essa questão se apresenta envolta por uma série de problemas que vão desde a ausência de um planejamento adequado de expansão até a qualidade do ensino ofertado.

Percebe-se também que as políticas de expansão despertam para outras questões igualmente importantes, como a autonomia universitária prevista em lei para os Centros Universitários.

A nova LDB prevê a extensão de prerrogativas de autonomia universitária a outras instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público (art. 54, § 2º). Tal

hipótese ganhou vida na figura dos Centros Universitários, estabelecida inicialmente pelo Dec. nº 2.207 de 16 de abril de 1997 e, posteriormente, nos arts. 8º e 12 do Dec. nº 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano, que lhes atribuiu prerrogativas de autonomia didático-científica, além de outras que possam ser estabelecidas em seu credenciamento. Os Centros Universitários, gozando de prerrogativas da autonomia universitária, devem pautar a organização e composição de seus colegiados de ensino e pesquisa pelas mesmas diretrizes que regem análogos órgãos nas universidades (Parecer CNE 600/97).<sup>8</sup>

As definições apresentadas revelam a heterogeneidade de formas e de enfoques que marcam a educação superior no Brasil, situação criada pelas reformas universitárias promovidas pelo Governo, resultando em indefinições sobre o que seja o ensino superior e acarretando dificuldades em relação ao papel da instituição diante do conhecimento (TRIGUEIRO, 2006, p. 2)

Segundo Cunha (1989, p. 4) na segunda metade dos anos 60, começou-se a definir uma nova identidade para o Ensino Superior. Primeiro nas universidades federais, depois em todas as instituições de ensino superior, conforme a Lei 5.540/68. A universidade seria a instituição própria do ensino superior, só se admitindo faculdades isoladas por exceção. O ensino seria indissociado da pesquisa nas Universidades, sendo extinto o regime de cátedras, para, em seu lugar, serem implantados os departamentos. O trabalho em tempo integral e de dedicação exclusiva recebeu incentivos importantes para assegurar a permanência dos professores/pesquisadores na universidade. Enfatiza ainda em sua análise que, “mesmo sabendo que alguns desses elementos foram mais tarde atenuados e até anulados em sua dimensão reformadora, não se pode deixar de reconhecer sua importância e coerência num quadro de mudança da identidade da universidade brasileira”. (CUNHA, 1989, p. 5). Nesse tempo se deu a emergência da pós-graduação e o fomento da pesquisa, destinando-se a esta atividade aportes financeiros sem a ingerência das reitorias das universidades. Dessa forma, a pesquisa pela via dos programas de pós-graduação *stricto sensu* se sobrepõe ao ensino. Cunha (1989) lembra ainda que a Lei 5.540/68 vai estabelecer a extensão como nível inferior ao da pesquisa e do ensino, sendo

---

<sup>8</sup> Conselho Nacional de Educação, Parecer 600/97.

que somente na década de 80 a extensão equiparou-se ao nível do ensino e da pesquisa, pois a Constituição de 1988 a colocava nessa condição.

Visto sob a perspectiva do público e do privado, as reformas do ensino superior na década de 90 vêm confirmar algumas das práticas em andamento na educação brasileira, até mesmo criando outras, cujo objetivo é beneficiar o setor privado da educação. Com o crescimento acelerado da educação superior neste setor, instala-se a heterogeneidade e a diversificação da educação superior brasileira, acarretando reflexos na qualidade do ensino e da pesquisa (TRIGUEIRO, 2006, p. 5).

Saindo em defesa das políticas do Estado, Durham (1989, p. 13) entende que na situação vivenciada pelo país de enormes diversidades regionais, a atuação da União não pode ser eliminada. Mesmo com uma reforma tributária, recursos locais ou estaduais serão freqüentemente insuficientes para manter uma grande universidade. Segundo a autora, num Estado democrático, é importante diversificar o sistema de ensino superior, assegurando à população de todas as regiões a possibilidade de acesso ao tipo de formação que só a universidade pode permitir. A autora ainda esclarece que

Essa tendência à privatização precisa ser invertida. Mas seria irrealista imaginar que, com os recursos disponíveis, o Poder Público possa atender integralmente à demanda existente. O que podemos esperar é que o crescimento do setor público se dê em ritmo mais acelerado de forma a aumentar a sua participação relativa no conjunto do sistema. A defesa do sistema público não se deve confundir com a negação do setor privado, cuja existência não podemos dispensar. (DURHAM, 1989, p. 12).

Percebendo o campo fértil da diversificação do ensino superior, o setor privado abraça o programa de mudanças. Dentro das políticas educacionais não há como separar o que é privatizante do que não é. Trata-se de uma política integrada, de universidade e ensino superior, bem presente nos conhecidos termos da ideologia neoliberal. Sguissardi (2006, p 6), ao comentar a privatização do sistema, diz que a “distribuição entre o setor público e o setor privado tem evoluído no sentido de aprofundar a predominância deste em relação àquele, situando o Brasil, hoje, como o país de maior índice de

privatização na América Latina e entre os cinco de maior índice de privatização no mundo

No *Documento Síntese*, do Seminário Internacional Universidade XXI, temos o ensaio de uma justificativa do Governo para a privatização:

A consigna republicana de que a educação é um direito de todos e dever do Estado pode ser interpretada de duas formas: como se a este coubesse o financiamento da educação; ou como se a sua responsabilidade fosse a de proporcionar os meios necessários para que o cidadão tenha acesso à educação[...] conceituando-se educação como um bem público, é possível pensar a existência de um sistema plural de instituições públicas e privadas, que adote diferentes modelos de financiamento e atenda diretrizes voltadas para uma clara política de ampliação da oferta e democratização do processo educacional. (BRASIL, 2004, p. 4-5).

O processo de reestruturação produtiva e das bases da acumulação e reprodução do capitalismo no mundo introduziu novos elementos nesta questão entre o público e o privado, em que a nova 'igualdade' se estabelece a favor do capital. A organização da educação superior desse modo objetiva facilitar a entrada e submissão da educação superior ao capital, como atividade que tem por finalidade a acumulação.

Para CHAUÍ (1999, p. 276), esse processo implica a descaracterização da noção de direito, bem como da afirmação da educação enquanto um serviço privilegiado. Seus reflexos sobre a política educacional se dão por meio de uma reelaboração de conceitos, que passam a constituir a tônica dos discursos pró-reforma e são incorporados pelos textos legais. Os "novos" conceitos, tais como a avaliação, a autonomia, a flexibilização, apresentam a lógica própria da organização do mercado.

Diante disso o padrão de financiamento do ensino superior no país é também alterado. Pensa-se o setor público a funcionar apenas como catalizador do interesse privado, pois, financiando parcialmente o ensino superior, faz com que uma atividade tipicamente difícil e potencialmente pouco lucrativa se torne

rentável e percebida pelo capital. Diante dessa análise, Catani e Oliveira ponderam que as instituições de ensino superior se constituem

espaço privilegiado para a criação da propriedade pública não-estatal, assim como todas as instituições que prestem serviços sociais ou científicos. Por essa razão, elas seriam controladas de forma mista pelo mercado e pelo Estado, especialmente mediante a cobrança e a aferição dos serviços prestados. [...] seriam controladas gerencialmente pelo Estado por meio dos 'novos' procedimentos burocráticos, dos resultados e da competição administrada (CATANI e OLIVEIRA, 2000, p. 107).

O Estado cuida de viabilizar uma transferência de responsabilidades: o Estado cria as próprias condições para que o setor privado seja o administrador da educação. O Governo repassa os recursos públicos ao setor privado, reduzindo, conseqüentemente, o financiamento público. Procedendo dessa forma, o Estado garante ao setor privado uma espécie de reserva de mercado, acentuando as diferenças entre o público e o privado.

A opção pela abertura ao privado é justificada por Durham (1989), em relação às políticas de reestruturação:

Universidades são instituições extremamente complexas e dispendiosas, que atendem a uma multiplicidade de funções, entre as quais a de desenvolver as ciências básicas. Reproduzi-las pelo Brasil afora com o único intuito de garantir à população o acesso ao ensino superior, seria tão desnecessário quanto inviável, dado o elevado custo do empreendimento. (DURHAM, 1989, p. 13).

Por outro lado, OLIVEIRA (1995) faz dura crítica a essa abertura que o governo promove em apoio à iniciativa privada na educação. E lembra que a brecha constitucional a justificar esse financiamento está no Art. 213. Neste, embora a possibilidade de repasses para o setor privado esteja condicionada à comprovação de não ter fins lucrativos, não só transparece uma “sutileza jurídica” quanto à definição do significado de “lucro” (com a expressão “excedente financeiro”), como também os próprios mecanismos previstos para efeito de comprovação são facilmente manipuláveis. (OLIVEIRA, 1995, p. 132-3).



Silva Jr. alerta, entretanto, para a diferença entre o discurso e a realidade:

o papel do Estado de que falam os arautos das reformas, não é, de fato, aquele que se consolida no decorrer do processo. O mito da “concentração” na prestação dos serviços públicos não se realizou, mas o que se viu foi a sua transformação em um “Estado forte, centralizador, gestor e caritativo” nos processos decisórios e “descentralizador” no plano da execução, cujas práticas de avaliação institucional por meio dos grandes exames nacionais são uma boa mostra. (SILVA JR, 2002, p. 45).

A diminuição dos investimentos públicos em educação, particularmente, no ensino superior e os sucessivos cortes no orçamento atingiram em cheio o sistema universitário federal, impedindo sua expansão e provocando o sucateamento das universidades existentes.

Entendendo que as universidades, especialmente as do setor público, têm um papel estratégico<sup>9</sup> no desenvolvimento econômico e social, o governo de Luis Inácio Lula da Silva adotou uma série de medidas tendo em vista a expansão de oferta de ensino superior, principalmente o de caráter público. Desse modo, o Programa Expandir, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, prevê a criação de dez universidades federais e 43 *campi* universitários em diversas regiões do país.

As propostas de desenvolvimento e “expansão” passam a ser expressas na forma novos *campi das* universidades públicas, bem como na ampliação do acesso às instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos – PROUNI, programa considerado por muitos como aprofundamento do processo de privatização do sistema de educação superior.

Incentivadas pelo Governo mediante renúncia fiscal, as instituições privadas passam a oferecer bolsas para alunos carentes. Este programa que se enquadra, segundo o Governo, no programa de expansão do ensino superior, é visto por uns como um instrumento de democratização da educação superior e por outros como mais um programa que desvia recursos de modo a prejudicar

---

<sup>9</sup> O conceito aqui diz respeito às finalidades das universidades, tendo em vista o sucesso do Governo, segundo o programa por ele definido.

ainda mais o financiamento da rede pública. Mais que isso, discute-se os resultados do PROUNI quando se pergunta pela permanência destes estudantes no nível superior, argumento necessário para a consideração do programa como parte do sistema de democratização da educação, embora se perceba que os alunos a utilizarem desse programa são oriundos das classes sociais mais desfavorecidas da sociedade.

Um exemplo de análise crítica do PROUNI pode ser percebido na fala de Catani *et al.*, (2006, p.126) ao dizerem que este orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas e os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável, voltados às demandas imediatas do mercado.

A categoria *autonomia* das instituições de ensino superior, principalmente do setor público, tem ocupado largo espaço nas discussões acadêmico-científicas. Abordar essa questão significa considerar uma grande e profunda problemática, que vem sendo discutida há muito. Antes de tudo, é preciso considerar as especificidades e possibilidades distintas de exercício de gestão nas diferentes instituições. Como demonstrado acima, temos no Brasil uma situação heterogênea e esta acarreta ainda mais dificuldade ao tratarmos da questão “autonomia”.

Trigueiro (2006, p. 2) destaca que essa discussão se inicia ao se abordar o próprio anteprojeto de lei apresentado pelo MEC às universidades, datado de abril de 1999. Nele, se evidencia a intenção do Ministério da Educação de implementar um programa de mudanças profundas nas instituições universitárias brasileiras. O documento é dirigido especificamente às instituições públicas, fazendo distinção entre autonomia acadêmica e autonomia administrativa “que alcança de modos bastante diversos as universidades públicas e as particulares” (TRIGUEIRO,2006, p.4). Na sua justificativa para a distinção do alcance das medidas propostas, o documento argumenta que “enquanto as universidades públicas estão sujeitas aos princípios e regras inerentes ao Direito Público (Art. 37, caput, da Constituição Federal: legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade), as particulares estão sob a regência do Direito Privado em matéria

econômica, a elas se aplicando a noção privatista de que tudo que não é proibido pelo texto legal é lícito” (*TRIGUEIRO, 2000.*, p. 4).

Na opinião do MEC, é necessário vincular autonomia à gestão de qualidade nas universidades, de modo que estas possam cumprir sua missão na sociedade de modo adequado, conforme expresso no texto publicado:

Garantir autonomia administrativa, financeira e patrimonial às instituições federais de ensino superior é um dos grandes objetivos que o governo espera cumprir, para que as universidades possam desempenhar de forma mais ágil e efetiva o seu papel na sociedade. O Ministério da Educação está convencido de que somente com a plena autonomia universitária será alcançada maior eficiência no uso dos recursos públicos, que passarão a estar vinculados à eficácia na gestão e ao desempenho de cada instituição. (MEC, 2000, p. 23).

Marilena Chauí expressa seu pensamento em relação a essa questão, apontando para a necessidade de se definir autonomia da universidade, destacando como fundamental a consideração de que, como instituição educativa, ela possa exercer suas atividades livre de ingerências, principalmente nos âmbitos das políticas de ação, da produção intelectual e da gestão de recursos financeiros.

A autonomia é entendida em três sentidos principais: a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa. Em outras palavras, a autonomia deve ser pensada, como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial. Essa autonomia só terá sentido: a) internamente houver o funcionamento transparente e público das instâncias de decisão; b) externamente as universidades realizarem, de modo público e em períodos regulares fixados, o diálogo e o debate com a sociedade civil organizada e com os agentes do Estado, tanto para oferecer a todos as informações sobre a vida universitária, como para receber críticas, sugestões e demandas vindas da sociedade e do Estado. Isso implica também que a autonomia é inseparável da elaboração da peça orçamentária anual, pois, é esta que

define prioridades acadêmicas de docência e pesquisa, metas teóricas e sociais, bem como as formas dos investimentos dos recursos. (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Apontando para as implicações do modelo de autonomia em relação ao ensino, Chauí ainda acrescenta que o exercício da autonomia democrática passa necessariamente pela definição das linhas de pesquisa e suas prioridades, seguindo a universidade seu próprio caminho, sem a ingerência de organismos externos.

Para que haja autonomia com caráter público e democrático é preciso que haja discussão dos orçamentos por todos os membros da universidade, segundo o modelo do orçamento participativo. Finalmente, a autonomia universitária só será efetiva se as universidades recuperarem o poder e a iniciativa de definir suas próprias linhas de pesquisas e prioridades, em lugar de deixar-se determinar externamente pelas agências financiadoras. (CHAUÍ, 2003, p.13).

Seguindo também nessa linha crítica de tratamento da questão, Luis Antônio Cunha entende que a noção de autonomia é, basicamente, uma questão constitucional, a qual não pode ser eliminada por regulamentações menores. Assim, para o autor, a própria idéia de gestão é algo que já está pressuposto no Artigo da Lei que trata das universidades, e que deve ser condicionado apenas pelas atividades próprias dessas instituições, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão:

o projeto de emenda constitucional 370/A (...) modifica os termos do artigo da Constituição que diz serem as universidades autônomas em termos didático-científicos, administrativos e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pelo projeto, seria acrescentada a expressão 'na forma da lei'. Posteriormente, esse acréscimo foi substituído por outro meio longo, que visa definir na própria Constituição como seria essa autonomia. (...) Este projeto de emenda tem sido o mais duramente discutido no âmbito da educação, devido aos interesses envolvidos. De um lado, estão os que entendem ser o dispositivo constitucional auto-aplicável, dispensando qualquer regulamentação. Ao contrario, o que se imporia é a retirada das restrições feitas pelo governo federal às universidades e a elaboração de mecanismos de transferência automática e suficiente de recursos financeiros. De outro lado, está o governo,

que pretende condicionar a autonomia e o financiamento a certas condições. (CUNHA, 1997, p. 44)

Destacando outros aspectos da autonomia universitária, Carlos Benedito Martins argumenta que o exercício, no âmbito público, promove ganho, pois, passa a desenvolver, entre outros aspectos, o conhecimento dentro dos contextos mais próximos, portanto, conhecimento mais significativo. O autor cita a regionalização ou a diversificação conforme as demandas regionais:

A prática efetiva da autonomia, por exemplo, permitiria que certos estabelecimentos estabelecessem uma maior vinculação regional, encaminhando para esta direção algumas de suas atividades acadêmicas. Algumas instituições eventualmente poderiam privilegiar a formação a ser dispensada na graduação, outras concentrariam os seus esforços na atividade de pesquisa em certas áreas e/ou no conjunto de sua instituição, etc. O essencial é que a autonomia possibilite que as universidades sejam mais transparentes na formulação do seu projeto institucional e de seus objetivos e que as capacitem a desenvolver a formação acadêmica, a prática da pesquisa, atividade de extensão a partir de maneiras próprias e com a possibilidade de estabelecer combinações variadas e inovadoras destes distintos elementos. Com isto, a universidade poderá aumentar a relevância dos seus serviços educacionais e manter uma relação mais dinâmica com os contextos sociais que a permeiam. A autonomia exige também uma avaliação pública das instituições, a partir das metas e prioridades por elas estabelecidas. Neste sentido, a concepção de autonomia é incompatível com a prática de padrões isonômicos. Esta deve liberá-las dos entraves do centralismo burocrático, permitindo-lhes uma flexibilidade, observados parâmetros mínimos, na elaboração e execução de uma política de pessoal docente e técnico-administrativo a partir de suas necessidades institucionais, bem como os seus respectivos padrões de remuneração. Seguramente, a autonomia plena pressupõe um plano estratégico de longo prazo e deve ser efetivada de modo gradual a fim de minimizar efeitos imprevistos e indesejáveis. Enquanto os aspectos jurídicos e financeiros mais complexos pertinentes a esta questão vão sendo discutidos pelos atores envolvidos, talvez seria aconselhável, caso seja possível juridicamente, que se iniciasse um entendimento do MEC com algumas universidades que se mostrassem interessadas em aderir a um projeto de autonomia, em caráter experimental, de tal forma que esta ganharia os seus contornos reais a partir da prática da negociação de cada caso concreto. (MARTINS, 1999, p. 11).

Para finalizar as considerações sobre autonomia da universidade, categoria tão discutida no meio acadêmico público, e que certamente interfere na qualidade dos seus serviços, ressalta-se que a luta pela autonomia nas universidades precisa contemplar a sua liberdade em relação às decisões de natureza acadêmica e científica:

A universidade deveria gozar de autonomia, para além do ordenamento jurídico estabelecido pelo Estado moderno, com o fim de concretizar suas razões de ser: contribuir para a manutenção e regulação do pacto social contemporâneo, fundado na economia, e para a consciência crítica institucional desse tempo histórico da humanidade [...] Por essa razão, não cabem em absoluto restrições à autonomia científica (no campo da liberdade acadêmica) das universidades, como as postas hoje pelos sistemas de avaliação (graduação, que se guiam pelas diretrizes curriculares, e pós-graduação, que se guiam por diretrizes estreitas de ciências aplicadas), pela Lei de Inovação Tecnológica e pelos fundos setoriais, que tendem a induzir a pesquisa universitária na direção do mercado. (SGUISSARDI, 2005, p. 19).

Outra questão em debate tem sido a *avaliação* das instituições de ensino superior. Ela está prevista na Lei nº 9.394/96, em seu artigo 9º, inciso V: “cabe à União a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre educação”. O Decreto nº 1.917/96 determinou a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional – Sediae, tendo esta a finalidade de cumprir as determinações da LDB. Um ano depois, pelo Decreto nº 2.146/97, o Governo transfere essa responsabilidade ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

No ano de 2001, com o Decreto nº 3.860/01, o Governo trata da organização acadêmica das IES, detalhando também a periodicidade do processo de autorização, credenciamento e reconhecimento de cursos e instituições. O atual Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SNAES) foi criado em 14 de abril de 2004, pela Lei nº 10.861.

A avaliação do ensino superior passa a ser objeto de destaque nas discussões acadêmico-científicas, que se preocuparam com diversos enfoques a ela relacionados, tais como as políticas envolvidas, as mudanças imbricadas na educação, e a qualidade de ensino. As análises são diversas, tais como podemos perceber neste depoimento:

De um lado, estabelecia-se a instituição de uma nova racionalidade do sistema de ensino superior, tendo em vista uma expansão mais acelerada do número de estudantes, cursos e instituições. De outro lado, acabou por incentivar o surgimento de núcleos de estudos na área de avaliação em universidades e centros de pesquisa, formação e capacitação de recursos humanos na área e a produção de pesquisa aplicada a subsidiar a chamada qualidade educacional. (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p. 73).

A preocupação com as questões relativas ao processo avaliativo do ensino superior no Brasil tem sido manifestada por muitos pesquisadores e profissionais da educação, muitos destes relacionando a avaliação à “filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade”. (FREITAS, 2004, p.148).

Esta opinião é compartilhada por outros pesquisadores preocupados com a forma com que vem sendo tratada a educação brasileira, particularmente o ensino superior. O aumento do poder de pressão das forças econômicas que se traduz na influência direta do mercado sobre os rumos da educação, de maneira geral e da educação superior em particular é considerada por outros pesquisadores.

Freitas (2004, p. 149) lembra que o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre organizações ou entre os professores, em que a qualidade se faz produto da própria competição e não se apresenta como uma construção coletiva, a partir de indicadores definidos ou legitimados socialmente pelos atores.

As mudanças no ensino superior brasileiro passam, necessariamente, pelo tema da avaliação, da revisão dos critérios de financiamento e manutenção

das instituições públicas, da re-significação da relação entre o setor público e o privado e, enfim, pela problemática relacionada à autonomia dessas instituições.

Embora os muitos estudos até aqui desenvolvidos e as estatísticas produzidas pelos mais diversos órgãos e setores da vida pública e privada no País, a situação no ensino superior demanda ainda outras informações, interpretações e diagnósticos que dêem conta das transformações operadas nos últimos anos, nesse campo da vida em sociedade. São mudanças profundas que podem ser percebidas, especialmente na última década, e que se relacionam, de modo geral, com os novos processos e relações advindos do impacto do desenvolvimento científico-tecnológico recente, do aprofundamento da assim chamada globalização e da crescente democratização das sociedades. (TRIGUEIRO, 2006, p.1). Sobre essa preocupação, Sguissardi comenta:

Como este modelo de avaliação ou de regulação e controle contribui para que se possa identificar na universidade uma instituição em vias de tornar-se cada vez mais neoprofissional, heterônoma e competitiva? Que conseqüências traz para a educação superior o fato de se adotar um modelo de avaliação que privilegia a formação do pesquisador, via mensuração e avaliação bastante quantitativista da produção científica, em detrimento da formação “integral”<sup>3</sup> do pós-graduando? Que lugar ocupa neste modelo a liberdade de escolha, a auto-avaliação ou a dita avaliação educativa ou diagnósticoformativa? Como conciliar este tipo de avaliação com avaliação pertinente a processos de regulação e controle estatais? (SGUISSARDI, 2006, p. 51).

Chauí faz uma crítica ao modo que ela denominou de universidade administrada, afirmando que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. (CHAUÍ, 1989, p.34).



No que tange à instrumentalização da cultura, a autora mostra como a universidade brasileira confunde conhecimento e pensamento, pois reduz toda a esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento. Ao limitar seu campo ao do saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo. Em uma palavra: administrá-lo (1989, p.45).

Dias Sobrinho (2000), em sua obra *Avaliação da Educação Superior*, manifesta suas preocupações quanto ao futuro das instituições de ensino superior, mantendo-se as atuais políticas:

Não é irrelevante pensar que fomos educados para um mundo que não existe mais e estamos educando as novas gerações para um mundo que muito brevemente será outro. Num mundo de tantas e velozes mudanças, a escola tem permanecido praticamente a mesma. Quase não nos damos conta de que nossos alunos estariam sendo hoje preparados para postos ou funções que muito em breve estarão modificados, exigindo diferentes capacitações, ou até mesmo serão simplesmente extintos. Não nos percebemos de que boa parte dos conhecimentos que ensinamos já está ultrapassada no momento do ensino ou se tornará obsoleta em poucos anos. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 20).

Diante da manifestação de Dias Sobrinho, cabe continuarmos lutando por avanços nesse nível de ensino, pois a realidade que hoje se apresenta não determina, necessariamente, o futuro das instituições de ensino superior, embora exerça sobre elas forte pressão, a exemplo do que pensa Oliveira (2000), temendo o desmonte do sistema federal de educação superior:

O jogo concorrência da diferenciação e da distinção institucional, ou melhor, da ocupação de posições específicas e diferenciadas, contribui para *desmontar* o sistema federal, tendo em vista que rompe, paulatinamente, com elementos centrais de convergência, que asseguravam, pelo menos *em tese*, certo nível de *solidariedade*, como: indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, gestão democrática, padrão unitário de qualidade, carreira unificada e avaliação institucional. (OLIVEIRA, 2000, p. 1)

A educação superior no Brasil passa por momentos de crise, a despeito das políticas públicas a que está submetida e o sistema de avaliação traz em si

elementos dessa política, muitas vezes desconhecidos ou não percebidos. Dimensões importantes precisam ser analisadas, tais como os valores desenvolvidos pelos mecanismos e programas de avaliação. Questões importantes se levantam: Para que serve a avaliação? Quais os objetivos a serem alcançados? Para que avaliar? De igual modo é necessário perceber a ampliação do poder do Governo sobre as IES, a redefinição de autonomia e do padrão de qualidade para criação e funcionamento de cursos e instituições de ensino superior. (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p. 83).

Diante das novas formas de avaliação do ensino superior, pode-se dizer que há uma preocupação com a generalização de critérios de avaliação, de formas 'niveladoras' de condução da política superior por parte do MEC. Trigueiro (2006, p. 28) declara que experimentamos fase de transição em nosso ensino superior, "sobretudo, entre as instituições particulares, apontando para mudanças maiores na estrutura e funcionamento dessas instituições, embora o esboço final desse cenário ainda não esteja suficientemente claro."

Sguissardi (1997) aponta para implicações dessa realidade, que certamente tem conseqüências no trabalho docente e nos resultados das práticas educativas.

O exame de diferentes propostas quanto às concepções teórico-práticas ou político-acadêmicas que as fundamentam, torna evidentes as grandes divergências que explicam em boa medida a indefinição desse campo. E a explicam também os entusiasmos desmedidos ou as consistentes resistências de que são alvo. (SGUISSARDI, 1997, p. 61).

É oportuna a observação de Chauí (1999), que considera o aumento de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, a multiplicação de comissões e relatórios como conseqüência de um tratamento dado à universidade por normas alheias a ela, por vezes estanhas ao seu compromisso com o conhecimento. A universidade passa a ser prestadora de serviço, condição que lhe causa ainda maior conflito. O que se poderá então entender por docência nessa estrutura de universidade? Uma vez que a universidade passa a operar, pois se insere entre as instituições

voltadas à produção de mercado, fica sempre mais difícil compreender o significado da docência. O desabafo de Sobrinho ecoa forte.

A universidade, sendo instituição de toda a sociedade, não pode operar como instrumento científico e técnico de uma doutrina que tudo submete aos valores econômicos, gerando deliberadamente mais benefícios a uma parcela e conseqüentemente mais exclusão à maioria da população. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 30).

Dias Sobrinho (2000) ainda destaca que a universidade não pode eximir-se do princípio da equidade, sendo que instituição federal, estadual, confessional, comunitária, gratuita ou não, de qualquer grau, é por essência pública, pois o conhecimento, a formação, a ação pedagógica, os objetivos educacionais são inegavelmente públicos e por isso mesmo trazem no seu bojo uma forte significação social e política.

Por isso, levando em conta seus compromissos sociais, a universidade não pode estar voltada a propósitos da exclusão dos cidadãos e para o fortalecimento das relações de dinheiro do mercado supranacional, nem forçando a ideologia da competição selvagem a atuar num terreno onde se sabe que poucos serão os vencedores e muitos os vencidos (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 32).

Reforçar essa doutrina conspiratória e excludente é renunciar a reconhecer as diferenças, as contradições, as hierarquias de valores, o intercâmbio e o diálogo entre as distintas concepções e linhagens de pensamento, os debates públicos, as negociações, a solidariedade que na união anula as divergências, é negar a prerrogativa da crítica e da autonomia, é, portanto, ferir valores muito caros à história da universidade. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 32).

Nessa mesma linha de pensamento, Mancebo (2004) expressa sua opinião:

É preciso escapar dos mitos produzidos pelas agências internacionais e encarar a realidade dos desafios postos à universidade brasileira aqui e agora, sem se deixar iludir pelos *experts* e pelos apelos mercadológicos da conjuntura mundial [...]

acautelar-se contra as saídas pragmáticas, pelo menos em dois sentidos: 1) quando se defende a adesão incólume e acrítica da universidade à “sociedade do conhecimento” e às demandas de mercado e 2) quando se buscam, apressadamente, soluções para problemas complexos, apelando para o assistencialismo e para os chamados programas compensatórios. (MANCEBO, 2004, p. 9).

Oliveira (2001) opina no sentido de que a pesquisa e o ensino são progressivamente submetidos à lógica do capital, o que tem aprofundado conflitos no interior das IES públicas, visto se alterarem a natureza do trabalho acadêmico e as finalidades da instituição. Nesse sentido, “até mesmo a força de trabalho acadêmica é vendida ou comprada por determinado preço, aparecendo, cada vez mais, como mercadoria de troca [...] como *uma coisa*”. (OLIVEIRA, 2001, p.44).

Enfim, a reforma da educação vigente impõe situações conflituosas e diferenciadas nas IES. No caso das universidades, segundo Oliveira (2000, p. 30), “como instituições sociais educativas com inúmeras semelhanças, as reações e as respostas das universidades são generalizadas, mas como instituições com histórias, imagens, identidades e correlações de forças singulares, comportam-se de modo diverso.” Isto mostra que o processo de transformação e de ajustamento não se dá de modo semelhante em todas as instituições, o que requer a continuidade das análises.

Para finalizar estas considerações, observemos a dura crítica que Chauí (1999, p. 4) faz à realidade vivenciada hoje pela universidade, ao dizer que essa universidade (operacional) não forma e não cria pensamento, despojando a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo”.

Vaidergorn (2001, p. 81) é da opinião de que o resultado dessas mudanças impostas tem aprofundado as desigualdades entre os extremos, convivendo o mundo moderno com as condições mais atrasadas. Opina que o progresso técnico e científico, potencialmente estendido a todos, não trouxe o bem-estar esperado. A modernização brasileira, da forma como é pretendida,

não tem conseguido alcançar a modernidade. Diante dessa nova configuração do ensino voltado às especulações do mercado e comandado pelos interesses produtivos, os docentes do ensino superior

têm sido tentados a moldar seus interesses profissionais aos acenos dessa concepção empresarial de educação, privatizante e financeiramente compensadora se comparada com os dispêndios das estatais, mostrando que o ensino superior, quando gerido como negócio lucrativo, parece ser bem compensador. Dado este quadro, as mudanças que se avizinham já podem ser perfeitamente imaginadas. (VAIDERGORN, 2001, p. 86).

Ora, tal panorama traçado do ensino superior revela em seus vários aspectos que a crise se instalou no ensino superior e o debate em torno dela parece seguir ainda muito tempo. Com isso, parece evidente que as finalidades da educação superior também são afetadas e a ação docente é comprometida.

Dias Sobrinho (2004) faz uma análise que cabe muito bem neste final de texto:

O que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central. O conhecimento e a capacidade de aprender e de aplicar, potenciados pela conectividade universal, se tornaram a base da competitividade. Então, a educação superior adquire uma enorme importância como instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida. [...] A idéia vendida como verdadeira é a de um saber planetário, alimentado pelo determinismo da tecnologia como motor e equalizador do progresso, e da crença religiosa no mercado global substituindo as desigualdades nacionais e eclipsando as injustiças no acesso e nos usos do conhecimento. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 7).

E ainda, a título de fechamento deste capítulo, Dias Sobrinho acrescenta uma proposição como saída para o momento:

É preciso que a formação das pessoas tenha como valor mais alto a cidadania. Isto significa, num primeiro ponto de vista, que deve haver um incremento ético a contrapor-se às assimetrias geradas nas esferas econômicas, sociais e culturais; que deve ser promovida a socialidade, onde hoje impera o individualismo; que devem ser priorizados o espaço público e os processos de autonomia e vitalização das relações interpessoais, em vez da autorreferenciação mercantilista. [...] para além da autonomia privada, que a cada um confere o direito de viver livremente dentro dos limites legais, é preciso que a educação reinstaure o sentido da participação política, ou seja, da autonomia cívica, que consiste, em palavras de Habermas, no “direito de participar nos processos de formação comum da vontade política” (HABERMAS, 2003:41). O interesse geral, que supera a soma dos interesses particulares, é uma construção coletiva e esta é a grande obra que se deve esperar da educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 15-16).

Este rápido panorama possibilita que vejamos alguns dos principais problemas enfrentados pelo ensino superior no Brasil, desde a sua criação. Diante do exposto, não é difícil entender que a situação é bastante complexa e que ações de melhoria efetivas e abrangentes demandam, acima de tudo, políticas de governo que considerem novos rumos para a educação, principalmente tendo em vista a saída da crise vivenciada pela modernidade e nela a educação superior. No entanto, mesmo sem estas, instituições e educadores podem acenar para outros rumos, levando em conta uma formação que considere a alteridade e a formação política do homem e a significação do conhecimento. Neste sentido, a proposição habermasiana coloca-se como uma via importantíssima nessa empreitada.

No capítulo que segue trataremos de uma perspectiva para o ensino superior que vá além da razão instrumental, apontando já para as proposições a partir do pensamento de Habermas.

## **CAPÍTULO II**

### **2 ENSINO SUPERIOR – UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DA RAZÃO INSTRUMENTAL**

Nesse novo milênio vivemos um grande paradoxo: se por um lado presenciamos os avanços com relação ao progresso tecnológico, por outro, não temos certeza de poder garantir um norte ético e emancipatório para o nosso viver no encontro com os demais. Fazemos parte de uma sociedade tecnologicamente avançada, globalizada. Considerando o desenvolvimento econômico, seria natural esperar-se a valorização da vida humana em seus diversos níveis. No entanto, o que se vê é que a maioria da população é submetida a processos de exclusão e violência como nunca se viu na história. Muito mais do que a vida humana, o que se valoriza é o mercado e o lucro que dele decorre. O valor do lucro é maior que o valor ético que considera a vida humana, conforme Adorno e Horkheimer:

o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão.

(...) o que domina é a falsa individualidade. (...) a individuação jamais chegou a se realizar de fato. (...) O indivíduo, sobre o qual a sociedade se apoiava, trazia em si mesmo sua mácula; em sua aparente liberdade, ele era o produto de sua aparelhagem econômica e social. (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 144-145).

Se por um lado o desenvolvimento trouxe avanços no sentido da ciência, com o desenvolvimento tecnológico, por outro, tem promovido ainda mais a diferença e a desvalorização do homem.

A tecnologia e a alta industrialização trouxeram grandes potencialidades de desenvolvimento para setores da sociedade humana. Inegavelmente isto deve ser admitido como um grande bem de alcance universal. Mas, em muitos casos, esse progresso está se dando através de discursos de homologação, isto é, sem contradições e desconstruções. Pior ainda, está produzindo ondas crescentes de exclusão ou marginalização, através da ampliação do desemprego, diminuição de salários, enfraquecimento deliberado dos sindicatos e outras organizações de trabalhadores, valorização exacerbada do técnico, do individual e do privado em contraposição ao político, ao social e ao público. O grave problema do avanço tecnológico consiste no fato de que a maior parte da população mundial está irreparavelmente excluída de seus benefícios. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 32).

Diante disso, importa “rever até que ponto as grandes promessas da modernidade permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos” (SANTOS, 1989, 197).

Boaventura de Sousa Santos defende que o atual contexto mostra que a crença na razão e na racionalidade científica se encontra abalada. Em nome dessa racionalidade o homem produziu resultados perversos, ou até mesmo irracionais, que corroeram a fé no projeto da modernidade. (SANTOS, 1989, p. 09).

Sob o predomínio da razão instrumental, a história agoniza. Essa agonia é representada nas sociedades pelas mais diferentes formas de desajustes e desintegração dos valores de vida humana e das possibilidades de realização do homem. No dizer de Adorno e Horkheimer (1986), em *Dialética do esclarecimento*, temos a dura denúncia:



No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 16).

Nesse contexto de uma sociedade administrada por uma racionalidade instrumental, tal como nos lembram Adorno e Horkheimer, a exploração da sociedade mundial e a insegurança global, parecem destruir inclusive, a possibilidade de emancipação humana. Para Habermas, entretanto, a razão moderna é um projeto inacabado<sup>10</sup>, precisando ser reconstruído no âmbito de um novo paradigma teórico. Esse novo paradigma precisa levar em conta a emancipação, inerente à comunicação. Habermas acredita no potencial emancipatório da razão não dominadora. Ao trabalhar pela reconstrução da razão crítico-libertadora, faz crítica à razão instrumental da racionalidade moderna. E aponta que é importante pensar a necessidade de desenvolver projetos educativos que privilegiem o fortalecimento da competência comunicativa dos acadêmicos, a fim de torná-los competentes para o enfrentamento dos desafios do nosso tempo, para além da formação técnico-instrumental.

Segundo Dias Sobrinho, muitos problemas enfrentados no ensino superior são comuns tanto para as instituições de ensino superior quanto para a sociedade em geral. No entanto, é necessário destacar que

se a universidade não toma distância crítica para melhor ver a sociedade, ela se perde e, então, perde a sociedade sua mais legítima instância de reflexão e de síntese. Se a universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à

---

<sup>10</sup> Em sua obra *Para além do materialismo histórico* (1983), Habermas delinea essa idéia, discutindo o potencial da razão. Igualmente no texto *O discurso filosófico da modernidade* (1990b) faz referência a essa tese.

construção histórica da universidade crítica. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 3).

Mesmo assim, no ensino superior, como em qualquer outra instituição marcada pelas contradições do mundo atual e por interesses diversos em confronto, “existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo*” (PÉREZ GOMES, 1998, p. 19).

É importante neste momento lembrar o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n° 9394/96, especificamente Capítulo IV, artigos 43 a 57. Dentre as finalidades enumeradas no artigo 43, transparece a preocupação nacional em conceder à educação superior papel essencial na formação do ser humano e do cidadão: estimular a criação e o desenvolvimento dos espíritos cultural e científico, além do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho e a pesquisa científica de forma a desenvolver a ciência e a tecnologia e a estimular a difusão cultural proporcionando ao brasileiro entender e melhorar a sociedade em que vive.

Considerando as finalidades relacionadas e os desafios que a modernidade apresenta, pensar o ensino superior e, particularmente, a ação docente neste momento, exige pensar nova atuação docente e outra postura diante do conhecimento. Embora seja necessário reconhecer que o desenvolvimento científico e tecnológico que o século XX presenciou e o presente século vem experimentando, não se pode esquecer suas profundas marcas como desafios a serem enfrentados. O ensino superior não ficou imune a esse processo, sofrendo conseqüências profundas que podem ser caracterizadas pela privatização do ensino, pela interiorização, pelo escasseamento de subsídios, pelo esvaziamento da pesquisa e, especialmente, no modo como lida com o conhecimento. Os caminhos determinados para o ensino superior diante da globalização colocam-no como refém das novas regras de produção para o mercado (DIAS SOBRINHO, 2004, p.1). Ora, tal realidade impõe às instituições de ensino superior a obrigatoriedade de submeter-se aos novos critérios de avaliação, e, conseqüentemente, ao atrelamento à rigidez

funcional e estrutural, em detrimento da qualidade pedagógica e da ação docente comprometida com os avanços teórico-práticos.

Por outro lado, no dizer de Dias Sobrinho (2004, p. 3), é preciso pensar que a educação superior não tem como tarefa simplesmente a instrução e a capacitação profissional, voltadas aos interesses econômicos, mas também de mudo irrecusável, o fortalecimento da cidadania, a elevação da dimensão espiritual, cultural, afetiva e integradora, ou seja, a construção e o desenvolvimento da dimensão psico-social e ética do sujeito social e da humanidade.

Tavares e Alarcão, concordando com Habermas e considerando esses aspectos, observam que

as aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experimentada ou experimental, as quais façam apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma idéia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida. (TAVARES & ALARCÃO, 2001, p. 104).

Nessa caminhada, no entender de Veiga (1996, p.136), inúmeras propostas qualitativas vêm sendo perseguidas pelos educadores na intenção de se garantir a unidade entre teoria e prática<sup>11</sup>, no exercício do trabalho pedagógico. Muitas vezes, o que se percebe é, ora a separação entre teoria<sup>12</sup> e

---

11 Sacristán (1999, p.100), ao tratar da questão teoria e prática, observa que, pelo fato de ser humano, o professor dispõe de material cognitivo, possui 'teorias', pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer; possui crenças sobre suas práticas, elabora explicações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver. São as suas teorias. [...] Devido a essa concisão, admitimos o princípio de que toda a atividade prática tem por trás de si mesma a orientação do conhecimento, de algum tipo de conhecimento, considerando também, a qual conhecimento se refere e de qual poderia ser."

12 Wachowicz (1996, p.149) trata dessa questão, trazendo a preocupação: "[...] desde Platão, a antecipação da realidade é posta como uma possibilidade, o que coloca a teoria numa situação de superioridade, em relação à prática. Dois vícios terríveis, porquês históricos na tradição acadêmica daí se originaram: a depreciação da prática (idealismo) e o engano da teoria (má formação epistemológica). Ambas não se separam. Não há uma teoria sem prática, nem uma prática sem a teoria. São distinguíveis, mas não separáveis".

prática, ora a justaposição ou o predomínio de uma sobre a outra, o que gera, de um lado, a posição idealista, ou seja, o discurso do *falar sobre*, ficando a prática relegada a segundo plano e, de outro, a ênfase na prática, que viabiliza o pragmatismo e o utilitarismo. O que aqui pensamos é a figura do professor enquanto profissional capaz de agir racionalmente em seus contextos de sala de aula, no exercício de seu pensamento, como agente da educação.

A partir deste entendimento, percebemos o desafio que a pesquisa nos coloca enquanto educadores. É, pois, compreendendo esse desafio que aqui pontuaremos aspectos metodológicos do ensino superior, objetivando subsidiar a reflexão no sentido de percebermos a relevância da proposta de Habermas como teoria para a ação educativa. Para reafirmar o que já dissemos, emprestamos o pensamento de Demo:

[...] a prática adquire conotação fundamental de questionamento sistemático, o que induz à sua elaboração constante. A prática, por ser exercício histórico concreto, gasta-se rapidamente. Para recuperar a capacidade inovadora, precisa voltar à teoria, ou, mais precisamente, ao compromisso do questionamento.(...) a teoria apresenta o lugar primordial da crítica, desde que sistemática e criativa, e é condição de recuperação da capacidade inovadora por parte da prática. Ainda mais importante do que isto, a teoria encerra a dimensão utópica, que é, na verdade, a fonte radical e imorredoura da crítica e da criatividade. [...] a teoria desempenha papel insubstituível como *construção explicativa*, no sentido de ser a arte de construir competência explicativa dos problemas que se enfrenta, ou das hipóteses de trabalho. (DEMO, 1997, p.29).

Nesse momento, parece-nos muito oportuna a observação de Boaventura Sousa Santos (1996), ao dizer:

Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto e comunicação e cumplicidade. (SANTOS, 1996, p. 17).

Nessa linha de pensamento, apontando para o caminho de Habermas, temos a opinião de Bernstein, citado por Pérez Gomes:

A educação deve ser concebida uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários. O que importa não é a uniformidade, mas o discurso. O interesse comum realmente substantivo e relevante somente é descoberto ou é criado na batalha política democrática e permanece ao mesmo tempo tão contestado como compartilhado. (PÉREZ GOMES, 1998, p. 25).

Na modernidade, a razão se torna autocompreensiva, libertando-se das determinações do passado, com forte presença religiosa, e passa a se fundamentar em si mesma como sistema unitário de conhecimento autocentrado no subjetivismo (HABERMAS, 1990, p.26). Essa razão moderna surge com a crise do século XIV, caracterizada pela desintegração do sistema feudal e sua transição para o capitalismo. O indivíduo passa a ter proeminência sobre a natureza, exercitando sua liberdade e criatividade, alimentando profundas aspirações de autonomia. Neste período, o avanço científico se revela ímpar. Copérnico (1473-1543), Galilei (1564-1642) e Newton (1642-1727) tornaram-se figuras proeminentes em função de suas descobertas revolucionárias. Copérnico, matemático e astrônomo, derrubou a teoria vigente do *geocentrismo*, substituindo-a pelo *heliocentrismo*. Tal descoberta promoveu a emancipação da cosmologia em relação à teologia. Galilei comprova as hipóteses de Copérnico ao criar o telescópio. Com tal instrumento poderoso de observação do sistema solar, ele confirma a teoria copernicana. Com estas descobertas, estava dada a largada para a revolução da ciência.

Na filosofia, Descartes (1596-1650), com seu *penso, logo existo*, fundamenta na consciência a nova base de apoio do pensamento. Nessa nova matriz, o universo da ciência vai sendo criado pelo homem e se estabelece o antropocentrismo. Invertem-se as relações sujeito-objeto, vindo a predominar a força do sujeito sobre os objetos. É o domínio do homem sobre a natureza, pois “a era moderna se caracterizará, com efeito, por desenvolver uma concepção na qual a natureza física e o homem ocuparão o centro.” (SEVERINO, 1994, p. 60).

O próprio Descartes, em seu *Discurso sobre o método*, assim pensa:

Em vez dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações da natureza, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-las da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza. (DESCARTES, 1997, p. 116).

Na esteira do pensamento cartesiano, a técnica se instala como parte da verdade científica, dominando a natureza, de modo tal que os frankfurtianos Adorno e Horkheimer manifestam sua desesperança em relação a essa razão, pois

Não visa conceitos ou imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho dos outros [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e os homens. (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 20)

Desse modo, a ciência moderna se torna determinadora dos caminhos do homem e da história, chegando a protagonizar um dos maiores massacres da história humana – *Auschwitz*. Essa dura realidade é descrita pelos dois pensadores da Escola de Frankfurt<sup>13</sup>, em *Dialética do Esclarecimento*.

A razão cartesiana passa a orientar a educação, sendo que os saberes passam a ser produzidos levando-se em conta o processo social externo, acentuando-se a relação entre a vida escolar e a vida social, ou melhor, dizendo, entre o que se aprende e o que a sociedade determina como necessário aprender. A educação, pois, passa a focar o processo de desenvolvimento, e não mais o produto desse desenvolvimento. No dizer de Goergen,

Já a partir de Descartes a universidade se desenha como universidade da razão instrumental. A universidade do saber deve desembocar na universidade do progresso. A transformação dos modos de produção e a transformação da ciência condicionam-se mutuamente e condicionam a universidade desde a sua estrutura, razão epistêmica, sentido

---

<sup>13</sup> A referência à Escola de Frankfurt é feita em relação aos pensadores filiados ao Instituto de Investigação Social, de Frankfurt, fundado em 1924. Desse Instituto destacam-se Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamim.

social. Esta universidade [...] serve à criação de conhecimentos e técnicas destinadas a produzir. [...] Sob a nova fé racional da universidade do progresso conduzido pela ciência, a universidade torna-se missionária de uma teleologia do logos prático, a serviço do poder político moderno. (GOERGEN, s/a, p. 2).

Diante dessa realidade, o professor ocupa-se com um saber técnico e, ao deparar-se com situações difíceis, torna-se aplicador de soluções pré-estabelecidas cientificamente. “Os problemas que se colocam para o professor/a são instrumentais e, portanto, técnicos, como aplicar os recursos e as estratégias necessárias para a realização dos objetivos que se indicam como no currículo oficial” (PÉREZ GOMES, 1998, p. 83). O docente precisa ser um bom aplicador. As técnicas utilizadas consideram a necessidade de facilitar aos alunos a assimilação dos conteúdos. O docente é treinado para a prática, conectado mais para “receber” conteúdos e não tanto para contribuir para a significação do conhecimento.

Sousa Santos (1996, p. 19) descreve as características da aplicação técnica da ciência, segundo esse modelo:

1. Quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela. 2. Existe a separação total entre fins e meios. Pressupõem-se definidos os fins e a aplicação incide sobre os meios. 3. Não existe uma mediação deliberativa entre o universal e o particular. A aplicação procede por demonstrações necessárias que dispensam a argumentação. 4. A aplicação assume como única a definição da realidade dada pelo grupo dominante e força-a. Escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas. 5. A aplicação do *know-how* técnico torna dispensável, e até absurda, qualquer discussão sobre um *know-how* ético. A naturalização técnica das relações sociais obscurece e reforça os desequilíbrios de poder que as constituem. 6. A aplicação é unívoca e o seu pensamento é unidimensional. Os saberes locais ou são recusados ou são funcionalizados e, em qualquer caso, tendo sempre em vista a diminuição das resistências ao desenrolar da aplicação. 7. Os custos da aplicação são sempre inferiores aos benefícios e uns e outros são avaliados quantitativamente à luz de efeitos imediatos do grupo que move a aplicação. Quanto mais fechado o horizonte contabilístico, tanto mais evidentes os fins e mais disponíveis os meios. (SANTOS, 1996, p. 19)

Segundo essa perspectiva, as questões de natureza política do homem não são consideradas, pois o que conta é a competência profissional que possa responder a modelos de ensino e aprendizagem. Neste caso, o docente não se ocupa de tratar dos fenômenos sociais em seus aspectos de singularidade, incertezas, conflitos e complexidade. Diante disso, nas teorias ele precisa buscar respostas gerais que sejam aplicadas. Para Dias Sobrinho, essa racionalidade, marcada pela globalização, é a principal responsável pelo aprofundamento das assimetrias entre ricos e pobres, Sul e Norte, excluídos e incluídos, seja do ponto de vista social, econômico, racial e agora, também, “digital”. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 4).

A participação cada vez mais crescente das ciências e das tecnologias na transformação dos meios de produção forçou a educação a colocar-se a serviço dos interesses do mercado, a exemplo do que diz Silva Junior (2005, p. 23), ao observar que a produção da ciência, da tecnologia e, sobretudo da inovação, é colocada como centro da dinâmica para o crescimento econômico, subordinando o sistema educacional à economia por mediação das [respectivas] políticas (...) enquanto a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo plano.

Com Descartes (1596-1650) projeta-se um homem capaz de realização, em função da descoberta de que é ser pensante, surgindo, em decorrência desse entendimento, o ideal iluminista, ou da emancipação humana, segundo o qual o homem é capaz de construir seu próprio destino, mediante a organização racional da vida e do domínio da natureza; livrar-se da tirania dos poderes religiosos e da superstição; buscar sua felicidade na terra, pela convivência social e possuir julgamento moral autônomo.

Em *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento*, Kant afirma que esclarecimento e libertação do homem são as duas grandes perspectivas do



iluminismo<sup>14</sup>. Somente pela razão, capaz de julgar e iluminar a vida humana, o homem pode ser feliz, sábio e instruído.

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. Menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. Esta menoridade é auto-imposta se sua causa assenta-se não na falta de entendimento, mas na indecisão e falta de coragem de usar seu próprio pensamento sem qualquer guia. Sapere aude! “Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento” é, portanto, o lema do Esclarecimento. (KANT, 1985, p. 100).

No entanto, as duas grandes guerras mundiais colocaram este paradigma dominante diante de enorme crise, pois o ideal iluminista não se cumpriu do modo como foi apregoado. Outro aspecto que também acentuou a crise da razão moderna foi o avanço do conhecimento e da diversidade dos saberes. Reduzindo o complexo ao simples, separando sujeito do objeto e este do seu meio, o paradigma da consciência não dá conta de responder aos inúmeros desafios que o desenvolvimento da ciência trouxe. O compromisso com a produção colocou a razão moderna sob a vigência do tecnicismo, estabelecendo por isso conexões com a matriz tradicional. Passando a educação a servir aos interesses da produção, começa a ser criticada, até porque não garante a autonomia da pessoa humana.

O ideal iluminista, não podendo realizar-se, frustrou as esperanças do homem, passando o homem a criticar o modelo dominante. Santos faz comentário a essa razão, dizendo: “o apogeu da dogmatização da ciência significa também o início do seu declínio e, portanto, o início de um movimento de desdogmatização da ciência que não cessou de se ampliar e aprofundar até nossos dias.” (SANTOS, 1989, p. 23). A crítica a essa razão é feita sistematicamente pelos principais representantes da Escola de Frankfurt, sendo Habermas um dos seus mais importantes pensadores no sentido do resgate da razão não dominadora.

---

<sup>14</sup> ROUANET, 1987, p. 28, caracteriza o iluminismo como “uma tendência intelectual, não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder a partir da razão. Nesse sentido, iluminismo é uma tendência trans-epocal, que cruza transversalmente a história.”

No Brasil, os efeitos dessa razão não foram diferentes, como expressa Vaidergorn:

A globalização, como um todo, passou a ser divulgada como um novo paradigma que exigiria novos padrões para a modernidade. A indicação do rumo acertado é o da competitividade, e, dentre os seus dogmas, está o domínio da tecnologia e a habilitação do maior número de trabalhadores em maiores quantidades de conhecimentos. Como decorrência, educação passou a ser considerada como um dos pilares que possibilitam uma inserção mais vantajosa do país no mercado globalizado. (VAIDERGORN, 2001, p. 84).

Essa idéia é corroborada por Goergen<sup>15</sup> (2004, p.2) ao dizer que “a universidade, como agência de produção do saber, é colocada na esteira desta nova ideologia do progresso.”

Pensar o ensino superior diante da crise da modernidade, nos leva a considerar a matriz *dialético-reflexiva de educação*, segundo a qual o professor lida com situações concretas em sala de aula, precisando mobilizar vários saberes. Esse modelo encontra em Tardif (2002) um de seus principais representantes. Eis uma de suas manifestações:

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor [...]. No exercício cotidiano de sua função os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2002, p.49).

Também Prestes (1996, p. 107) acrescenta, ao dizer que, a consideração dos objetivos da educação superior na perspectiva do encontro com os outros, demanda “promover capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento

---

15 Outros autores, cujo pensamento emprestamos neste texto, tais como Tardif (2002), Prestes (1996), Zeichner (1995), Marques (2000) e Nóvoa (1992), trazem contribuições ao tratarmos da questão do enfoque do conhecimento na linha crítico-reflexiva, alinhando-se a Habermas quanto à questão da construção do conhecimento, daí sua importância.

científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos”.

No modelo de ensino que traz o referencial *dialético-reflexivo*, o sujeito isolado deixa de ser o foco central em sala de aula. Passa-se à compreensão do conhecimento como fruto do encontro comunicativo dos sujeitos. A utilização da razão passa a ser entendida como um desafio social e intersubjetivo. As situações reais de sala de aula e o cotidiano da vida são aspectos importantes nesse modelo de ensino.

Zeichner situa o modelo da ação reflexiva em oposição à matriz da razão moderna, tal como se apresenta na modernidade:

A reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. Por outro lado, a reflexão-na-ação refere-se ao processo de pensamento que ocorre, retrospectivamente, sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor. (ZEICHNER, 1995, p. 127)

A perspectiva que se vislumbra é de uma ação não centrada na transmissão dos conteúdos ou na mera formação técnica tendo em vista a demanda da produção, mas resultante de reflexão, de investigação, de pesquisa e de aceitação das contradições que se apresentam. O professor nessa linha de ação é entendido como aquele que está sempre intervindo diante dos saberes afirmativos e problematizando o conhecimento, pois tem em vista o desenvolvimento do pensamento reflexivo crítico, que advém de uma razão não dominante.

Marques (2000) defende que para o acesso ao permanente exercício de um esclarecimento mais pleno a formação acadêmica implica uma racionalidade de amplas bases e muitas vozes, tais como: a) crítico-reflexivas, como capacidade de, com os demais partícipes de ações de interesse comum, traçar nos valores e normas consensuais as diretrizes de orientação no sentido da

emancipação humana; b) hermenêuticas, como inserção vital na concriatividade da história, na capacidade de reinterpretar, à luz das atuais perspectivas, as tradições sedimentadas na cultura, nos usos da linguagem, nas subjetividades de cada um; c) técnico-operativas da razão estatégico-instrumental, pela qual as ações se fazem efetivas e eficazes no aproveitamento das forças produtivas à disposição dos homens (MARQUES, 2000, p. 42).

Nessa perspectiva, nem o sujeito contemplativo, que fica a desvelar o que está definido, nem o sujeito racional, criativo e isolado é que dá sentido a esta racionalidade, e sim os que se encontram, com suas pretensões de validade e utilizam-se da linguagem como meio de entendimento e de construção do conhecimento. O “humano” é resgatado, pois, via linguagem comunicativa, os sujeitos, que são *capazes de fala e de ação*, conseguem transformar a realidade (HABERMAS, 1990a, p. 101).

Habermas, portanto, percebe a educação numa trajetória na qual o professor não determina a verdade, nem a transfere instrumentalmente, mas a constrói e significa com seus interlocutores via discurso argumentativo, rejeitando-se, portanto, a idéia de verdade evidente, pois o que distingue o ser humano não é o “monopólio de se opor ao ente, reconhecer e tratar objetos, fazer e cumprir afirmações verdadeiras [...], mas sim, em primeiro lugar a utilização comunicacional de uma linguagem articulada em proposições que é específica da nossa forma de vida sociocultural” (HABERMAS, 1990b, p.288-289).

Contrapondo-se à concepção técnica, a perspectiva nova é reafirmada por Habermas:

As relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais (HABERMAS, 1990a, p.15).

A educação, nesse modelo, prioriza a comunicação, o diálogo, o encontro dos indivíduos, tendo em vista o entendimento, sendo o conhecimento resultado

do encontro comunicativo com base nos pressupostos da pragmática da linguagem.

Desde a perspectiva dos participantes, 'entendimento' não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fático, senão um processo recíproco de convencimento que coordena as ações dos distintos participantes à base de uma *motivação por razões*. Entendimento significa a comunicação orientada por um *acordo* válido. (HABERMAS, 1987, p. 500)

Entendimento nessa perspectiva é resultado de processo que se desenvolve entre alunos e professor, pelo desenvolvimento de competências<sup>16</sup> comunicativas e argumentativas. Conhecimento, portanto, é resultado das relações entre os sujeitos, não existindo de modo predeterminado.

Segundo essa teoria, a racionalidade segue os procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se, em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas, e o mundo subjetivo das vivências e emoções (ROUANET, 1987, p.13).

A relação professor-aluno reflete-se numa prática que valoriza o conhecimento ali existente. Não apenas o professor conhece, mas os alunos também. Há estímulo para a participação coletiva e para a construção argumentativa do saber.

Há consideração das experiências vividas, valorizando o cotidiano, a história de cada um e o próprio conhecimento que dela resulta. O espaço de sala de aula é ressignificado, pois é preciso valorizar e promover a atitude crítico-reflexiva diante do conhecimento (NÓVOA, 1992, p.25), pois este não se constrói por acumulação, porém pela postura que promove a reflexão crítica sobre os saberes.

---

<sup>16</sup> Somos sabedores de que os conceitos de *competência* e *habilidade* não se localizam em campo de consenso, principalmente no Brasil. Ao contrário, situam-se em um campo de lutas. O uso que fazemos aqui desses conceitos não tem a pretensão de acirrar a luta, mas tão somente apontar para os significados trabalhados por Habermas na sua teoria da ação comunicativa. Habilidade e competência aqui, portanto, estão relacionadas diretamente aos atos de fala, segundo a pragmática formal do discurso. Ver também nota 18.

Segundo esse modelo, a produção do conhecimento não se dá pela transmissão do professor, porque o conhecimento não está nele centrado, e sim em todos os que participam do processo interativo.

Tardif aponta para aspecto fundamental, ao afirmar:

Ora, no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissional” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente (TARDIF, 2002, p.52).

O professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem. Rompe-se com a idéia de que do professor deve irromper o saber válido para ser apenas assimilado. Ao contrário, desenvolve-se a capacidade crítico-reflexiva e o professor assume papel de provocador de idéias e de argumentos, pois vê seus alunos como indivíduos capazes de elaborar novos saberes. Neste sentido, percebe-se que o ensino é processo reflexivo e interativo, que pressupõe o encontro intersubjetivo. (HABERMAS, 1990a. 124).

Enfatizando a nova postura do professor, Demo observa: “Decorre dessa proposta a necessidade de mudar a concepção de docente como perito em sala de aula, uma vez que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia” (DEMO, 2000, p. 2).

O conhecimento é considerado provisório, pois é resultado das interações humanas, que são históricas. Portanto, segundo essa perspectiva, o conhecimento é histórico e está em movimento. No dizer de Boaventura Sousa Santos (1996, p.55), “a ciência pós-moderna<sup>17</sup> tenta dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas”.

A diversidade de culturas e de saberes impõe à educação novas demandas no sentido da consideração da multiplicidade cultural e de suas

---

<sup>17</sup> Importante é esclarecer que Habermas não assume a idéia da pós-modernidade, pois seu projeto está comprometido com a recuperação da razão moderna em outras bases.

relações com o conhecimento e com a vida. Deixar de considerar tal realidade é relegar à exclusão grande parcela da comunidade social. Ora, promover uma exclusão social pela desconsideração da multiplicidade cultural é fazê-lo também no âmbito acadêmico. Desse modo, cabe ao docente do ensino superior uma ação condizente com a produção do conhecimento na diversidade cultural.

Neste sentido, a separação promovida por Descartes entre mente e corpo, parece ter ilustrado outras dicotomias que hoje em muitos sentidos têm dificultado o trabalho docente, especialmente no ensino superior, a separação teoria-prática.

Ora, a intervenção de Habermas faz-nos compreender que o saber, na perspectiva da *intercompreensão*, só pode aparecer como resultado da prática comunicativa, intersubjetivamente compartilhado pela comunidade de comunicação. A competência racional é a capacidade da qual dispõem os indivíduos para a condução de suas ações, com o propósito da constituição desse saber, que só advém de uma prática discursiva, fundamentada pela força do melhor argumento na consideração de todos os envolvidos (HABERMAS, 1990a, p.72). A perspectiva de ensino dialético-reflexiva referenda a importância de reconhecer o direito do outro. Tal somente é possível quando as pessoas se encontram e apresentam suas pretensões de validade e as submetem à crítica com base nos melhores argumentos.

Fundamentados na teoria habermasiana, podemos extrair daí uma proposta pedagógica, de caráter metodológico, que é fundamentalmente uma proposta ético—política, pois resulta da articulação da natureza intersubjetiva da formação da vontade coletiva, segundo “o universalismo do respeito igual em relação a todos e da solidariedade com tudo o que tenha o semblante humano” (HABERMAS, 1993, p. 304).

Habermas valoriza o homem com suas capacidades, seus sentidos e suas emoções. Na sua percepção, a educação assume papel ativo de aprendizagem coletiva, promovendo uma proposta de formação humana que pretende a inserção harmônica do homem no grupo social, sendo este homem capaz de

analisar, de criticar e de propor transformações, acima de tudo, um homem que é sempre bem-vindo à comunidade intersubjetiva, não para aceitar de modo passivo o consenso de alguns, mas para participar da construção consensual que resulta, inclusive da sua participação argumentativa, bem como da análise crítica de suas proposições.

Habermas apresenta alguns exemplos das normas que regem o agir comunicativo: *Regras lógico-semânticas* “1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se; 1.2) Todo o falante que aplicar um predicado F a qualquer objeto ‘a’ tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a ‘a’ sob todos os aspectos relevante; 1.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes”; *Regras procedurais*: “2.1) A todo o falante só é lícito afirmar aquilo em que ele próprio acredita; 2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso”; *Regras processuais*: “3.1) É lícito a todo o sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos; 3.2) a – É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção. b – É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso. c – É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades; 3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em 3.1 e 3.2.” (HABERMAS, 1989, p. 110-111).

Os indivíduos colocam-se em posição de reciprocidade, e assim a sala de aula torna-se o *lócus* privilegiado para as relações educativas do encontro dos sujeitos. Ali se aprende frente a frente, ouvindo e falando, refletindo criticamente sobre os conteúdos científicos que foram produzidos.

Como também as pessoas [...] só se individualizam por meio da coletivização social, não se pode garantir sua integridade sem a defesa dos contextos de vida e de experiência partilhados subjetivamente, nos quais tenham sido formadas suas identidades pessoais e nos quais elas possam estabilizar essas mesmas identidades, caso a caso. (HABERMAS, 2002, p. 310).

Os “sujeitos, falantes, agentes e sabedores competentes” (1990a, p. 278), só podem sentir-se como tais quando introduzidos na comunidade dos que



interagem comunicativamente, ou que se exercitam na pedagogia da intercompreensão. Dito de outra forma, educar na perspectiva habermasiana, é, antes de tudo, assumir o novo paradigma, isto é uma nova postura, que seja, num só tempo, o abandono das concepções educativas que fazem *tabula rasa* do aluno, pois apresentam o conhecimento como um saber pré-determinado. Entender o ensino como processo é situá-lo como provisório e histórico, tal como o homem que o constrói nos encontros intercomunicativos. O ensino como processo identifica o conhecimento no seu contexto, situado no grupo específico dos que fazem parte do processo interativo.

Boaventura de Souza Santos traz sua contribuição à linha de pensamento:

Nessa situação confluem os sentidos vindos, tal qual rios das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários. Não se trata de uma amálgama de sentido [...], mas antes de interações e de intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indiviso. (SANTOS, 1997, p. 45).

A perspectiva aberta por Habermas para a educação exige de todos os envolvidos no ato pedagógico a execução dos procedimentos de argumentação. A racionalidade procedural, referida por Habermas, seria aquela do agir comunicativo, baseada nos pressupostos da pragmática universal da linguagem.

Neste sentido, o papel do professor, é proporcionar aos seus alunos as condições necessárias para que façam as conexões entre os saberes científicos e os da vida, e, utilizando bons argumentos, validem suas afirmações acerca dos problemas tratados em sala de aula. Isto só é possível quando o docente trabalha fazendo conexões entre os conteúdos do debate, porque, não procedendo assim, corre o risco de favorecer a passiva aceitação dos conteúdos alheios à realidade, esvaziados de sentidos para os alunos, cerceando-os da prática argumentativa. Um questionamento produtivo precisa explicitar os pressupostos da argumentação, pois, determinações positivas se tornaram impossíveis, porque as realizações de conhecimento somente podem ser

comprovadas através de uma racionalidade procedural – lançando mão de procedimentos, em última instância, de procedimentos de argumentação. (1990a, p. 47). A atitude docente, quando promove a argumentação entre seus alunos, não pode estar restrita à mera oralidade, mais que isto, é preciso evidenciar as contradições entre os pensamentos expressos de maneira desconexa com a ordem da realidade.

Segundo Habermas, a adoção do consenso argumentativo não tem a ver com o consenso passivo, pois “o que manifestamente se realiza através da influência externa (gratificação ou ameaça, sugestão ou engano), não pode contar intersubjetivamente como consenso” (1990a, p.129). Aí não cabe ao professor ficar falando o tempo todo. Ao contrário, na perspectiva do agir comunicativo, o ensinar ocorre a partir do entendimento sobre a provisoriedade do conhecimento, sendo necessária sua revisão que encaminha os participantes do processo educativo para uma proposta de educação voltada para a pesquisa. O docente deve conduzir os seus alunos no desenvolvimento de habilidades<sup>18</sup>, a começar pela habilidade comunicativa segundo os pressupostos dos atos de fala.

A aceitação da proposição de uma metodologia da intercompreensão parte da universalização da prática argumentativa, que promove a problematização das afirmações que são feitas sem que ninguém seja coagido com o uso de argumentos de força da autoridade professoral. Vale, portanto, lembrar Habermas (1997b, p. 40), que ressalta: “A motivação racional para o acordo, que se apóia sobre o ‘poder dizer não’, tem certamente a vantagem de uma estabilização não-violenta de expectativas de comportamento”.

A importância da palavra não diz respeito apenas ao professor, mas também aos alunos, pois, segundo Habermas (1990a, p. 101), todos são

---

<sup>18</sup> A menção que fazemos aqui de habilidades diz respeito àquelas descritas por Habermas em sua *Teoria do agir comunicativo*, ou seja, as habilidades próprias do processo comunicativo que pressupõe considerar as pretensões de validade presentes em qualquer ato de fala (a veracidade do locutor, a verdade dos fatos e a correção ou adequação da norma utilizada). A relação de competência e habilidade ocorre na exposição que Habermas faz de sua teoria, de modo tal que, ao mencionarmos estes conceitos, deixamos claro que não queremos nos referir ao sentido dado a cada um do seu uso no mundo do trabalho.

capazes de fala e de ação. O princípio da simetria, neste momento, nos impõe esta questão, visando apontar aspectos fundamentais na atividade docente que busca avanço paradigmático e não apenas a manutenção do status quo.

Não é prerrogativa exclusiva do professor o direito da fala em sala de aula. Essa função cabe, naturalmente, a todos os sujeitos que ali se encontram, pois são todos “capazes de linguagem e de ação”. Esse entendimento, certamente, vai subsidiar uma prática docente que abandona a concepção positivista e dogmatizante do pensamento e passa a nortear-se pela visão integradora e comunicativa dos indivíduos. Tal postura, gradativamente, levará à compreensão da importância da utilização da linguagem argumentativa para a validação das pretensões de validade dos muitos discursos que são produzidos no processo interativo que envolve os professores e os alunos.

A atitude reflexiva não se prende à ação da razão individual, mas coloca a intersubjetividade como premissa da ação, baseada na pragmática da linguagem, porque “sem essa re-orientação, que leva em conta as condições do uso da linguagem voltada ao entendimento, eles não teriam acesso ao potencial das energias de ligação existentes na linguagem” (HABERMAS, 1990a, p. 74).

O uso comunicativo da linguagem viabiliza que dois ou mais indivíduos possam chegar a um acordo voluntário, resultante do empenho desses indivíduos para alcançar um acordo sobre o conjunto das pretensões de validade dos seus discursos. Assim, o ensino superior se apresenta como espaço de salutar enfrentamento em torno de idéias, interesses e valores, pois está inserido na complexidade de uma sociedade plural. “O espaço de uma situação de fala, compartilhado intersubjetivamente, abre-se através das relações interpessoais que nascem no momento em que os participantes tomam posição perante os atos de fala dos outros, assumindo obrigações ilocucionárias” (HABERMAS, 1997, vol. II, p. 93).

O entendimento não pode ser resultado de acordo estabelecido ocasionalmente. Um acordo não se determina previamente, ele pode ocorrer quando os indivíduos que se encontram como, por exemplo, alunos e

professores em sala de aula, estão cientes de que suas ações precisam ser orientadas para o entendimento; esta orientação baseia-se em normas que revelam modos coletivos de pensar, de agir, de sentir e de decidir. É possível atingir o entendimento através da linguagem, pois “os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados” (HABERMAS, 1990a, p. 72).

O entendimento não se dá naturalmente apenas porque os indivíduos acham-se dispostos a dialogar. É preciso que todos aceitem as normas da pragmática universal da linguagem. Como Habermas (1990a, p. 74) observa, “o meio lingüístico só pode desempenhar essa função de cópula se ele interromper os planos de ação controlados respectivamente pelo próprio sucesso e se modificar temporariamente o modo de ação”.

Habermas assegura que os indivíduos, mesmo encontrando-se para o entendimento, passam por processos de entendimento, e é possível que o encontro comunicativo consiga *interromper* os planos de ação daqueles que estão imbuídos apenas do suposto sucesso profissional e não do entendimento, levando-os a modificarem seus planos de ação. Em Habermas, a idéia de ensinar e de aprender se entrecruzam, revelando que a educação é o processo no qual interagem professores e alunos, alunos e alunos, e o conhecimento se mostra como algo histórico, contextualmente situado e produzido pelos sujeitos que se encontram em situações comunicativas.

Pensando a educação e utilizando-se do pensamento habermasiano, Mühl, traz sua contribuição ao debate acadêmico:

Nesse caráter reconstrutivo e crítico dos saberes, manifesta-se, no nosso entender, a produtividade da teoria habermasiana para a educação. Na medida em que Habermas coloca a validade das normas e dos conhecimentos na participação ativa/performativa da comunidade envolvida, restabelece a autonomia do agir e do pensar dos sujeitos em interação. Conceitos e normas são resultantes das escolhas feitas a partir da fundamentação baseada em argumentos, com o conhecimento e o consentimento de *todos* os envolvidos, indistintamente. (MÜHL, 1999, p. 50).

Silenciar um ou outro significa promover a alienação e a desconsideração da simetria necessária em sala de aula. Se todos os envolvidos no encontro comunicativo acham-se no mesmo nível de valor, segundo Habermas, então, ninguém pode partir do princípio de que tem mais direito do que os outros. Em sala de aula, nesta perspectiva, professores e alunos se encontram em condições iguais diante dos atos de fala e suas pretensões e validade também precisam ser tratadas simetricamente. O que determina cada papel social é o vivido de cada agente do processo: professores e alunos.

O consenso<sup>19</sup> passa a ser construído pela vontade comum dos envolvidos na comunidade de comunicação.

[...] só quando a decisão resulta de argumentações, isto é, se ela se forma segundo as regras pragmáticas de um Discurso, que a norma decidida pode valer como justificada. Pois é preciso garantir que toda pessoa concernida tenha a chance de dar espontaneamente seu assentimento. A forma de argumentação deve evitar que alguns simplesmente sugiram ou prescrevam aos outros o que é bom para eles. Ele deve possibilitar, não a imparcialidade do juízo, mas a ininfluenciabilidade ou a autonomia da formação da vontade. (HABERMAS, 1989, p. 92).

Segundo o agir comunicativo<sup>20</sup>, portanto, a educação está situada numa trajetória onde o professor não determina a verdade, mas a constrói com seus alunos, valendo-se do discurso argumentativo, rejeitando, portanto, a idéia de verdade evidente, pois o que distingue o ser humano não é o “monopólio de se opor ao ente, reconhecer e tratar objetos, fazer e cumprir afirmações verdadeiras [...], mas sim, em primeiro lugar a *utilização comunicacional* de uma linguagem articulada em proposições que é específica da nossa forma de vida sociocultural” (HABERMAS, 1990b, p.288-289).

---

<sup>19</sup> Para Habermas o consenso é uma possibilidade que pode ser alcançada ou não, dependendo do processo de argumentação, do reconhecimento das pretensões universais de validade e das condições não-coercitivas da interação lingüística.

<sup>20</sup> O agir comunicativo está em contraposição ao agir estratégico, pois, enquanto aquele prevê o encontro das muitas vozes da razão, com objetivo de chegarem os envolvidos a um entendimento sobre algo, este está ligado a contextos de interações nas quais os fins perseguidos são determinados por interesses aleatórios dos falantes.

Podemos conceber o ensino superior, então, como bem manifestam Pimenta e Anastasiou:

Como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ele apresenta. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 161-162).

Apresenta-se, pois, a educação como um desafio que sempre se renova e, no dizer de Mühl:

Assim, a racionalidade é uma conquista de *toda* a espécie humana e não fruto do dote de apenas *alguns* especialistas. Isso significa dizer que *todos* os indivíduos, como portadores desse potencial, poderão dela dispor num processo progressivo e coletivo de aprendizagem. O potencial da racionalidade ainda não se esgotou, o que nos mostra que a história continua nas mãos dos homens, ainda que essa história seja de contingências e não possua conteúdos nem destinos ou fins predeterminados. A humanidade tem ao seu dispor o recurso que pode emancipá-la. Contudo, tal emancipação depende de escolhas racionalmente argumentadas. (MÜHL, 1999, p 50). (grifos do autor).

Enquanto o professor do ensino superior sustenta a necessária validade das suas pretensões de verdade, assumindo suas aulas na perspectiva da mera exposição, elimina o direito do outro de falar e agir, nada tendo a ver essa postura com o agir comunicacional, pois coloca os outros em situação de submissão e não admite que os homens ajam como sujeitos que são dotados de capacidade de linguagem e de ação. A abertura, portanto, deve ser irrestrita, proporcionando ao diálogo condições de durar e conduzir os envolvidos no processo comunicativo ao melhor consenso.

Pensando, então, a educação na perspectiva habermasiana, vencendo a razão instrumental, opta-se pelo fortalecimento da comunicação sem distorções

dos indivíduos, pressuposta esta a busca do consenso, que considere o mundo da vida<sup>21</sup>. Nesse sentido, emprestamos a contribuição de Goergen:

O estudo não deve render o aluno ao estabelecido, apenas instrumentalizando-o para que possa ter sucesso em meio à miséria, mas ajudá-lo a abrir os olhos para que veja estas contradições e se sinta também responsabilizado pela sua superação. Embora o conceito esteja muito desgastado, parece-me ainda ter sentido dizer que a universidade deve contribuir para formar seres humanos, capazes de refletir criticamente tanto sobre a ciência e as técnicas que são incorporadas pela universidade quanto sobre sua relação e sentido na sociedade e no mundo, na perspectiva de um processo emancipatório que favoreça o ser humano e preserve o meio ambiente. (GOERGEN, s/d, p. 4-5).

Mais ainda:

Os currículos precisam conectar-se com a vida num sentido mais amplo, com a preservação da vida de um modo geral, superando o lado danoso do profissionalismo contemporâneo cujo conceito de sucesso está ligado apenas à performatividade profissional e, por este lado, à competição que, pela falta de oportunidade para todos, está, por sua vez, ligada à eliminação de outros. (GOERGEN, s/d, p. 4).

O consenso para o qual aponta o pensamento habermasiano é uma possibilidade, a partir dos atos de fala, segundo o agir comunicativo. A saída seria a consolidação de um projeto educativo voltado ao entendimento racional, combatendo toda ação irracional. A ação irracional que se configura na modernidade prioriza o sujeito isolado diante das demandas do mundo do mercado, fazendo da alteridade algo insignificante. O desafio está posto à educação superior, podendo esta abrir novos caminhos que dignifiquem a vida humana na consideração de seu mundo vivido, suas experiências, seus contextos e desafios sempre presentes.

---

<sup>21</sup> Por “mundo da vida” Habermas entende um mundo intuitivo, não tematizado, sendo este constituído por convicções culturais, pela ordem social e por estruturas da personalidade. Ele é dado como condição geral a toda comunicação possível pela via da linguagem. O mundo da vida é o horizonte do qual os que se encontram no ato comunicativo não podem fugir, pois o mundo da vida aparece como convicções não questionadas e não tematizadas, que passam a orientar o entendimento. (HABERMAS, 1987, v. 2, p. 176).

## CAPÍTULO III

### 3 O PENSAMENTO DE HABERMAS — A RAZÃO COMUNICATIVA

Nascido em 1929, em Düsseldorf, Alemanha, Jürgen Habermas é o principal teórico da segunda geração da Escola de Frankfurt, movimento filosófico e sociológico do século passado, notabilizado pela crítica da cultura empreendida por seus membros — filósofos, psicanalistas e cientistas sociais — vinculados ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. Os principais nomes deste movimento da filosofia alemã são: Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Benjamim, Habermas, entre outros.

A Escola de Frankfurt ficou conhecida pelo desenvolvimento da *teoria crítica da sociedade industrial*. A principal premissa dos teóricos de Frankfurt é que o predomínio da razão instrumental, concretizada pelas grandes corporações, faz do cálculo, do lucro e da manipulação a regra do convívio social. O consenso dos frankfurtianos assentava-se sobre a necessidade da união entre teoria e prática, contudo, a interpretação do consenso pode ser expresso pela perspectiva um tanto cética dos frankfurtianos sobre as possibilidades da superação da crise do mundo ocidental. A produção teórica dos principais nomes da Escola de Frankfurt ilustra o olhar sombrio: *Eclipse da*



*razão*, livro de Horkheimer publicado em 1947 nos Estudos Unidos da América<sup>22</sup>; *Educação após Auschwitz*, de Adorno<sup>23</sup>; *Dialética do esclarecimento*, escrito por Adorno e Horkheimer; *A transformação da teoria burguesa da autoridade em doutrina do Estado totalitário*, de Marcuse, entre outros trabalhos.

Habermas assume postura diversa de seus colegas de Frankfurt, ao apostar no revigoramento da razão, por via da possibilidade argumentativa. Pensando um projeto emancipatório do homem, entende que este se materializa pela utilização da razão, apenas que em outro nível, ou seja, ao nível da intercompreensão que se dá pela razão comunicativa. Novamente para além do olhar desesperançado de seus mestres, Habermas projeta a emancipação humana, libertando-a dos ditames da razão instrumental.

Habermas manifesta claramente sua convicção de que a razão dialética não se esgotou, nem se apresenta inviável, sendo possível ainda a emancipação humana e a transformação social na perspectiva de um outro modo de agir — o agir comunicativo.

A teoria crítica da sociedade é, sem dúvida, a experiência fundamental ocorrida durante a formação acadêmica de Habermas, que englobou as diversas áreas das ciências humanas. Estudou Filosofia, História, Psicologia, Economia e Literatura Alemã, em Bonn, Göttingen e Zurique, obtendo seu doutorado em 1954, com uma tese sobre Schelling. Em 1956, com 27 anos, Habermas tornou-se assistente de Adorno na Universidade de Frankfurt. Nesse período, além da teoria crítica, seu interesse se dirigiu ao estudo de Marx, Durkheim, Weber, Gadamer, Luckács, Piaget, Kohlberg, Austin, Searle, Mead e Luhmann. Em 1961 apresentou a sua tese de livre docência em Sociologia, defendida em Marburg, sendo publicada no ano seguinte sob o título *Mudança estrutural da esfera pública*. Em sua carreira universitária ensinou Filosofia em Heidelberg, de 1961 a 1964, depois se tornou professor de Filosofia e de Sociologia na Universidade de

---

<sup>22</sup> Na década de sessenta este livro foi publicado na Alemanha com o título *Crítica da razão instrumental*.

<sup>23</sup> Embora a premissa do texto seja a de que “Auschwitz não se repita”, Adorno conclui de maneira sombria o ensaio, afirmando: “temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais” (2000, p. 137).

Frankfurt. Em 1972, mudou-se para o Instituto Max-Planck, em Starnberg, em seguida, em 1983, retornou ao seu posto de professor em Frankfurt, na Universidade Johan W. Goethe, pela qual se aposentou em 1994. A produção científica de Habermas é vasta e considerada uma das mais densas, a ponto de tornar-se um dos filósofos mais influentes a partir da década de 70 do século passado.

Depois da primeira fase, muito próxima dos pensadores sociais de Frankfurt, em 1981 Habermas publicou a obra *Teoria da Ação Comunicativa*, no intuito de redimensionar a razão na perspectiva dos atos comunicativos. É nesta obra que Habermas revela o seu giro lingüístico, evidenciando que o principal trabalho anterior, *Conhecimento e interesse*, e a *Teoria da ação comunicativa* representam dois períodos distintos de seu pensamento, gênese e sistematização.

Os novos estudos realizados por Habermas partiram da premissa de que no mundo moderno já não é possível pensar uma idéia de bem que possa ser compartilhada por todos. Tal constatação conduz Habermas ao desafio de entender a pluralidade característica da sociedade do nosso tempo. Afastando-se um pouco da herança frankfurtiana, Habermas decide rever, por ele mesmo, as filosofias de Kant e Marx. Apesar do afastamento conceitual empreendido por Habermas, não é possível desvinculá-lo completamente do legado de Horkheimer, de Adorno e de Marcuse, pois, com a morte destes, Habermas passou a ser o grande representante da Escola de Frankfurt.

Existe um intervalo de tempo que nos separa dos filósofos modernos, porém, durante os dois últimos séculos ocorreu o desvirtuamento do ideal de emancipação da pessoa e, conseqüentemente, da humanidade. No lugar da razão, luz natural, cujo brilho é a única direção a ser tomada por cada um, foi ganhando vulto a idéia de razão instrumental, que ignora a história e o processo constitutivo da *ratio* humana, tomando todo processo como o resultado do presente. A razão instrumental impede a razão comunicativa, pois está interessada apenas no sucesso material. Depois do século de Galileu e Newton, a razão deixou de se aplicar ao desvelamento do que está segredado pela

natureza — física ou subjetiva — para ser o mecanismo de reprodução automática da ordem hegemônica do capitalismo. A educação foi afetada pela redução da razão e da ciência ao utilitarismo anônimo do sistema impessoal que a todos domina como meros instrumentos de produção e reprodução industrial. A herança do Século Vinte é sombria

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. ele se reduz a um ponto nodal das relações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 40)

Com esse olhar para a educação, desejamos pensar um outro caminho, que leve em conta as demandas humanas e sociais, ou seja, um caminho cujas práticas educativas estejam apoiadas em outras bases que considerem a importância das individualidades, dos sujeitos que se constituem no encontro comunicacional de uns com os outros, apesar dos limites que se colocam para o desenvolvimento de uma ação comunicativa no ensino superior.

A nova perspectiva para a educação, que não seja a da mera reprodução, é aventada também por Sacristán, cujo pensamento discute a racionalidade moderna e está em acordo com o pensamento habermasiano.

Na mensagem da modernidade que podemos manter hoje, nada é definitivo, porque nada é absoluto. A racionalidade não se funda no princípio da subjetividade, no eu, mas no diálogo, no “nós”, pois é intersubjetiva e, nas palavras de Habermas, dialógica. O contraste de pareceres e de razões é a base e o instrumento da racionalidade após a mudança hermenêutica. Dessa perspectiva, está claro que a racionalidade não pode ser excludente, e que todos os que têm alguma coisa para dizer estão chamados a participar [...] Essa perspectiva destaca a necessidade da significância do aprendido pelos sujeitos. (SACRISTÁN, 2000, p. 51).

O sujeito, em conformidade com o paradigma racionalista, busca desvelar não o mundo constituído, mas o mundo a ser produzido pela ação desse sujeito. Fazendo uso de sua capacidade racional, o homem pode transformar o mundo,

mediante a sua intervenção neste espaço físico e social. Na esteira do individualismo, porém, este homem, embora produza o seu conhecimento, continua sendo sujeito isolado, sem superar a oposição face ao mundo, para se restringir no seu solipsismo, já descrito no *cogito* cartesiano.

A subjetividade é acentuada, pois o conhecimento é construção subjetiva, de poucos iluminados. A instrução escolar, nessa perspectiva, é apenas aprender conteúdos científicos, cujo aprimoramento técnico permite o conhecimento e o domínio racional da natureza, bem como da sociedade.

Desde o final do século passado, já estava posto o grande problema do século XXI, que resulta da exagerada importância dada à razão instrumental em setores que deveriam ser articulados por uma outra razão, segundo Habermas, a razão comunicativa. Ora, quando a técnica se sobrepõe à condição humana, certamente há perdas enormes.

As sociedades, comandadas pela razão instrumental, foram cerceando o homem do exercício da autonomia e do direito à felicidade, pois, tendo por objetivo a dominação da natureza, procurando sempre tirar dela o melhor lucro, colocaram a técnica e a ciência a serviço do capital. Descrevendo essa realidade, Habermas denomina tal situação de “opressora atualidade” (*Folha de São Paulo*, 6 de janeiro de 2002b, p. 5. Caderno Mais). Refere-se às tensões sociais vividas pelo homem, em decorrência do modelo social predominante, que culminam em manifestações tais como os atos terroristas, hoje tão comuns em diversas partes do mundo. Sobre a conjuntura global e o sistema de exclusão social decorrente do modelo econômico, em seu livro *A constelação pós-nacional*, Habermas se manifesta da seguinte maneira:

O breve século XX [...] carrega as marcas sombrias de um totalitarismo que rompe com um processo de civilização iniciado com o Iluminismo e destrói a esperança em uma domesticação do poder estatal e em uma humanização das relações sociais. A violência totalitária sem fronteiras das nações belicistas quebra os limites do direito internacional do mesmo modo irresponsável como, internamente, a violência terrorista de ditaduras unipartidárias neutraliza as garantias constitucionais [...] Os

fenômenos de violência e barbárie determinam a assinatura dessa era. (HABERMAS, 2001, p. 59/60).

Dá suporte a esta situação, entre outros fatores, a fragmentação do conhecimento, imposta pela razão instrumental de matiz positivista que tem sustentado a ordem econômica e social da modernidade. As dificuldades sociais hoje vividas são exemplos de que o paradigma moderno não tem colocado na lista de prioridades a autonomia da realização humana e não tem conseguido apresentar soluções que permitem ao homem ser feliz solitariamente, pois só o será no convívio com seus iguais.

Essa racionalidade técnica revela a fragilidade de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões do homem. Para a educação, este cenário é mais pernicioso ainda. A este respeito, Sacristán afirma que “o pensamento moderno em educação supõe, então, um equilíbrio difícil e estimulante para a busca entre o valor do conteúdo, que deve ser potencialmente denso e relevante, e a busca de sua apropriação significativa como *saber*” (SACRISTÁN, 2000, p. 51).

Historicamente, a racionalidade instrumental pode ser encontrada em diferentes enfoques, seja em seus primórdios na filosofia de Descartes, chegando, sucessivamente, até Marx que defendeu a autonomia humana como atividade concreta da pessoa humana. Em Descartes, por força do *Cogito*, vemos a relação do sujeito consigo mesmo, que conhece quando se debruça sobre si como sobre um objeto para se compreender como uma imagem refletida num espelho. Descartes assim afirma:

[...] compreendi que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer outra coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, é mais fácil de conhecer do que ele. (DESCARTES, 1973, p. 55).

Marx, por sua vez, notou a existência de um nexos entre a liberdade, a emancipação humana e a história, vendo a história da liberdade do homem como obra essencialmente humana. Para ele, o esclarecimento constrói uma postura

crítica da razão, que passa a analisar o estado de dominação, de modo que a liberdade é conquistada pelo homem nas situações concretas da existência, em determinado espaço e tempo da história. O verdadeiro esclarecimento, na visão marxista, implica, basicamente, a reforma da consciência crítica possível de ser compreendida no desenvolvimento do processo de libertação, realizado por um sujeito histórico determinado, no enfrentamento dos desafios colocados pela realidade social.

A perspectiva cartesiana, anterior à marxista, alcançou valor hegemônico. A descoberta da subjetividade, enquanto coisa pensante, e o aniquilamento ontológico do corpo trazem o dualismo entre o eu e o mundo, sujeito e objeto, razão e imaginação. O ser pensante é o ser racional que tem direito ao pensamento e à determinação sobre o mundo.

Ora, diante do diagnóstico da realidade social, não é mais possível continuar agindo submetido à razão instrumental. Urge buscar novas bases epistemológicas sobre as quais se possa desenvolver ações que dêem novos significados para o sentido da vida humana. Nessa linha, Habermas afirma:

O trabalho da desconstrução, por mais entusiasta que seja, só pode ter conseqüências definíveis quando o paradigma da consciência de si, da auto-referência de um sujeito que conhece e age isoladamente é substituído por outro, pelo paradigma da intercompreensão, isto é, da relação intersubjetiva de indivíduos, que socializados através da comunicação, se reconhecem mutuamente. (HABERMAS, 1990b, p. 288).

Habermas está preocupado com a situação sócio—política, e trabalha numa perspectiva reformista, partindo da análise do mundo, opondo os conceitos, de razão instrumental e razão comunicativa, dois componentes fundantes da realidade social. Tal quadro é comentado por Habermas, que observa:

A partir deste momento, os sinais lingüísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados lingüísticos, uma dignidade própria. As relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações

sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais. O trabalho reconstrutivo dos lingüistas entra no lugar de uma introspecção de difícil controle. (HABERMAS, 1990a, p. 15).

Sendo a razão instrumental predominantemente técnica, é utilizada para organizar as forças de produção, que objetivam atingir os melhores índices de produção e lucratividade. Em contrapartida, a razão comunicativa, baseada na capacidade lingüística que os homens possuem, está voltada para a realização dos anseios humanos. Neste contexto, Habermas delinea sua teoria do agir comunicativo, projeto voltado para o sujeito que irá se realizar a partir de uma racionalidade comunicativa, numa relação de interação com os outros sujeitos sociais.

Siebeneichler (1989), analisando o pensamento habermasiano da racionalidade comunicativa assim apresenta:

O conceito de razão comunicativa ou racionalidade comunicativa pode, pois, ser tomado como sinônimo de agir comunicativo, porque ela constitui o entendimento racional a ser estabelecido entre os participantes de um processo de comunicação que se dá sempre através da linguagem, os quais podem estar voltados, de modo geral, para a compreensão de fatos do mundo objetivo, de normas e instituições sociais ou da própria subjetividade. (SIEBENEICHLER, 1989, p. 66).

Discutindo a mudança paradigmática e defendendo a relação comunicacional, Habermas explicita essa racionalidade:

Como a radical crítica da razão de Nietzsche se não deixa conduzir consistentemente, nem na linha da crítica metafísica, nem na linha da filosofia do poder, somos dirigidos para outra saída da filosofia do sujeito. Talvez se possam aí ter em conta os motivos de autocrítica de uma modernidade em colapso, sob outras premissas, de modo que façamos justiça em relação aos motivos virulentos que, desde Nietzsche, levam à despedida precipitada da modernidade. Deve ficar claro que o purismo da razão pura não ressuscita na razão comunicativa. (HABERMAS, 1990b, p.281).

Quanto mais notamos o domínio do homem sobre a natureza, mais percebemos também que ele promove a sua desumanização. Com isto, vemos o desencontro entre ciência e o mundo da vida.

É necessário então “propiciar um meio no qual as relações entre as subjetividades ocorram em um clima de abertura e de intercâmbios livres e irrestritos” (SACRISTÁN, 2000, p.51). De acordo com este raciocínio, o cultivo da razão como ‘habilidade’ deve ser produzido por meio do diálogo e do confronto de argumentos sem restrições, ou seja, os sujeitos se encontram em situação dialógica, considerando que todos têm direito à fala e consideram que o conteúdo de suas falas está sujeito a critérios de argumentação. Nesse processo não se utilizam os homens de qualquer meio de coação ou negação de direitos.

Ao admitirmos o consenso como critério de validação do pensar e do agir, estaremos reunindo, hipoteticamente, as condições de possibilidade da emancipação na contemporaneidade. Para tanto, é necessário pensar, a partir dos argumentos de Habermas, a educação como um agir orientado para o entendimento, de modo a estabelecer formas coletivas de aprendizagem de um processo de formação que assegure a competência comunicativa dos sujeitos em interação, a fim de que estes se tornem inclusive, responsáveis pelos seus atos.

Habermas faz a crítica da razão tecnicista, solipsista, contrapondo a estas a razão dialética, que busca o diálogo entre os sujeitos e que é exercida na intersubjetividade. Habermas não crê na ciência e na técnica como forças emancipadoras do homem, enquanto estas atuam para anulação deste mesmo homem.

Na sua constituição ontológica, o ser humano é trabalho e linguagem. E é nessa linguagem que Habermas vai encontrar a força da razão, daí a importância da intercomunicação entre os sujeitos. Esta interação romperá, segundo ele, com o individualismo, propondo valores universais em favor da vida.



Aderir à teoria do agir comunicativo exige trabalhar um novo conceito de racionalidade, ou seja, o modo como adquirimos e usamos o conhecimento.

A tarefa a que se propõe Habermas é desenvolver o resgate da razão não dominadora, não sectarista, capaz de autocrítica e promotora do encontro entre os sujeitos e da emancipação humana, conforme a afirmação abaixo:

Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns de situação (HABERMAS, 1990a, p. 72).

A observação do mundo não é suficiente, é preciso agir para melhorá-lo. Habermas denuncia, portanto, um mundo dominado pela técnica, orientado pelas preocupações relativas ao desenvolvimento da economia de mercado, no qual a linguagem acaba por se submeter às regras da natureza técnica, perdendo, desse modo, sua autonomia comunicativa.

A visão de Habermas toma a direção da compreensão da racionalidade que visa superar a razão instrumental, graças à razão comunicativa. Nessa linha de pensamento, a educação se faz no processo e não se mostra como algo estático que prioriza o sujeito como algo indiferente, porém como algo dinâmico que considera a integração humana nos âmbitos do saber, do sentir e do ser. Aqui cabe o registro da intervenção de Flecha e Tortajada, que comungam do pensamento de Habermas, segundo os quais, o conceito de aprendizagem dialógica “supera as concepções educativas construtivistas” e dela deve partir “qualquer ação educativa com uma firme posição por educação que tenha como objetivos a igualdade, a solidariedade, a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades e a transformação” (FLECHA e TORTAJADA, 2000, p.21).

Retomando a concepção de Habermas, como seres falantes, já somos participantes de uma intersubjetividade racional. A intersubjetividade passa a ser componente fundamental para a educação humana:

O indivíduo e a sociedade constituem-se reciprocamente. Toda a integração social de conjuntos de ação é simultaneamente um fenômeno de socialização para sujeitos capazes de ação e de fala, os quais se formam no interior desse processo e, por seu turno, renovam e estabilizam a sociedade como a totalidade de suas relações interpessoais legitimamente ordenadas. (HABERMAS, 1990a, p.101)

O novo indivíduo e a nova sociedade são, portanto, a superação do modelo da razão instrumental com a valorização do paradigma do agir comunicativo. Os indivíduos são chamados a uma condição de igualdade de direito no que se refere à linguagem, resgatando a valorização de experiências, culturas e saberes. Promove-se, portanto, nessa perspectiva, a interação entre os sujeitos, capazes da fala, da ação e da transformação.

Transitando pelo pensamento habermasiano, os autores citados há pouco, Flecha e Tortajada, concluem a sua intervenção com as seguintes palavras:

Não se eliminam a subjetividade e a razão, mas propõe-se de novo sua concepção, substituindo o paradigma do sujeito conhecedor e transformador de objetos pelo do entendimento entre os sujeitos capazes de linguagem e ação. (FLECHA e TORTAJADA, 2000, p.26)

Habermas entende por ações comunicativas as interações sociais que se manifestam em realizações de cooperação humana, tendo como objetivo alcançar o entendimento entre os sujeitos. Ao contrário da ação instrumental, a ação comunicativa refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que estabelecem uma relação interpessoal.

Diferenciando o *agir comunicativo* do *agir estratégico*, Habermas afirma que o primeiro

[...] distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente. (HABERMAS, 1990a p. 72).

Do entendimento da citação acima decorre que não existe aquele que está com a verdade, porém ela se dá no encontro dos homens, dispostos pelo diálogo, pois é a linguagem que os une. Enquanto que ao conceito do agir comunicativo está implicitamente ligada a possibilidade de entendimento entre os falantes, o conceito do *agir estratégico* elimina qualquer possibilidade neste sentido e caracteriza-se como violação das pressuposições pragmáticas do entendimento lingüístico.

Para compreendermos essa racionalidade, é preciso termos claro que,

embora, da perspectiva do observador, possamos identificar uma ação, não podemos descrevê-la com certeza como execução de um plano de ação específico uma vez que, para tal, teríamos de saber qual a intenção que acompanhou a ação. Podemos, através de pistas, deduzir quais as intenções e atribuí-las hipoteticamente ao agente. Contudo, para podermos estar certos de quais eram de fato essas intenções, teríamos de ser capazes de assumir a perspectiva do participante. A atividade não lingüística não nos permite por si só tal perspectiva: não se dá conhecer por sua iniciativa como a ação que foi planejada. Já os atos de fala, pelo contrário, satisfazem esta condição. (HABERMAS, 1996, p.104/105)

Prosseguindo em suas considerações a respeito das condições em que é possível a cooperação humana, submetida aos pressupostos da razão comunicativa, Habermas cita dois pontos fundamentais: a) os atores participantes comportam-se cooperativamente e tentam colocar seus planos (no horizonte de um mundo da vida compartilhado) em sintonia uns com os outros na base de interpretações comuns da situação; b) os atores envolvidos estão dispostos a atingir os objetivos mediatos da definição comum da situação e da coordenação da ação assumindo os papéis de falantes e ouvintes em processos de entendimento, portanto, pelo caminho da busca sincera ou sem reservas de fins ilocucionários (HABERMAS, 1990a, p.129).

As explicitações de Habermas, feitas acima, nos conduzem ao entendimento de que, na perspectiva do agir comunicativo, as pessoas encontram-se e colocam suas pretensões de validade do discurso diante umas das outras na certeza de que estas serão analisadas criticamente e estarão

sendo testadas argumentativamente. Isto significa dizer que as pretensões de validade são sempre criticáveis e apontam para um reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 1993, p. 103).

Segundo Habermas, “os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados” (HABERMAS, 1990a, p. 72).

Em sua formulação teórica, Habermas está preocupado com a reconstrução das condições existentes, pois as pessoas, em processo de socialização, se comunicam por intermédio da linguagem e não podem evitar o uso dessa linguagem, que está voltada para o entendimento (HABERMAS, 1993, p.98). Para Siebeneichler, um dos principais tradutores das obras de Habermas e também defensor de grande parte do pensamento deste, o entendimento acima explicitado revela-nos que

na linguagem está embutida a razão comunicativa em forma de pretensão de validade e, com ela a capacidade dos participantes da interação em produzir um consenso fundamentado argumentativamente, o qual irá motivar a sua ação. (SIEBENEICHLER, 1994, p.153)

A valorização da vida humana é estabelecida no encontro dos sujeitos históricos. Na intersubjetividade os homens buscam entender-se entre si sobre objetivos determinados no tempo e no espaço em que vivem.

Construir relações que se estabelecem a partir de entendimento mútuo é parte significativa do ensinar e do aprender, entendendo que essas construções são históricas e, portanto, modificáveis. O sujeito pensante não pensa sozinho, porém pensa quando está inserido no conjunto de suas relações. É no encontro com os outros que nos produzimos e nos realizamos, porque somos seres sociais.<sup>24</sup> A humanidade, como um todo, é possuidora de habilidades

---

<sup>24</sup> Aristóteles é uma referência constante a este respeito. O homem é um animal político porque é destinado a viver em sociedade.

comunicativas. Estas nos permitem não apenas a comunicação, mas também a atuação no meio social.

Diferentemente de Kant, que se referiu ao uso privado e ao uso público da razão, pensando a *razão reflexiva* como a única possibilidade de emancipação individual, de onde se derivou o pensar monológico, Habermas, em sua teoria da ação comunicativa, coloca o diálogo e a interação entre os indivíduos como fundamento teórico. Essa razão é processual, e se constrói no encontro dialógico dos homens que se entendem como seres capazes de se relacionar na consideração de normas estabelecidas. Estas não derivam nem dependem do desejo de um indivíduo, senão do conjunto deles. Trata-se, portanto, de uma racionalidade que se dá de modo intersubjetivo. Segundo ele,

é preciso falar a mesma linguagem e como que entrar no mundo da vida, compartilhado intersubjetivamente por uma comunidade lingüística, a fim de poder tirar vantagens da peculiar reflexividade da linguagem natural e poder apoiar a descrição de uma ação executada por palavras sobre a compreensão do auto-comentário implícito nessa ação verbal. (HABERMAS, 1990a: p. 67)

A racionalidade intersubjetiva oportuniza à educação um caminho novo, considerando a multiplicidade das vozes da razão. Segundo Habermas, a educação pode rearticular processos de aprendizagem de uma outra razão e preparar sujeitos dotando-os de competência comunicativa.

A razão comunicativa encaminha para uma *práxis* inundada pela possibilidade de desempenhos discursivos de pretensões de validade, que permite o enfrentamento de contradições, a busca da verdade através do consenso. Defende, portanto, o aspecto intersubjetivo do discurso, ou seja, uma relação dialogal, além do aspecto lógico-argumentativo. De outro modo, além da exposição que o indivíduo faz de seu entendimento, propondo a discussão de sua fala, há o aspecto da “*relação dialogal*”, que tem a finalidade de promover a interação dos atores sociais.

A ação comunicativa consiste, basicamente, na interação dos sujeitos mediados pela linguagem, sem dogmas, buscando de forma cooperativa

construir um consenso a respeito de determinados fatos ou temas, pela apresentação de argumentos que validem as respectivas falas.

Além de produzir falas gramaticalmente corretas, a competência comunicativa se vincula a três situações, às quais correspondem três pretensões de validade, requeridas pelos indivíduos que se encontram:

O mundo objetivo — vinculado às afirmações sobre fatos e acontecimentos, referentes às pretensões de *verdade*; a ele corresponde a pretensão de que o enunciado seja verdadeiro;

O mundo social — está associado às pretensões de *retidão*, ou seja, que o ato de fala seja correto em relação ao contexto social;

O mundo subjetivo — diz respeito à pretensão de *sinceridade*, isto é, daquilo que se diz, espera-se que ele seja real; aquele que fala é sincero no que diz e não tenta enganar; do ato comunicativo é esperada a autenticidade.

Sendo as pretensões de validade de caráter universal, elas tornam possível o entendimento. Pelo meio lingüístico, os participantes podem entrar num processo argumentativo, examinar de modo crítico a verdade dos enunciados, a retidão das ações e das normas e a autenticidade das manifestações sociais. Isto é o que Habermas classifica de comunicação não distorcida. Quando uma das regras é violada, a comunicação apresenta-se distorcida. Como as pretensões de validade são passíveis de críticas, esse processo permite que se identifiquem erros e que se aprenda com eles.

Reafirmando tal pensamento, Habermas faz o seguinte comentário:

Sempre que nós pensamos no que estamos dizendo, levantamos com relação ao que é dito a pretensão de que é verdadeiro, correto ou sincero; e através disso irrompe em nosso dia-a-dia um fragmento de idealidade. Pois essas pretensões à validade só podem ser resgatadas, no final das contas, através de argumentos; ao mesmo tempo nós sabemos, porém, que certos argumentos, que hoje nos parecem consistentes, poderão revelar-se falsos no futuro, à luz de novas experiências e informações. (HABERMAS, 1993, p.98).

A pretensão de validade do ato de fala apresentada pelo falante não pode ser definida exclusivamente na perspectiva deste que fala, pois todas as pretensões de validade dependem do ato de reconhecimento dos sujeitos envolvidos naquele ato de fala. Com base neste pensamento de Habermas, significa dizer que as pretensões de validade precisam ser resgatadas através de razões, de modo discursivo, de tal forma que seja possível a reação a elas por parte dos ouvintes (HABERMAS, 1990a, p. 124).

Habermas defende uma razão capaz de conduzir a sociedade até sua emancipação. Pensada assim, a verdade tem um caráter processual, constituindo-se mediante o emprego da linguagem, lembrando que “não se pode representar os coletivos sociais, e as sociedades em sentido global, como se fossem sujeitos em tamanho grande” (HABERMAS, 1993, p.100).

A concepção de ação comunicativa de Habermas baseia-se na fala e na competência comunicativa, que admite haver em nossa linguagem um núcleo universal constituído de regras básicas que todos passam a dominar, “porque a linguagem, junto com as idealizações que ela impõe aos falantes, é constitutiva para formas de vida socioculturais” (HABERMAS, 1993, p. 98).

Na ação comunicativa o objetivo fundamental é assegurar o entendimento entre todos, esclarecendo os diversos pontos de vista. Ao tratar da racionalidade nos termos da intersubjetividade, ele chama a atenção para uma razão que não mais se constitui numa relação sujeito/objeto, e, conseqüentemente, avança e amplia o seu conteúdo para dirigir-se às estruturas de interação social. De acordo com Habermas:

Somente ao agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais da linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento. (HABERMAS, 1990b p. 82)

O indivíduo é formado pelos processos de socialização, sendo a sociedade a organizadora de suas simbolizações e normas relativas ao processo

de formação da identidade. Os interesses, os desejos e as intenções dos indivíduos estão presentes na linguagem e na cultura e podem ser submetidos a críticas, como também às justificações e às mudanças. A liberdade nesse processo constitui-se intersubjetivamente.

Desse modo, rompe-se com a reflexão isolada entre o sujeito que conhece e o seu objeto, abrindo as portas para uma relação interativa, resultado de uma comunicação intersubjetiva compartilhada pelos interlocutores de uma argumentação (HABERMAS, 1996, p.82). As relações sociais isentas de coação impulsionam o processo interativo na busca da emancipação humana.

O salto qualitativo se dá quando duas ou mais pessoas tentam chegar a um acordo voluntário de maneira que possam cooperar e educar-se mutuamente. Este agir comunicativo depende de esforço aberto para se chegar a um acordo sobre as mais diversas pretensões de validade.

Sem o acordo lingüístico, a prática cotidiana não teria como funcionar (HABERMAS, 1993, p.105). Assim, sem este agir comunicativo, integrador dos sujeitos, a prática cotidiana denuncia a separação dos homens e, em não havendo consenso, as pessoas não podem agir comunicativamente, pois “o que manifestamente se realiza através da influência externa (gratificação ou ameaça, sugestão ou engano), não pode contar intersubjetivamente como consenso” (HABERMAS, 1990a, p.129).

Ter como meta o consenso, exige dos homens, necessariamente, que sigam os pressupostos do agir comunicativo, pois de modo diverso é impossível que este venha existir, porque,

[...] quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Em nossos mundos de vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma. (HABERMAS, 1993, p. 105).



Habermas percebe que as pessoas não estão, naturalmente, preparadas para o consenso e, muitas vezes, não o desejam, pois seu agir pode, em um momento, estar voltado para o entendimento e, em outro, este agir está voltado para a realização de suas metas, na perspectiva da ação estratégica. Esta ação estratégica se mostra como ação racional calculadora, ou seja, é uma modalidade de ação que avalia os meios necessários para a obtenção de fins, sem a valorização do outro.

A reconstrução da modernidade, que deve seguir à crise da pós-modernidade só se pode realizar como reconstrução do conhecimento com a superação do paradigma mentalista, ou da autoconsciência individual, para o resgate do *médium* universal da linguagem (HABERMAS, 1993, p.91). Tal resgate aponta na direção do novo paradigma: a teoria do *agir comunicativo*.

Essa construção intersubjetiva indica a superação do paradigma da ciência da modernidade, promotor do “eu” individualista e único, assumindo o novo paradigma da comunicação intersubjetiva, capaz de reunir o que foi fragmentado pelo modelo cartesiano.

A *ação comunicativa* é um processo interativo no qual a linguagem torna-se o elemento mediador entre os sujeitos que interagem entre si e com o objeto. Nessa comunicação, pressupõe-se que cada interlocutor justifique seus posicionamentos, suas idéias e argumente em favor delas, se possível, trazendo provas, possibilitando assim tratar inclusive dos erros e dos acertos, criando nova oportunidade para novos aprendizados, pois ‘certos argumentos, que hoje nos parecem consistentes, poderão revelar-se falsos no futuro, à luz de novas experiências e informações (HABERMAS, 1993, p. 98). No bojo dessa teoria, o conceito de *agir comunicativo* corresponde às ações orientadas para o entendimento mútuo, em que o ator social inicia o processo de comunicação e é, ao mesmo tempo, produto dos processos de socialização que o formam, em vista da compreensão consensual e mútua. No processo interativo, os sujeitos se constituem a partir do uso de argumentos, validados intersubjetivamente, em conformidade com as suas identidades sociais, por exemplo, o professor e sua prática docente, o estudante e o seu interesse de formação.

Partindo do pressuposto de que os homens agem como sujeitos de capacidade de ação e que a concretizam, em conjunto, de acordo com a sua racionalidade, em função de interesses, Habermas organiza a sua Teoria da Ação, entendida por ele próprio como situação ideal, e a apresenta, basicamente, em quatro pontos: os homens buscam de alguma forma o diálogo para soluções de problemas cada vez mais comuns; esses homens se dispõem a se encontrar e se colocar em acordo com algumas regras do jogo; há consenso de que deve prevalecer entre os agentes sempre o melhor argumento, construído pelo diálogo, numa "discussão livre" na qual os pontos de vista iniciais podem e devem sofrer revisões durante as discussões; os homens se curvarão diante das conseqüências das posições assumidas no processo de debate das idéias, mudando socialmente suas formas de agir.

Os pressupostos da comunicação racional são invocados para definir uma "*situação discursiva ideal*", na qual apenas os meios argumentativos podem ser usados para convencer os outros da verdade das proposições afirmadas. De outro modo, cada um deve sinceramente acreditar naquilo que afirma perante os demais e estes devem crer que isso realmente se dá; do contrário, a comunicação é apenas aparente, sem fundamento.

Habermas trabalha o conceito de *discurso* como uma forma de comunicação que consiste na interação, que tem como objetivo fundamentar as pretensões de validade das afirmações e das normas nas quais se baseia implicitamente o agir comunicativo.

O aspecto intersubjetivo do discurso é sustentado por Habermas, ou seja, a relação dialogal é o fundamento do discurso, além do aspecto lógico-argumentativo. De outro modo, mais do que a explanação que o indivíduo faz, propondo a discussão de sua fala, há o aspecto da "relação dialogal", que tem a finalidade de promover a interação dos atores sociais, na busca do entendimento. Para Habermas:

O fenômeno a ser explicado não é o conhecimento ou submissão de uma natureza objetivada, tomada em si mesmos, senão a intersubjetividade do entendimento possível, tanto no plano

interpessoal, como no plano intrapsíquico. O foco da investigação se desloca então de uma racionalidade cognitivo-instrumental a uma racionalidade comunicativa. Para esta o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando se entendem entre si sobre algo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuar comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1987, v. 1, p. 499/500).

Fica evidente, portanto, que a ação comunicativa consiste, basicamente, na interação dos sujeitos mediados por uma linguagem sem dogmas. Neste encontro dialógico, os homens buscam, de forma cooperativa, construir um consenso a respeito de determinados fatos ou temas, pela apresentação de argumentos que validem as respectivas falas.

A efetivação da teoria de Habermas na educação escolar desmistifica a figura do professor como o detentor do conhecimento em sua totalidade, para vê-lo como sujeito atuando com sujeitos a construir conhecimentos, pois enquanto ensina, aprende.

A ação comunicativa pressupõe a compreensão do conhecimento como um processo e não como algo acabado. Desse modo é preciso que os sujeitos e suas realidades, as concepções de mundo, vão modificando a percepção dos sujeitos e, simultaneamente, modificando essas situações.

A teoria de Habermas propõe uma *práxis* humana e dinâmica, com ações capazes de transformar e de gerar a busca constante pelo novo. A *práxis* humana precisa ter como seu fundamento a emancipação humana. Em lugar da razão monológica, procura-se a razão dialógica, isto é, a interação dialética dos sujeitos, partindo-se do princípio de que a verdade só se constrói coletivamente, no compartilhar de idéias e de experiências e não na reflexão isolada. Hannah Arendt, antes de Habermas, já havia se manifestado a este respeito ao afirmar que é “com atos e palavras que nos inserimos no mundo humano, assumindo o

fato original e singular de nosso aparecimento físico como permanente e igualitária capacidade de começar algo novo” (ARENDR, 1987, p. 24).

O espaço comunicativo é, pois, o *lócus* das relações, apoiadas no entendimento e na solidariedade. O contexto da razão no pensamento habermasiano está fundado na linguagem, na contextualização dialógica que os agentes lingüisticamente competentes manifestam quando interagem numa discussão.

O agir comunicativo ocorre quando dois ou mais indivíduos procuram chegar a um acordo voluntário, intencionando colaboração. Envolve, portanto, um esforço explícito e concentrado para alcançar um acordo sobre o conjunto das reivindicações de validade. Diferentemente do agir estratégico, pelo qual os outros podem ser forçados a contribuir para determinada meta, via ordens, ameaças, dissimulações e outras ações manipuladoras, o agir comunicativo promove a interação dos indivíduos, buscando um entendimento entre os mesmos, segundo normas que garantam direitos iguais aos indivíduos:

A racionalidade orientada para um fim aponta para as condições necessárias a uma intervenção, eficiente do ponto de vista causal, no mundo dos estados de coisas existentes; ao passo que a racionalidade dos processos de entendimento mede-se pelo conjunto de condições de validade exigidas para atos de fala, por pretensões de validez, que se manifestam através de atos de fala, e por razões para o resgate discursivo dessas pretensões. (HABERMAS, 1990a, p.70).

As condições requeridas para a racionalidade de ações de fala bem sucedidas, não são as mesmas requeridas para o sucesso da racionalidade da atividade que visa fins. Concordando com este raciocínio, Habermas ainda afirma que:

Pretensões de validez dependem do reconhecimento intersubjetivo através do falante e do ouvinte; elas têm de ser resgatadas através de razões, portanto, discursivamente, e o ouvinte reage a elas tomando posições motivadas pela razão. (HABERMAS, 1990<sup>a</sup>. p.124).

O agir comunicativo, além do elemento cognitivo e instrumental, abrange os elementos prático, moral, emancipatório e estético. Afirma que não pode existir a razão sem o outro. Uma vez que a razão é histórica, não é admissível pensá-la em termos positivistas, pois o interesse pela história visa a emancipação. Habermas enfatiza, portanto, uma prática que vai além da autoconsciência de um único indivíduo que conhece e age de modo isolado. É preciso romper o isolamento e afirmar o encontro, a interação intersubjetiva.

A proposta de Habermas é a realização de um salto paradigmático, capaz de ampliar o conceito de razão para além das relações objetivas e solitárias entre o sujeito do conhecimento e o objeto de análise.

De acordo com tal pressuposto, a racionalidade não consiste mais em certas idéias substantivas, mas nos procedimentos que sustentam as idéias e estão implícitos em todo ato de fala.

O conhecimento é, também, social e não há conhecimento sem o mundo da cultura, de modo que todo conhecimento é mediado pela experiência social. Os processos do conhecimento e da compreensão são fundamentados em padrões de linguagem usual, utilizada na comunicação interativa do dia a dia.

Habermas vê, ainda, uma forma de reconhecer os objetivos de uma sociedade. Estes objetivos seriam: o fim da coerção, a busca da autonomia através da razão e o fim da alienação pela harmonia consensual de interesses. Para ele, há uma rigorosa distinção entre trabalho e interação, pois esta não é mecânica, nem ocorre de modo automático, porém, implica trabalho e cooperação dos agentes para a elaboração de discursos capazes de promover ações conscientes, tendo em vista a transformação da esfera pública.

As ações sociais são também comunicativas quando os atores atuam cooperativamente num processo de intercompreensão, cujo fim será sempre a formação de um consenso racionalmente fundado. Tal delineamento aparece no livro *Pensamento Pós-metafísico*, no qual Habermas declara que a ação comunicativa distingue-se da ação estratégica porque a coordenação da ação

pode derivar, não da racionalidade teleológica das orientações de entendimento, mas de uma racionalidade que se manifesta nas condições do acordo comunicativamente alcançado. (HABERMAS, 1990a, p. 123).

Segundo essa concepção, o entendimento se concretiza no ato da partilha de um universo simbólico comum, vinculado nos comportamentos que caracterizam e tornam possíveis relações recíprocas de intenção em atingir um acordo entre o que fala e o que ouve, tendo por meio a argumentação, que está submetida a determinados critérios de validade.

Desse modo, rompe-se com a reflexão isolada entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, abrindo as portas para uma relação interativa, resultado de uma comunicação intersubjetiva compartilhada pelos interlocutores de uma argumentação; a este respeito, Marques (1996, p. 82) fez o seguinte comentário: “Os processos interativos da comunicação são dirigidos pela dimensão das relações sociais isentas de coação e pela dimensão dos conteúdos do pensar e do agir, no sentido da razão interessada na emancipação humana”.

Contrariamente ao paradigma da consciência, no qual o sujeito se relaciona com o objeto para conhecê-lo ou para agir sobre ele, a proposta habermasiana valoriza o indivíduo no seu processo histórico de desenvolvimento, colocando-o diante de uma nova realidade, na possibilidade do encontro com os outros, valorizando a alteridade, buscando entender-se com estes sobre o que pode significar o fato de “conhecer os objetos” ou “agir sobre eles”. Neste momento, passa a ser fundamental, portanto, o enfoque do entendimento intersubjetivo, no qual o conhecimento será potencializado pela razão não monológica – a razão comunicativa. Critica-se, portanto, um modelo de comunicação assimétrica e dominadora, segundo a qual o uso da linguagem apresenta-se de forma dominadora e, muitas vezes enganosa. É necessário que, desejando-se promover a inclusão efetiva dos indivíduos nos processos sociais – particularmente no ensino superior e a partir dele – seja promovida a simetria da linguagem. Isto significa, de outro modo, promover uma comunicação livre de

dominação ou de coação, valorizando-se os critérios da universalização ou da multiplicidade das vozes da razão.

Feitas estas primeiras considerações da *ratio* de Habermas sobre o *agir comunicativo*, a seguir apresentaremos os dados da pesquisa, para, em capítulo posterior, fazermos análise referenciada no pensamento habermasiano, tendo em vista a compreensão de ações docentes no ensino superior.

## **CAPÍTULO IV**

### **4 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS DADOS DA PESQUISA**

Para melhor compreensão dos dados da pesquisa, julgamos ser oportuno, neste momento, traçarmos um breve histórico do ensino superior no Estado de Goiás, situando nele o Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara – ILES/ULBRA, instituição onde se deu a pesquisa.

#### **4.1 O ensino superior no Estado de Goiás**

O Estado de Goiás não se apresentou como propenso a desenvolver rapidamente a educação superior. Com a criação da Academia de Direito Goyaz, em 1903, dava início ao processo de implantação das instituições de ensino superior. Esta academia visava atender a elite<sup>25</sup> do Estado. Mais adiante, em 1922, foi fundada a Escola de Pharnácia e em 1923 foi criada Escola de Odontologia. Estas eram instituições isoladas, mantidas pelo Estado, com o claro objetivo de atender a elite<sup>26</sup>.

---

25 Não adotamos aqui o conceito de classe dominante uma vez que, segundo alguns historiadores, no Brasil não há consenso em relação à definição de classes sociais. Ver, especialmente, FAORO, Raymundo. Os Donos do Poder. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

<sup>26</sup> Por elite entendemos aqui a representação da sociedade com maior poder econômico.



Com a transferência da capital para Goiânia, em 1937, a educação superior começa a se expandir. A partir daí começam os intensos debates entre os defensores do ensino público e os que advogavam em favor do ensino privado. Pode-se dizer que em decorrência dessas lutas no campo da educação superior, surge a Universidade Católica de Goiás. Um ano mais tarde, 1938, vai se instalar também em Goiânia a Universidade Federal de Goiás – UFG, como a primeira universidade federal do Centro-Oeste. Nessa mesma década, o desenvolvimento foi muito lento, ao contrário do que se percebia no Brasil. Foram criadas apenas 3 instituições, uma privada e duas públicas. Na capital, a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, e em Anápolis a Faculdade de Ciências Econômicas e a Escola Superior de Educação Física. (INEP, 2005).

Somente a partir de 1960 e, mais precisamente, com a reforma universitária de 1968, expressa na Lei nº 5.540/68, é que percebe-se avanços quanto à educação superior no Estado de Goiás. Até essa época, esse nível de ensino era bastante restrito, contando com instituições que se propunham atender os filhos da burguesia.

A instalação de novas unidades de ensino superior em Goiás se deu na década de 1970 e não revelou grande avanço. Apenas em 1973, em Rio Verde, foi criada a primeira Fundação de Ensino Superior (FESURV)<sup>27</sup>.

A exemplo do ocorrido em outros Estados, na década de 1980, Goiás experimentou boa expansão na educação superior, com a criação de novas fundações e instituições isoladas de ensino superior. Vários municípios<sup>28</sup> criaram suas próprias fundações, que tinham por objetivo desenvolver o potencial econômico em parceria com a iniciativa privada.

O processo de interiorização e de expansão do ensino superior no Estado se deu pela via da parceria com a iniciativa privada. Esse processo foi legitimado

---

<sup>27</sup> Esta Fundação foi credenciada como Universidade no ano de 2004.

<sup>28</sup> Como exemplo, mencionamos as seguintes Fundações: Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (Fimes); Fundação Educacional de Anicuns (FEA); Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (Fesg); Fundação de Ensino Superior de Itumbiara (Fesit); Fundação Educacional de Catalão (Centro de Ensino Superior de Catalão); Fundação Educacional de Jataí (FEJ) e Fundação Educacional de Luziânia.

pelo discurso que se baseou na “dinamização da economia regional e na sua conseqüente integração à lógica do mercado.” (MEC/INEP, 2006, p.27).

Na década de 1990, como decorrência da LDB (Lei nº 9.394/96), e por outros dispositivos legais, tais como a Lei Complementar nº 26/98, que veio regulamentar o Sistema de Educação de Goiás, portarias e resoluções da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESu/MEC), deu-se o processo de expansão e de interiorização do ensino superior nas esferas pública e privada do Estado. A partir da segunda metade da década de 1990 a educação superior no Estado vivenciou significativa expansão, com a abertura de novas instituições e novos cursos.

A expansão do sistema público em relação ao ensino superior, no entanto, se deu com a descentralização da Universidade Federal de Goiás, com a abertura de novos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e pela criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG)<sup>29</sup>, em 1999.

#### **4.1.1 O Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara**

A história do Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara – ILES/ULBRA – teve início em 29 de outubro de 1970, quando foi criada a Fundação Universitária do Sudoeste Goiano (FUNISGO). Essa Fundação transformou-se mais tarde na Fundação de Ensino Superior de Itumbiara – FESIT, a qual foi autorizada pela Lei n. 645/83 de 02 de setembro de 1983.

A Lei n. 1.761/94, de 7 de outubro de 1994 deliberou a mudança de comodato da FESIT para a Comunidade Evangélica Luterana São Paulo – CELSP, com sede em Canoas, no Rio Grande do Sul, passando a instituição a fazer parte do complexo educacional da Universidade Luterana do Brasil, a partir de 9 de março de 1995. Embora essa mudança de mantenedora, apenas em 29 de dezembro de 1998 foi assinada a Portaria n.1.492/98, que oficializou o Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara.

---

<sup>29</sup> Universidade Estadual de Goiás, criada pela Lei 13.456, de 16 de abril de 1999, resultante da junção das Faculdades Estaduais e da Universidade Estadual de Anápolis.

O município de Itumbiara possui uma posição geográfica privilegiada, localizada no extremo Sul do Estado de Goiás, na divisa com o Estado de Minas Gerais, a 204 km de Goiânia e a 130 km de Uberlândia, ocupando uma área de 2.464,6 km<sup>2</sup>. Sua população foi estimada pelo IBGE (2005) em 86.490 habitantes. A cidade fica em um dos mais importantes entroncamentos rodoviários do país entre as BR 153 e 452 e GO 206 e 309, pois liga Goiás a todas as demais regiões brasileiras e ao Mercosul. Às margens do Rio Paranaíba, integra a micro-região denominada Meia-Ponte que é formada por 21 municípios e o pontal do triângulo formado por 6 municípios e está localizada entre as Usinas Hidrelétricas de Itumbiara (Furnas) e Cachoeira Dourada, que fazem parte do Sistema Integrado Nacional de Energia.

Itumbiara, o portal de entrada do Estado de Goiás, também é um dos mais competitivos municípios goianos e o maior exportador do estado de Goiás na atualidade. O fácil acesso ao Sul e Sudeste do país e também ao Sudoeste do Estado, facilitando o escoamento da produção, consiste em uma das principais razões para a instalação de grandes agroindústrias em Itumbiara, favorecendo assim seu acentuado crescimento e desenvolvimento econômico.

O segmento agroindustrial também se apresenta em franco desenvolvimento, que se caracteriza pelo número de empresas do setor que ampliaram suas atividades nos últimos anos, bem como pelos avanços tecnológicos registrados na agroindústria. Outro indicativo do crescimento comercial e de prestação de serviços é a realidade da terceirização de mão-de-obra, que nos últimos anos tem oferecido seus serviços com maior variedade no município, realizando atividades nas áreas de logística, limpeza, conservação, manutenção e segurança, dentre outras.

É neste contexto de acelerado crescimento e dinamismo que o Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara marca sua presença, investindo em educação, na construção do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo como meta a formação de indivíduos e profissionais capazes de promover a transformação e o desenvolvimento do contexto em que estão inseridos.

O ILES ULBRA atua em diversas áreas do conhecimento, visando atender a demanda de discentes de Itumbiara e região que almejam frequentar curso superior, em específico, aqueles que se identifiquem com as características dos cursos oferecidos; suprir as necessidades do município e região no que diz respeito ao alcance dos cursos na prestação de serviços à população.

Atualmente, a Instituição oferece à região doze cursos de graduação, assim classificados pela CAPES:

- Ciências Exatas e da Terra: Matemática, Química e Sistemas de Informação.
- Ciências Biológicas: Biologia.
- Ciências da Saúde: Educação Física.
- Ciências Agrárias: Agronomia (único curso diurno).
- Ciências Sociais Aplicada: Administração, Ciências Contábeis e Direito.
- Ciências Humanas: Pedagogia e Psicologia;
- Lingüística, Letras e Artes: Letras.

O ILES ULBRA oferece ainda, na modalidade de ensino a distância, os cursos de Administração, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Tecnologia em Negócios Imobiliários.

Tendo como propósito o investimento simultâneo nos níveis de graduação e pós-graduação, priorizando a formação continuada dos recursos humanos da região, estão em andamento os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Pessoas, Docência Universitária e Controladoria e Finanças.

A Unidade de Itumbiara integra o complexo ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, com sede em Canoas no Rio Grande do Sul, atuando nas áreas de educação, saúde e esportes. O Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara conta atualmente com aproximadamente 2.600 alunos no modelo presencial, sendo que deste total 2.200 são alunos dos cursos noturnos, com

grandes dificuldades de deslocamento e de manutenção do seu curso, tendo em vista que são alunos que precisam garantir seu sustento durante o dia.

#### **4.1.2 Os dados da Pesquisa**

O enfoque desta pesquisa vem sendo afirmado desde o seu primeiro momento, no texto introdutório. O que se pretende é conhecer o trabalho educativo no ensino superior a partir do que é manifestado pelos docentes em entrevista e o realizado por eles, conforme configurado em instrumentos de avaliação. Nessa empreitada tem-se a questão que norteia este trabalho: Diante dos limites apresentados pela configuração do ensino superior privado, seria possível a ação docente segundo o agir comunicativo de Habermas?

A indagação faz sentido ao perguntarmos como se dá o trabalho educativo diante dos desafios colocados pela modernidade, considerando ainda que o ensino superior tem como objetivo preparar para o mercado de trabalho. A crise de valores vivenciada pela modernidade impõe às sociedades repensar suas práticas, tendo em vista a promoção do bem-estar do homem não apenas focado nos meios de produção, mas também em meios de sobrevivência sustentáveis.

Concordamos com Veiga (2002, p. 163), ao dizer que, frente a tantas incertezas e transformações globais, “a universidade, assim como outras instâncias educativas, necessita viabilizar formas educativas que conduzam a rupturas com um projeto que já não responde aos apelos de nossa circunstância vivencial”. A autora aponta para a necessidade urgente que se apresenta ao professor do ensino superior, ou seja, extrapolar o paradigma da razão moderna e solipsista, adotando outra racionalidade que possa dar conta da multiplicidade, das diferenças, dos diversos contextos que fazem parte da dinâmica do ensino superior.

Pimenta (2000) discorre sobre esse aspecto da educação e manifesta sua posição:

Se entendemos que conhecer não se reduz a informar, que não basta expôr-se aos meios de informação para adquirir conhecimento, senão que é preciso operar com as informações na direção de a partir delas, chegar-se a ele, então parece-nos que a universidade (e os professores) tem um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a “sabedoria” necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2000, p. 177).

Coloca-se ao docente, como ser criativo que é, agir de modo que possa gerar situações que desafiem a aprendizagem e o conhecimento racionalmente produzido e intersubjetivamente compartilhado. Para tanto, há que se pensar uma atitude docente que se mostra desejosa de investir na significação dos saberes trabalhados em sala de aula, percebendo os alunos como seres potenciais para a construção do conhecimento nos diversos contextos e momentos.

O diagnóstico que considera a educação no reducionismo próprio da racionalidade instrumental, privilegiando no conhecimento e nas práticas a relação sujeito-objeto da epistemologia moderna é comum a muitos educadores/pesquisadores tais como Prestes (1996)<sup>30</sup>; Boufleuer (1997)<sup>31</sup> e Mühl (1999)<sup>32</sup>, que muito se aproximam na linha de pensamento.

Como resultado do predomínio da filosofia do sujeito, temos visto a promoção da desumanização em que a escola e a universidade se vêem como palco das determinações do mundo do capital. Desse modo, o conhecimento não

---

<sup>30</sup> Prestes (1996, p. 18) parte da posição cartesiana, lembrando que o pensamento é ponto de partida da verdade, o seu critério supremo, sendo que a racionalidade traz as bases do pensamento moderno com a exigência da subjetividade.

<sup>31</sup> Boufleuer (1997, p. 17), é da opinião de que o paradigma da filosofia da consciência apresenta limitação decorrente de seu estreitamento cognitivo-instrumental e disso resulta a incapacidade de resolver as complexas questões implicadas na educação, principalmente as que se referem à formação e constituição dos sujeitos nas e através de suas interações sociais.

<sup>32</sup> Por sua vez, Mühl (1999,p.19) lembra a perda da força unificadora e emancipadora da razão, decorrente do reducionismo ou da absolutização a que foi submetida. Como conseqüência disso, “a civilização moderna tem perdido a validade de sua vigência, sendo rejeitados, com insistência, os princípios e os valores propostos por ela.”

é visto como elemento que concorre para a libertação e felicidade do homem, e sim como meio de sobrevivência diante dos interesses competitivos do mundo do trabalho.

É notório que hoje a humanidade vive situações múltiplas decorrentes da impossibilidade da realização humana e da sua efetiva significação em função da valorização da filosofia do sujeito. O momento é de transição, de busca, de tentativas novas, embora cercado por incertezas e inquietudes de várias naturezas.

Vivemos numa sociedade intervalar, numa sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade ativa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego, que deve ela própria potenciar. (SANTOS, 2000a, p. 41).

Sob o predomínio da razão instrumental, a história vive em uma agonia que é representada pelas mais diferentes formas de desintegração dos valores da vida humana e das possibilidades de uma realização do homem. No dizer de Adorno e Horkheimer (1985, p. 11), o iluminismo propugnado<sup>33</sup> como caminho seguro para a realização humana “transforma o racional em irracional, a razão em desrazão, o mito em ciência e a ciência em mitologia, a civilização em barbárie e a barbárie em civilização” e “quanto mais o processo da autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto-alienação dos indivíduos, que têm que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica.” (SANTOS, 2000a, p. 41).

A crise da modernidade pode ser vista como algo profundamente desanimador, a exemplo do que pensavam os frankfurtianos da teoria crítica, no entanto, pode também ser vista enquanto oportunidade para efetiva mudança na direção de uma sociedade que, antes de supervalorizar o domínio da natureza,

---

<sup>33</sup> Bárbara Freitag, em *A teoria crítica: ontem e hoje*, (p. 34) lembra que o Iluminismo defendia a necessidade de os homens assumirem com coragem e competência seu próprio destino, reconhecendo que este não era ditado por forças externas. Os homens deveriam fazer uso da razão para tomarem em mãos sua própria história. Mas essa convicção revelou-se ilusória.

valoriza o humano em sua dinamicidade e multiplicidade. Boaventura de Souza Santos, nesse caminho, entende que é preciso lutar por uma

transformação global, não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna.(SANTOS,2000<sup>a</sup>. p. 43-44).

Ferreira (2001, p. 314) sustenta que “a realidade, qualquer que seja o modo como é sentida, concebida e considerada, tem que ser encarada sempre como um campo de possibilidades”, pois “urge pensar as possibilidades para teorizar a superação e construir uma nova realidade mais humana” (FERREIRA,2001, 314), pois, a ciência moderna “expropriou a pessoa humana da capacidade de participar, enquanto atividade cívica, no desvendamento do mundo, e na construção de regras práticas para viver sabiamente” (FERREIRA,1994. p.194). E nesse rumo, é importante observar a constatação de que

a análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação. (SANTOS, 2000a, p. 22).

Kuenzer (2001), diante dos novos desafios colocados ao educador do ensino superior, comenta que as mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pelo desenvolvimento da ciência têm implicações profundas nos cursos superiores e, conseqüentemente, na atuação docente. Segundo a autora, é preciso que o docente tenha presente a nova realidade que se desenhou com o desenvolvimento científico-tecnológico.

competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as



diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (KUENZER, 2001, p.18).

É importante observar que a LDB nº 9.394/96, em seu Art. 2º, define que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em vista do que a lei determina, torna-se fundamental buscar novos caminhos que dêem conta dos desafios lançados. Esses desafios apontam para uma educação se realize compromissada, não apenas a formação que prepara para o mundo do trabalho, mas garanta o melhor exercício possível da cidadania e o desenvolvimento da pessoa humana, em condições tais que ela possa agir sobre a realidade e não apenas ser por ela dominada. Tal reconhecimento encaminhará a uma postura diante do conhecimento de modo tal, que considere as singularidades do homem, sua identidade e sua cultura, bem como seus significados a partir do mundo vivido.

Dias Sobrinho (2000), destacando aspectos humanos do ato educativo, considera que a docência no ensino superior carece de ver os desafios da educação com outros olhos, tendo em vista uma educação comprometida com as mudanças que se operam e diante dos desafios constantes que vão se apresentando.

É irrecusável que a educação institucionalizada, formalizada, escolarizada, em seus diversos níveis, mas de modo específico a universidade, se insira mais nos movimentos da sociedade, não propriamente como um barco ao sabor das ondas, respondendo quase automaticamente às demandas e urgências de setores organizados e mais reivindicativo, mas como processo que participa radicalmente, ou seja, integral, compreensiva e criticamente das transformações. Uma educação de qualidade exige inserção ativa e crítica no mundo social em vertiginosa mudança. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 22).

Dias Sobrinho lembra ainda que “além da nossa incapacidade de compreensão das mudanças rápidas e imprevistas, quase vistas esgarçadamente, em virtude da tendência à fragmentação, essa insegurança

também advém do fato de que os valores, ou seja, os pontos de referência da vida social, se acham em crise. Um dos mais importantes sentimentos de crise reside exatamente na perda do sentido do social, no esvaziamento da comunidade.” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 23). Diante disso, “o ensino superior não pode limitar-se a um exercício funcional, exercendo função informativa e funcional apenas, a um “ativismo instrumental”. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 24).

Ainda o autor supracitado lembra que, diante da nova realidade,

a função formativa deve ser inegavelmente valorizada. Mas, que tipo de formação? Claramente, não é apenas a formação técnica, hiperespecializada e reducionista [...] porque qualquer formação monodisciplinar, especializada e estreitamente ditada pelos interesses de mercado, tem certamente curto alcance e vida breve. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 26).

Convergindo para esse pensamento estão as proposições de Pimenta & Anastasiou (2002, p. 162), ao defenderem que o ensino superior precisa ocupar-se daquilo que é sua finalidade, ou seja, o permanente exercício da crítica, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, na problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, bem como no que dele tem resultado, a construção da sociedade humana.

Em seu texto *Pensamento Pós-metafísico (1990)*, na seção que traz o título *A unidade da razão na multiplicidade de suas vozes*, Habermas destaca essa preocupação com a vida humana e com a sua relação diante do conhecimento. O pensador alemão continua seu intento no sentido de articular uma concepção ampliada de racionalidade. Essa racionalidade pressupõe as vivências humanas em sua diversidade e significação, bem como o encontro dos homens via linguagem comunicativa que, por sua vez, tem na crítica e na capacidade argumentativa seu poder de validação ou rejeição das pretensões de validade lançadas.

Para Habermas, o capitalismo proporcionou um estágio avançado do processo de acumulação, que, do ponto de vista econômico, se caracteriza por processos de concentração econômica, pela organização dos mercados

em relação a bens, trabalho e lucro, bem como pela intervenção do Estado no mercado.

Neste sentido, ele propõe uma mudança de paradigma filosófico ao entender que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (HABERMAS, 1990a, p. 24).

Ora, a intervenção de Habermas faz-nos compreender que o saber, na perspectiva da *intercompreensão*, só pode aparecer como o resultado da prática comunicativa, intersubjetivamente compartilhado pela comunidade de comunicação. A competência racional é a capacidade da qual dispõem os indivíduos para a condução de suas ações, com o propósito da constituição desse saber, que só advém de uma prática discursiva, fundamentada pela força do melhor argumento na consideração de todos os envolvidos (HABERMAS, 1990<sup>a</sup>. p.72).

Compartilhando do entendimento habermasiano, Tavares e Alarcão observam que

as aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experimentada ou experimental, as quais façam apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma idéia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida (TAVARES & ALARCÃO, 2001, p. 104).

As perspectivas aqui aventadas, no entanto, só podem se entendidas e alcançadas à medida que não nos furtamos de ver a educação como uma ação que não se dá de forma neutra ou isolada, mas que é determinada por inúmeros fatores que a condicionam. Mais ainda, no dizer de Gimeno Sacristán (1999, p. 32), “a qualidade em educação é indissociável da qualidade humana dos docentes”, pois deles depende grande parte das implementações necessárias à melhoria na qualidade da educação, embora não nos esquecendo das

implicações que têm as políticas de Governo e as ingerências internacionais no campo da educação brasileira.

Destacamos também a contribuição de Pérez Gomes, ao observar que

Quando um professor/a se propõe desenvolver uma certa intencionalidade educativa, deve compreender a complexa rede de influências que tanto a estrutura de tarefas acadêmicas quanto a estrutura de participação social vão mediar, estimular ou impedir a realização daquela intencionalidade pedagógica. (PÉREZ GOMES, 1998, p. 81).

Cunha (1993), em seu texto, *O professor e sua prática*, observa as transformações no mundo social e do trabalho:

Cada vez mais exige-se deste profissional que ele seja: um cidadão competente, inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização; capaz de utilizar tecnologias de informação na docência; capaz de trabalhar em redes acadêmicas nacionais e internacionais; um sujeito que domine o conhecimento contemporâneo, manejando-o na resolução de problemas; capaz de integrar sua matéria de ensino ao contexto curricular e histórico-social; capaz de utilizar formas de ensinar variadas (CUNHA, 1993, p. 63).

Diante desses novos horizontes a serem perseguidos no ensino superior, no intuito de responder à questão com a qual nos ocupamos nessa pesquisa, concentramos nossa atenção nas seguintes frentes relacionadas ao trabalho educativo: a) analisar avaliações produzidas por treze docentes do ensino superior que atuaram durante quatro anos na mesma instituição, trabalhando a mesma disciplina; b) analisar a voz dos referidos docentes via entrevista semi-estruturada; c) conhecer e analisar comparativamente a percepção dos coordenadores de cursos aos quais esses professores estão vinculados. d) conhecer e relacionar o pensamento do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que atua diretamente com os professores e com as avaliações produzidas por estes.

Os dados coletados das avaliações, confrontados com os dados coletados a partir das falas dos docentes, percebidas nas entrevistas, bem como a análise

relacionada da percepção e atuação dos coordenadores e do NAP, poderão iluminar a resposta à questão levantada neste trabalho investigativo.

Ao todo, foram analisadas 146 avaliações, totalizando 1017 questões, nas áreas de Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Ciências Humanas. As disciplinas envolvidas a partir das avaliações analisadas recebem as seguintes nomenclaturas: Área de Humanas - Filosofia da Educação, Língua Portuguesa e Didática. Na área de Ciências Agrárias, as seguintes disciplinas: Fruticultura, Física Geral, Genética e Cálculo. As disciplinas de Biotecnologia, Introdução ao Método Científico, Zoologia, Geologia, Evolução e Microbiologia, na área de Ciências Biológicas.

As avaliações analisadas apresentam-se em modelo padrão da instituição em que se realizou a pesquisa, com cabeçalho próprio, pré-definido, apresentando os dados essenciais de identificação. Este cabeçalho sofreu alterações durante esse período de quatro anos, verificando-se que nos dois primeiros anos (2002-2003) este não trazia recomendações ao aluno. Essas recomendações se compõem dos seguintes textos: LEIA COM ATENÇÃO, A INTERPRETAÇÃO FAZ PARTE DA PROVA. / RESPONDA AS QUESTÕES A CANETA AZUL OU PRETA. / QUESTÕES RESPONDIDAS A LÁPIS NÃO SERÃO ACEITAS.

As “recomendações”, em caixa alta, são ampliadas por um ou outro docente, a seu critério, como no caso da disciplina de Cálculo: APRESENTE TODOS OS CÁLCULOS NAS QUESTÕES. E na disciplina de Língua Portuguesa: PROVAS SEMELHANTES SERÃO ANULADAS. Embora essa determinação esteja nas provas, não há outro critério declarado para o julgamento da questão em foco.

Além da identificação da instituição e sua mantenedora, aparecem informações sobre o curso no qual está inserida a disciplina em questão, as habilitações, a disciplina, o nome do(a) professor(a), nome do(a) aluno(a), o período, o ano, a natureza da avaliação, pontuação e nota. Além destes dados, o instrumento traz ainda os vistos do professor responsável, do coordenador de

curso e do Núcleo de Apoio Pedagógico. Percebe-se a presença de determinantes de natureza técnica que podem soar como exageradamente impositivas, embora se entenda que em instrumentos de avaliação dessa natureza os encaminhamentos precisam contemplar os aspectos de objetividade e clareza, pois as normas se fazem necessárias para segurança de todos os envolvidos. Essas normas, no entanto, segundo considerações feitas pelas duas integrantes do NAP, não foram construídas pelo grupo, mas determinadas pela instância superior.

O detalhamento das normas contidas no instrumento de avaliação, se por um lado é marcado pelo rigor técnico, corroborado pelos vistos dos responsáveis, impedindo qualquer outra via de avaliação fora de prazo ou do calendário, por outro, garante ao aluno segurança de um instrumento validado institucionalmente, com a anuência dos setores responsáveis, garantindo a sua autenticidade e assegurando aos alunos todos os seus direitos em relação ao processo avaliativo.

Todos as avaliações trazem a pontuação específica de cada prova, que varia entre 2 e 5 pontos. A pontuação menor é atribuída a avaliações mensais e a maior a avaliações que englobam os conteúdos bimestrais. É necessário esclarecer que outras atividades são definidas durante o semestre, algumas delas realizando-se em todos os cursos, por meio de atividades interdisciplinares, em datas previamente agendadas em calendário. A pontuação máxima em avaliações bimestrais é de 5 pontos, devendo o docente optar por outros dois instrumentos avaliativos durante o bimestre. Estes devem ser acrescidos daqueles instrumentos que são comuns aos cursos e obrigatórios, ou seja, projetos interdisciplinares e avaliações transversais. Os projetos interdisciplinares, complementos avaliativos bimestrais, têm sido adotados pela instituição em todos os cursos, visam a iniciação científica e o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo se percebe que o ensino não está no todo dissociado da pesquisa e da extensão, como revelam os programas em andamento, desde alguns anos.

As avaliações produzidas pelos docentes trazem, em média, cinco questões abertas, possibilitando aos alunos o desenvolvimento do pensamento e as articulações com os demais saberes construídos. Revelam também que a maioria dos docentes está preocupada com a mensuração dos conteúdos, reflexo do predomínio da razão técnica-instrumental. Não desejando deixar a impressão de uma visão ingênua da realidade acadêmica e da formação universitária, é preciso ressaltar que é compreensível perceber resultados como estes que verificamos nas avaliações, pois, via de regra, as disciplinas são trabalhadas por docentes que tiveram uma formação segundo o padrão requerido pela racionalidade que determina a produção. Nesse sentido, os dados iniciais desta pesquisa, relacionados às avaliações analisadas, mostram quão profundamente o modelo da razão cartesiana tem influenciado a ação educativa. Essa realidade alimenta ainda mais a esperança que encontramos em Habermas, no sentido da vivência de outra racionalidade que dê conta das exigências que permeiam a vida humana em seus mais diversos espaços e tempos.

As avaliações não são liberadas para reprodução sem o visto do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP. A atuação deste núcleo está bastante ligada às avaliações, considerando que participa da vida do professor na instituição desde sua contratação, pois o NAP faz parte da banca de avaliação de pessoal para a docência. Em entrevista, o NAP, em primeiro lugar, nos forneceu informações sobre suas funções principais, estando vinculado diretamente à direção acadêmica. Desta forma, o NAP presta assessoria pedagógica à direção acadêmica, acompanhando as avaliações do MEC; participa da Comissão Própria de Avaliação - CAP; acompanha projetos de extensão institucionais – Projeto Ciranda (em parceria com a Prefeitura Municipal, TV Paranyba e órgãos municipais). “Assessora pedagogicamente os professores, tanto os iniciantes quanto aqueles que apresentem dificuldades, como por exemplo, na elaboração de provas ou metodologias de aula”. A atuação do NAP é, portanto, bastante significativa, pois, além disso, “acompanha a aprendizagem dos alunos DA (Deficiência Auditiva) junto aos monitores”. Indagado sobre a sua autonomia em relação à orientação pedagógica aos professores, observou que “procura ser

coerente com o projeto institucional”. Isso implica apoiar pedagogicamente o corpo docente diante “do projeto interdisciplinar, aulas e provas contextualizadas, seguindo as normas institucionais”. Portanto, a autonomia do NAP é questionável, uma vez que o Núcleo está atrelado às determinações da instituição. Também tem como função “incentivar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica, escrever sobre ela e publicar”. O âmbito de poder do NAP é, portanto, considerável do ponto de vista das determinações da direção administrativo-acadêmica, porém, não chega a definir questões para a avaliação. O NAP apenas sugere mudanças ou apresenta sugestões, principalmente, em questões metodológicas do trabalho do professor. “Sugerimos ao professor trabalhar em uma parte os conteúdos e em outra parte alguma atividade mais prática. Podem ser estudos de caso, seminários, estudos dirigidos ou pesquisa na biblioteca”. Sobre as avaliações, perguntamos: “Em que medida o NAP pode interferir na elaboração das questões? Ele pode sugerir mudanças?” - Ao que obtivemos a seguinte resposta: “As avaliações são lidas e analisadas superficialmente, verificando-se as formulações das questões. Diante de questões muito tradicionais/tecnicistas, como: ‘relacione as colunas, complete, marque V ou F, ou ‘o que é?’, conversamos com o coordenador e levamos algumas sugestões, não é possível ser diferente. Nunca o NAP altera as questões por conta própria, sendo que nos casos de necessidade de reformulações a avaliação é devolvida ao professor, com sugestões”. Ainda sobre as avaliações, indagamos sobre o momento de vista de prova: “Sobre a vista de prova, como o NAP vê esse momento e o que sugere aos professores?” – O momento de vista de provas foi reforçado pelo NAP assim como já havia sido feito pelos coordenadores e pela maioria dos professores entrevistados. Vejamos a opinião do NAP: “Uma das orientações aos novatos trata da necessidade e da importância da vista de provas. Ela deve ser realizada na semana seguinte à prova, com devolução da avaliação aos alunos. A discussão com os alunos sobre as questões e respostas, o ouvir as observações e reclamações dos alunos, bem como avaliar o que ficou duvidoso é necessário.” Quanto à autonomia do NAP em relação aos coordenadores de cursos, o “NAP tem a postura de não ‘levar e trazer’ o que ouve e vê. Não leva à direção [...],



mas o NAP sempre questionou essa tarefa de ‘verificar provas’.” Ao final, lança um desabafo, o desagrado diante da obrigação de ‘verificar provas’, entendendo que não seja essa sua função. Percebe-se que o NAP está incumbido de realizar atividades de natureza pedagógica, desde que estas estejam de acordo com as ‘orientações’ institucionais. O apoio pedagógico não se dá livremente ou sem coerções.

Ressalta-se que as avaliações são normatizadas pela instituição, sendo que um calendário específico é determinado para as mesmas. O calendário acadêmico reserva datas para a realização das provas, sendo que os docentes não têm autonomia para aplicá-las fora desse calendário, a não ser em situações comprovadamente justificáveis junto à Coordenação Acadêmica da instituição, órgão superior ao NAP e à coordenação de cursos. Esse atrelamento se mostra tal que os próprios coordenadores de curso mantêm planilha de controle de entrega antecipada das avaliações para que estas sejam submetidas ao NAP e então sigam para o setor de reprografia. Fora esse processo não existe outra possibilidade.

O trabalho inicial de organização dos dados requereu uma determinada classificação das questões das avaliações a partir das categorias estabelecidas, para considerarmos regularidades, tendências ou pontos de convergência indicados nos materiais. Após essa atividade de verificação das categorias, nos ocupamos da análise geral dos dados, com a preocupação de relacioná-los mais adiante com as diversas vozes colhidas nas entrevistas.

Temos claro que o instrumento de avaliação com o qual trabalhamos está profundamente comprometido com o ensino na perspectiva técnica, preocupando-se em grande parte com a mensuração do conhecimento, e que, segundo Sacristán (1998, p. 295) a avaliação seja “uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções” e “é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado”. Neste trabalho não é nosso interesse focar a avaliação como tal, muito menos delinear os vários aspectos ou condicionantes aos quais se refere Sacristán. Tendo em vista que nosso trabalho, partindo da análise das avaliações, tem por finalidade

entender um pouco mais a respeito de como atuam os docentes em relação à sua racionalidade e perceber se a teoria habermasiana do agir comunicativo, mesmo que de modo inconsciente, subsidia o seu trabalho, buscamos nesse instrumento verificar possíveis vestígios dessa influência, para depois traçarmos análise com as percepções dos próprios docentes, como já anunciamos antes.

As categorias de análise foram definidas a partir da referência que encontramos na teoria do agir comunicativo de Habermas, uma vez que nos interessa perceber alguma mudança ou não na racionalidade dos docentes e se essa mudança, caso se perceba, busca em Habermas alguns elementos de sua teoria da ação comunicativa. Esclarecido isso, elegemos as seguintes categorias, elementos presentes na teoria habermasiana: a) Habilidade argumentativa; b) Habilidade crítico-reflexiva; c) capacidade de problematização; d) Uso da linguagem; e e) conhecimento objetivado.

É necessário salientar que chegamos a essas categorias a partir do pensamento habermasiano, que garante que essas categorias estão no bojo do agir comunicativo que, por sua vez, se caracteriza como um agir mediado pela linguagem. Para Habermas, são analisáveis não apenas as emissões verbais, mas também as unidades básicas da linguagem, as orações. Pretende-se, pois “reconstruir a capacidade dos falantes adultos de inserir orações em referência à realidade. Essas orações podem assumir as funções pragmáticas de exposição, auto-exposição e estabelecimento de relações interpessoais.” (HABERMAS, 1997 p. 332). Ainda segundo Habermas (1990a, p. 47), “determinações positivas se tornaram impossíveis, porque as realizações de conhecimento somente podem ser comprovadas através de uma racionalidade procedural – lançando mão de procedimentos, em última instância, de procedimentos de argumentação.”

Referindo-nos ao *conhecimento objetivado*, é oportuno novamente ressaltar que para Habermas o conhecimento não existe em si mesmo, pelo contrário, está sempre permeado por interesses que o orientam e o constituem. Nesse sentido, o conhecimento não se apresenta determinado (HABERMAS, 1982). Segundo a teoria habermasiana do agir comunicativo, o conhecimento não tem valor independente de seu contexto de produção, nem tampouco é

neutro ou possui valor em si mesmo. A ciência moderna tem como seus fundamentos alguns desses pressupostos e por isso busca produzir um conhecimento sem conexões com a vida (HABERMAS, 1982). Nesse sentido, o conhecimento objetivado não cabe, uma vez que desconsidera a universalidade da razão e a multiplicidade de suas vozes. O *conhecimento objetivado* resulta da razão monológica que determina os conteúdos científicos, bem assim a sua aplicabilidade.

A partir deste momento, os sinais lingüísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados lingüísticos, uma dignidade própria. As relações entre linguagem, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais. O trabalho reconstrutivo dos lingüistas entra no lugar de uma introspecção de difícil controle. (HABERMAS, 1990a, p. 15).

Segundo ele, é possível pensar que seja necessário os docentes configurarem sua própria prática em espaço que favoreça o aprendizado e o processo de constituição da autonomia individual e coletiva dos sujeitos. É evidente que não se deve negar o domínio dos conteúdos específicos de uma área, mas compreender que estes estão relacionados com o contexto social mais amplo e são significados a partir da tematização do mundo vivido. Essa perspectiva é também defendida por Arendt (1987, p. 12) ao afirmar que “tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido.”

[...] serão racionais não as proposições que respondam à verdade objetiva, mas aquelas que forem validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contraprovas, de argumentos e contra-argumentos (HABERMAS, 1987, p. 13-14).

Em consonância com esse raciocínio, Boufleuer (1993) auxilia-nos na compreensão desta questão, ao dizer:

Trata-se do esforço de compreender os saberes e as práticas existentes a partir das intencionalidades que os produziram. Na verdade, os sentidos que subjazem ao modo de pensar e de agir dos indivíduos foram historicamente sedimentados, bem como as condições materiais que os sustentam. Sob a perspectiva da concriatividade histórica, em que o passado e o presente se encontram em constante mediação, as respostas dadas em contextos históricos precisam ser reavaliadas a partir de circunstâncias do presente. Dessa forma, a hermenêutica constitui um trabalho permanente de reinterpretação do passado à luz do presente e vice-versa. (BOUFLEUER, 1993, p. 106).

Entendendo a perspectiva habermasiana do agir comunicativo, é possível dizer que a construção do conhecimento é um processo, interligando-se as construções cognitivas anteriores às do presente. Pressupõe-se, portanto, que as ações do presente precisam significar novas construções do conhecimento, sendo fator fundamental a ação docente, pois, enquanto falante, lança aos seus interlocutores as suas pretensões de validade. Diante dessas pretensões de validade os alunos precisam perceber a possibilidade de intervir com o sim e o não, de modo argumentativo, entendendo o processo educativo na consideração da pluralidade das vozes da razão.

Segundo Habermas,

O fenômeno a ser explicado não é o conhecimento ou submissão de uma natureza objetivada tomados em si mesmos, senão a intersubjetividade do entendimento possível, tanto no plano interpessoal, como no plano intrapsíquico. O foco da investigação se desloca então de uma racionalidade cognitivo-instrumental à uma racionalidade comunicativa. Para esta o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando se entendem entre si sobre algo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuar comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1987, v. I, p. 499-500).

Então, sempre que fazemos “uso da expressão racional supomos uma estreita relação entre racionalidade e conhecimento” (HABERMAS, 1987, p. 8).

Desse modo, o conhecimento resulta do exercício racional realizado pelos envolvidos no processo educativo, que se exercitam no direito da fala e da ação, segundo os princípios da ética do discurso.

Em todas as ciências, constituíram-se rotinas que impedem a subjetividade da opinião [...], mas isto é apenas um lado da questão. Porque deve, em primeiro lugar, obter a objetividade de seus enunciados contra a pressão e sedução de interesses particulares, a ciência ilude-se, por outro lado, quanto aos interesses fundamentais aos quais deve não só seu impulso, mas também as condições de possível objetividade. (HABERMAS, 1987, p. 173).

O intuito de Habermas é mostrar que o procedimento científico está fundado na intersubjetividade e não na negação de sua história e sua individualidade.

Quanto à categoria *habilidade argumentativa*, é necessário definirmos o conceito *argumentação* com o qual trabalhamos. Segundo Habermas é

um tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que se mostram duvidosas e tratam de desempenhá-las ou recusá-las por meio de argumentos. Uma argumentação contém razões que estão conectadas de forma sistemática com a pretensão de validade de uma expressão problemática. A força de uma argumentação é medida em um contexto dado pela pertinência das razões. Isso pode ser evidenciado, entre outras coisas, na capacidade da argumentação convencer os participantes do discurso, isto é, se é capaz de motivá-los a aceitar a pretensão de validade em questão. (HABERMAS, 1987, v. 1, p. 18).

Compreendendo essa proposição habermasiana, podemos afirmar então que é possível julgar a racionalidade da linguagem e da ação de alguém segundo o seu comportamento. O pensador frankfurtiano pensa a argumentação como tendo o “objetivo de produzir argumentos cogentes, que convençam em virtude de suas propriedades intrínsecas, com o desempenho ou com a rejeição das pretensões de validade.” A essa categoria “compete a tarefa de reconstruir as pressuposições e condições pragmático-formais de um comportamento explicitamente racional” (HABERMAS, 1987, v. 1, p. 2).

Em outro momento, Habermas explicita essa questão de outro modo, ao dizer que

Não existe nenhuma forma de vida sócio-cultural que não esteja pelo menos implicitamente orientada para o prosseguimento do agir comunicativo com meios argumentativos – por mais rudimentar que tenha sido o desenvolvimento das formas de argumentação e por mais pobre que tenha sido a institucionalização dos processos discursivos do entendimento mútuo. Tão logo as coincidiremos como interações reguladas de maneira especial, as argumentações dão-se a conhecer como forma de reflexão do agir voltado para o entendimento mútuo. (HABERMAS, 1990<sup>a</sup>, 97).

Na racionalidade comunicativa os participantes do processo de comunicação superam a subjetividade que marcou o início de suas percepções e asseguram-se da intersubjetividade do contexto em que vivem. Desse modo, os participantes da argumentação precisam pressupor toda forma de coação, exceto a força do melhor argumento. Assim, com a força do melhor argumento, ficam neutralizados todos os outros motivos, menos a busca da verdade de modo cooperativo.

As argumentações são destinadas antes de mais nada a produzir argumentos concludentes, capazes de convencer com base em propriedades intrínsecas e com os quais se podem resgatar ou rejeitar pretensões de validez. (HABERMAS, 1989, p. 110).

O processo educativo para além da razão instrumental leva em conta os indivíduos que são capazes de fala e ação, tendo todos os envolvidos no discurso o direito de fala e crítica da realidade dada. Aquele que emite as pretensões de validade, entende e aceita que é no confronto da argumentação que se pode elaborar um novo parâmetro para a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, significá-lo ao nível das vivências sociais.

as condições de compreensão a serem preenchidas na prática comunicativa cotidiana, induzem à suposição de um jogo de argumentação, no qual o falante, na qualidade de proponente, poderia convencer um ouvinte ou oponente de que uma pretensão de validez possivelmente problemática é justificada. Após essa guinada epistêmica da semântica da verdade, não podemos mais considerar a questão da validez de uma

proposição como se fora uma simples questão do nexos objetivo entre linguagem e mundo, completamente alheia ao processo de comunicação. (HABERMAS, 1990b, p.81).

Para entendermos a categoria da *reflexividade crítica*, convém considerarmos que o conceito de reflexividade é ínsito ao conceito de agir comunicativo, ou seja, ao considera-se o agir comunicativo, naturalmente se leva em conta a importância da ação reflexiva. Segundo Habermas, quem realiza atos de fala já pressupõe que seus interlocutores podem reagir, preparando-se para justificar de modo racional suas pretensões de validade, caso isto seja necessário. Em sua obra *Pensamento Pós-metafísico (1990a)*, Habermas assegura que

A pretensão de validade, com a qual o falante se refere às condições de validade de seu proferimento, não pode ser definida exclusivamente na perspectiva do falante. Pretensões de validade dependem do reconhecimento intersubjetivo através do falante e do ouvinte; elas têm de ser resgatadas através de razões, portanto, discursivamente, e o ouvinte reage a elas tomando posições motivadas pela razão. (HABERMAS, 1990<sup>a</sup>, p. 123-124).

O avanço em relação à compreensão da realidade, pela via comunicativa, coloca a linguagem como elemento mediador entre os sujeitos que se colocam no mundo no desejo de conhecer algo. A educação, vista como processo, como tantos outros, não é estática, mas apresenta-se em um movimento dinâmico e contraditório, abrindo caminho aos sujeitos envolvidos para buscar romper com a alienação e a solidão (própria da razão instrumental) através da reflexão crítica a respeito dos conteúdos e do conhecimento. Mais que isso, os sujeitos vêm aí nesse processo comunicativo a oportunidade de significar politicamente o saber e a sua prática social. Isso, porém, não poderá ocorrer por via de qualquer coerção, e sim de aceitação natural pela razão motivada. Diante do conhecimento, é preciso que se rejeite a verdade evidente e não se aceite a sua imposição.

Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de

posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem. (HABERMAS,1989, p. 43).

O autor procura resgatar a categoria da reflexão, perdida na história do pensamento ocidental na era moderna. Com isso ele acredita que é possível contrapor-se à autocompreensão objetivista da ciência, pois o objetivismo, desde Descartes, identifica-se pela recusa da auto-reflexão. Deixa-se, portanto, o subjetivismo para buscar o pluralismo, o intersubjetivismo. A educação passa a considerar as implicações da racionalidade construída intersubjetivamente, trabalhando novas bases para a ação educativa. Nas avaliações esta categoria é igualmente relevante porque o instrumento não se constitui apenas do momento das perguntas e respostas, mas também do encontro posterior em que se dá a assim chamada vista de prova, onde é possibilitado ao aluno a defesa argumentada de suas respostas a partir de análise crítico reflexiva das questões que lhe foram feitas pelo educador.

*A capacidade de problematização* está intimamente ligada ao direito que cada um tem de argumentar, posicionando-se pelo sim ou pelo não diante de algo afirmado. Ora, isso também nos permite fazer referência às interpretações da realidade como problematização. Parece-nos, então, de fundamental importância esse destaque, pois a problematização encaminha para o processo argumentativo, ou seja, ela é pressuposta para a argumentação. Os participantes de uma argumentação não podem se esquivar à pressuposição de que a estrutura de sua comunicação, em razão de características a se descreverem formalmente, “exclui toda coerção atuando do exterior sobre o processo de entendimento mútuo ou procedendo dele próprio, com exceção da coerção do argumento melhor” (HABERMAS,1989, p.112). Nesse sentido, “é lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção” (HABERMAS,1989 p. 112). Habermas, então, esclarece que “a regra (citada) assegura a todos os participantes chances iguais de contribuir para a argumentação e de fazer valer seus próprios argumentos” (HABERMAS,1989, p. 112).



A validade dos novos conhecimentos passa pelo crivo da crítica problematizadora dos participantes da discussão científica no espaço acadêmico, dada a todos os envolvidos, pois negar-lhes voz e fala é agir na contramão do agir com vistas à emancipação, colocando os ouvintes em situação de isolamento. Esse pensamento habermasiano é confirmado por Demo, que observa:

Acentua-se com grande vigor hoje a vocação questionadora do conhecimento, fazendo disto o critério crucial de cientificidade. Mais que conteúdos alcançados, preconiza-se o método, o processo, a propedêutica. [...] o forte da ciência está na persistência crítica que a tudo quer dissolver, para depois - se for o caso - refazer. [...] conhecimento não pode apenas vir atrás, como método de constatação a posteriori, mas se constituir no instrumento substancial de perscrutar e (re)fazer o futuro. Para tanto, mais que acompanhar a história, é mister contestá-la. (DEMO, 1995, p. 127).

Em relação à categoria *uso da linguagem*, enfatizamos ser fundamental esse destaque, uma vez que o ensino superior carece de procedimentos que promovam a construção dos saberes e isso pressupõe o uso da linguagem também pelo aluno. É nesse exercício que se dará a organização do pensamento lógico, da prática argumentativa e da construção da autonomia de pensamento. Configurando-se o ensino superior como espaço de convivência das múltiplas e diferentes idéias, entende-se que este espaço promova a participação aberta dos envolvidos no processo educativo, não podendo os saberes disciplinares se colocar como mais importantes do que o desenvolvimento de competências provenientes da manifestação da linguagem. Isto, mesmo em um mundo assim denominado mundo do trabalho, inspirado pela razão instrumental e técnica. (HABERMAS, 1990b).

A linguagem como mediadora da comunicação constitui o critério do processo emancipatório. Somente à luz da linguagem que se expressa no agir comunicativo vem à tona a validade da vida, das experiências vividas. Nesse sentido, Habermas enfatiza que não se apela para um *a priori* da razão, mas ao *a priori* da prática histórica ínsita na linguagem cotidiana. Segundo ele, a capacidade de linguagem do homem baseia-se em um núcleo fundamental de

regras básicas que todo ser humano domina ao falar. Para Habermas, a linguagem tem um aspecto universal: há um conjunto de regras básicas que todos dominam. A linguagem é o *medium* que torna possível a comunicação entre os homens, permitindo que “as fronteiras de mundo tidas como incomensuráveis ainda se mostrem permeáveis” (HABERMAS, 1990, p.153). Interromper ou impedir essa comunicação é manifestar a vida em sua falsidade, porque em silenciando o outro, também o isola, desconsiderando o humano. Entender a educação como ato que promove a libertação e a desalienação, é pensá-la pela via comunicativa. Tal compreensão levará em conta as ações educativas em todos os seus aspectos, mesmo o processo avaliativo.

Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuar comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1987, v. 1, p. 499-500).

O pensamento de Habermas é compartilhado por Hannah Arendt, ao assumir que o espaço público é aquele no qual “tudo que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido.” (ARENDR, 1987, p. 12).

Ainda, segundo Hannah Arendt, na mesma obra:

Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido pelos outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente de coisas, e privado o fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida [...] até mesmo as maiores forças da vida íntima – as paixões do coração, os pensamentos da mente, os deleites dos sentidos – vivem uma espécie de existência incerta e obscura, a não ser que, e até que sejam transformadas, desprivatizadas e desindividualizadas, por assim dizer, de modo a se tornarem adequadas à aparição pública. (ARENDR, 1987, p. 59-68).

Boaventura de Sousa Santos segue nessa linha de pensamento: “Desse modo, as relações postas na sociedade extrapolam seu sentido mecânico, e o

diálogo toma importância entre sujeitos capazes de interagir no meio social e de criar condições para transformá-lo.” (SANTOS, 1989, p. 16). A discutibilidade a respeito da realidade se abre como caminho não apenas possível, mas também fundamental da ação comunicativa crítica que visa a emancipação dos sujeitos envolvidos. Habermas entende que é a partir da crítica a uma determinada realidade social, envolvida pela racionalidade instrumental, que se pode perceber a imensa possibilidade para a formação de um pensamento emancipado. O mundo da vida, pano de fundo da razão comunicativa (1993, p. 105), passa a ser elemento integrante do processo educativo, pois, “do contrário, a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma.”

Na consideração das proposições aqui anunciadas, a seguir passamos a descrever os dados da pesquisa.

#### **4.1.3 As questões das avaliações**

Do total de 1017 questões analisadas, 332 fazem parte das disciplinas de Genética (81), de Cálculo (102), de Fruticultura (78) e de Física Geral (71), na área de Ciências Agrárias. As demais questões estão distribuídas: Na área de Ciências Biológicas, 372 questões, com as disciplinas de Biotecnologia (38), Zoologia (114), Geologia (83), Introdução ao Método Científico (79), Evolução (58) e Microbiologia (86), na área de Ciências Humanas, 220 questões, com as disciplinas de Filosofia da Educação (72), Didática (32) e Língua Portuguesa (116).

#### **4.1.4 Disciplinas analisadas na área de Ciências Agrárias**

Na tabela a seguir apresentamos as disciplinas da área de Ciências Agrárias: Física Geral, Genética, Cálculo e Fruticultura. As referidas disciplinas são trabalhadas por um professor com o título de doutor e três professores com o título de mestre.

Tabela 5 – Disciplinas da área de Ciências Agrárias – 2007.

Disciplinas	Conhecimento Objetivado	Habilidade crítico- reflexiva	Habilidade argumentativa	Problematização	Uso da language m	TOTAIS
Física Geral	66	3	1	1	0	71
Genética	71	6	4	0	0	81
Cálculo	103	2	0	2	0	107
Fruticultura	69	3	4	2	0	78
Total	309	15	9	5	0	337
	91.69%	4.45%	2.67%	1.48%	0.0%	100%

As questões das avaliações da área de Ciências Agrárias revelam a preocupação com a verificação dos conhecimentos, a partir dos conteúdos trabalhados. O percentual de 91.69% atesta essa constatação. Essa área se mostra, a partir dos dados coletados, como a que se apresenta mais técnica, e, portanto, menos preocupada com habilidades que preparem os discentes para uma formação que transcenda o mero conteúdo e a formação técnica profissional.

#### 4.1.4.1 Física Geral

Nesta disciplina temos outras instruções, diferentes e substitutivas às questões determinadas pela instituição. São elas: “Esta avaliação consta de [...] questões. Ao lado de cada questão está o valor da mesma./ A interpretação das questões é parte da avaliação./ É permitido o uso de calculadoras./ Nas questões numéricas justifique suas respostas ou indique os cálculos. **Questões sem cálculos ou justificativas não serão consideradas.** Deixe claro o seu raciocínio./ As questões devem ser respondidas a tinta na folha de respostas. A

folha de respostas é a folha em branco que você recebeu junto com a avaliação. Toda a avaliação deve ser entregue. **Somente as questões que estiverem na folha de respostas serão corrigidas!** Faça letra legível. A professora se reserva o direito de desconsiderar letras ilegíveis./ Fique tranquilo e lembre-se do que estudou. Bom trabalho!”

As orientações em negrito são destaques feitos pela professora da disciplina.

As questões dessas avaliações se mostram bem organizadas, trazendo, inclusive, recortes de jornais, com notícias da atualidade e de revistas da área da Agronomia. A disciplina apresenta preocupação diferenciada em relação à anterior, uma vez que a inserção de recortes com dados que estão sendo veiculados e discutidos na atualidade, despertam o interesse nos discentes e favorecem as relações do conhecimento tratado. Além do recorte de notícia que interessa aos futuros agrônomos, é apresentado um texto interpretativo no qual são traçadas relações com conteúdos trabalhados anteriormente e que estão implícitos nas questões da avaliação. Essa relação feita é interessante no sentido de desenvolver um processo de interligação dos saberes e da relação dos mesmos com a vida prática. Sendo todas as questões abertas, além de permitirem as justificativas via cálculos, elas também permitem que o aluno desenvolva justificativa por escrito de cada questão, exigindo dele a utilização mais ampliada dos saberes construídos até aquele momento e seus sentidos naquele contexto. Essa parece ser a regularidade que se percebe nas avaliações dessa disciplina, apontando para preocupações importantes na significação do conhecimento.

São muito comuns questões com afirmativas para serem comentadas. Esse formato pode tanto abrir espaço para o aluno desenvolver suas idéias e relacionar conteúdos e teorias para além da razão monológica, como também pode limitá-lo aos comentários simples e aproximados do pensamento explicitado em aula. Essa atitude deixa de encaminhar a discussão sobre a realidade e da mesma forma não valoriza a crítica que pode ser desenvolvida pelos alunos, e por eles feita, caso a avaliação apontasse nesse sentido. Tal

possibilidade oportunizaria a devolução da produção dos alunos e a retomada da discussão com base em outros argumentos.

A categoria *argumentação* é trabalhada em duas questões, a exemplo desta: “Galileu não inventou o telescópio. O exemplar de Veneza era procedente dos Países Baixos. Lipperhey, fabricante de óculos, entrou com pedido de patente de um instrumento para ver à distância. Lipperhey foi o único a divulgar a descoberta. Middelburg também reinventou a invenção. O verdadeiro inventor ainda é, portanto, assunto de debate. A importância de Galileu na história do telescópio deve-se ao fato de ele ter empregado cientificamente o instrumento. Cite algum avanço científico que foi possível graças ao emprego do telescópio e comente a importância deste avanço.” Como se pode ver, o discente é desafiado a fazer uso dos conhecimentos construídos, de suas interpretações e construir os argumentos necessários requeridos na questão.

Nenhuma questão abre espaço para a categoria *uso da linguagem*, entendendo-se esta a liberdade de expressão, manifestação de opiniões com base nas suas percepções a respeito de algo, significado este pelos contextos vivenciados. Todas as exigências foram feitas com base em conteúdos determinados.

#### **4.1.4.2 Genética**

A disciplina se apresenta com 81 questões, todas descritivas. Do total, 79 questões destinam-se nitidamente à verificação de conteúdo aprendido, utilizando-se muito do estilo: o que, qual, quantos, identifique, explique. As questões deixam de apresentar preocupação com a contextualização e o conteúdo é tomado por ele mesmo. Em várias questões dessa natureza, há explicação detalhada de aspectos da genética sobre os quais versam as questões. Também em relação ao significado social e político dos conteúdos a disciplina não apresenta esse cuidado, de modo que o estudante pode sair-se muito bem, estando afeito aos conteúdos tais como foram trabalhados em aula. Exemplo dessa prática está na questão que segue: “As moléculas de DNA são bastante estáveis e suas conseqüências de bases são conservadas com grande

fidelidade durante a duplicação semiconservativa. Dessa forma, as informações escritas nos genes são passadas de geração praticamente sem alterações. Explique o que é mutação. Descreva dois tipos de mutações.” Percebe-se, portanto, um conhecimento desvinculado dos sentidos sociais e da justificativa de sua importância. Caracteriza-se aí um conhecimento não processual, provindo de uma razão monológica. Quanto à argumentação, em apenas duas questões podemos perceber indícios de que há a preocupação com essa habilidade. Depois de elaborar uma afirmativa sobre dada realidade, a questão é encaminhada da seguinte forma: “O autor concluiu que o caráter é controlado por 2 genes. Você concorda com ele? Justifique.” A questão parece lidar com uma afirmativa que pode não ser verdadeira. É exigida do aluno a percepção do problema levantado. Essa questão não mostra que a realidade descrita está relacionada diretamente com a realidade social, ou com os significados dela para a vida cotidiana, mas a resposta a ser desenvolvida pode problematizar essa realidade. Em outra questão temos o seguinte: “[...] Analise cada ponto separadamente, identifique e explique o que ocorreu em cada ponto numerado, sabendo que o ponto 1 na situação X codifica o triptofano e no ponto 3 situação Y codifica a metionina.” Em todas as demais questões, o foco é o conhecimento determinado. A disciplina não revela outras preocupações. Considerando que a capacidade crítico-reflexiva se dá quando os indivíduos colocam-se diante da realidade que os cerca, em atitude de reflexão e análise dessa realidade, a disciplina de Genética não prioriza esse aspecto, mas aponta para situações que os discentes precisam analisar uma dada realidade-problema apresentada na questão, exigindo até comparações com a realidade.

#### **4.1.4.3 Cálculo**

Aparece como representante da técnica em toda a sua dimensão. Embora as questões (107) sejam abertas e exijam conhecimento teórico, elas não apresentam nenhuma relação com o cotidiano ou com o contexto vivenciado pelos discentes. Questões, por exemplo, referem-se a temperaturas, mas não fazem referência alguma a qualquer região do país, ou a qualquer outro contexto, mesmo que hipoteticamente. O cálculo se explica por si mesmo. A

avaliação não apresenta ilustrações da realidade ou outros instrumentos que possam facilitar a compreensão ou as relações dos conteúdos. Enfim, uma disciplina acentuadamente técnica, busca a verificação do conhecimento. Nessa disciplina, entre as orientações ao aluno, vem acrescentada em algumas avaliações: APRESENTE TODOS OS CÁLCULOS NAS QUESTÕES.

Há a predominância da quantificação do conhecimento. A disciplina desenvolve-se na perspectiva da formação técnica para o mercado de trabalho, e a metodologia mostra o conteúdo pelo conteúdo. Há questões onde se pode verificar a preocupação com a importância da reflexão diante de problemas. Questões são elaboradas a partir de problemas hipotéticos não contextualizados ou referenciados. Na questão 42 desta avaliação, temos um exemplo de problema utilizado nas questões: “Um fazendeiro precisa construir um galinheiro de forma retangular utilizando-se de uma tela de 16 metros de comprimento. Sabendo que o fazendeiro vai usar um muro como fundo do galinheiro, determine as dimensões do mesmo para que sua área seja máxima.” Em relação à capacidade de interpretação, raras questões se ocupam disso.

#### **4.1.4.4 Fruticultura**

Traz questões bem organizadas, situadas no contexto brasileiro e considerando a diversidade climática e a variedade de solos existentes nas regiões do país. Parte-se da consideração de um país continental, denotando que a disciplina trabalhada prevê esse olhar e a relação com outras disciplinas do curso que caracterizam a diversidade brasileira. Várias questões são elaboradas a partir de hipóteses, exigindo do aluno não apenas a interpretação da questão como tal, mas também o geral da realidade nacional no que tange à sua área. Transparece na disciplina de Fruticultura preocupação relacionada às diversas experiências feitas no campo e as experiências possíveis em diversas outras realidades. As questões são todas abertas, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de suas respostas com autonomia e condições de construir respostas aprofundadas e argumentadas, revelando conhecimento dos conteúdos próprios da disciplina e sua relação com as demais. É possível



perceber também que a avaliação contempla uma variedade enorme de cultivares e do que a eles está relacionado, demonstrando a preocupação com as questões mais amplas e não apenas com prioridades subjetivas. No entanto, há predominância do conhecimento objetivo, que pode ser representada por questões como a que segue: “A produção de mudas de hortaliças é uma etapa de extrema importância no sistema de produção, visando o sucesso agrônomo e comercial da atividade. Vários são os métodos que podem ser adotados na produção de mudas de hortaliças, variando com o nível tecnológico do produtor e as vantagens tecnológicas dos mesmos.” ‘Considerando que você, na condição de assistente técnico, seja solicitado para orientações técnicas sobre os métodos de produção de mudas em sementeiras e produção de mudas em bandejas, responda as seguintes questões: a) Relacione as etapas de implantação de cada método solicitado, com as devidas explicações técnicas; b) Quais os tratamentos de cultura que devem ser recomendados para a produção de mudas de hortaliças, com qualidade, para garantir o sucesso da atividade?’

Quanto à *argumentação*, aparecem indicativos dessa categoria em questões como esta: “Um determinado produtor de hortaliças, sem a devida orientação técnica, comprou e plantou sementes de uma cultivar de couve-flor em sua propriedade, no período de novembro a janeiro, localizada no nordeste brasileiro. Após o transplante, foi surpreendido com uma vegetação intensa, com inflorescência pequena ou sem emissão de inflorescência. Comente, com as respectivas justificativas, o fato apresentado.” Na questão abre-se a possibilidade de o aluno abordar não apenas as questões de falta de orientação técnica que deveria ter sido dada ao produtor, como também as questões regionais e suas implicações na produção. A questão abre espaço para relações do conhecimento com a realidade social e, portanto, a construção argumentativa adequada.

Outra questão que considera as questões da argumentação: “A olericultura consiste na produção econômica e racional de hortaliças, atividade de grande importância social e alimentar, considerando o grande número de empregos que dela deriva, direta ou indiretamente, em toda a cadeia produtiva, do campo à indústria e, por ser ricamente constituída de vitaminas e sais

minerais, respectivamente. Portanto, responda o seguinte item: Caracterize a exploração olerícola como importante atividade produtora de alimentos no Brasil.” A resposta abre espaço para uma argumentação que considere as questões sociais e econômicas envolvidas na atividade produtiva da olericultura. Como o próprio enunciado da questão aponta, várias relações podem ser consideradas nesta questão e a resposta pode ser enriquecida com elementos de natureza crítica e com argumentos significativos.

#### **4.1.5 Análise do bloco de disciplinas da área de Ciências Agrárias**

Os dados deste bloco de disciplinas revelam que a quantificação do conhecimento atinge um percentual de 91.69%. Esse percentual é considerado normal se tomarmos as disciplinas com vocação para a preparação técnica do profissional para o mercado de trabalho, sem estarem voltadas para o desenvolvimento das outras habilidades elencadas. A preocupação com a habilidade crítico-reflexiva atinge apenas 4.45%. Em relação à *argumentação*, é possível perceber que apenas 2.67% das questões se ocupam dessa habilidade. A *problematização* cai ainda mais, atingindo 1.48%. O dado não menos surpreendente aparece relacionado à última categoria relacionada: *uso da linguagem*. Nessa categoria consideramos, a partir do pensamento habermasiano, a possibilidade dada ao outro de dizer o que vai dentro de si em relação a algo, manifestando suas opiniões, trazendo à luz suas idéias, contrapondo posições, indagando, questionando afirmativas, enfim, posicionando-se livremente diante de algo. Essa categoria não foi contemplada nas questões. Em nenhum momento as disciplinas oportunizaram espaço aberto para produção em texto do pensamento do aluno. Todas as questões estavam atreladas a determinados conteúdos, não sendo possível ao aluno a sua manifestação escrita em relação ao que e como ele construiu durante o período. Em relação à simetria de linguagem, percebe-se ainda que os espaços são determinados, restando ao aluno pouca oportunidade de expressão do que vai pelo seu pensamento, para além das questões que lhe foram dirigidas. Percebe-se que as disciplinas desta área trabalham tendo em vista a formação para

o trabalho especificamente técnico, sem as preocupações com a formação problematizadora do conhecimento crítico da realidade em que os indivíduos estão inseridos.

Analisando a manifestação do Coordenador dessa área e o que revelam as vozes docentes, temos o seguinte quadro: Percebe-se na fala do Coordenador do Curso, embora a preocupação enfatize como principal os conteúdos, transparece também o cuidado com as habilidades requeridas para uma boa formação, tais como capacidade crítica, análise, interpretação e argumentação. Ao ser indagado sobre “três aspectos recomendados aos professores quando realizam o planejamento de suas aulas”, assim se manifestou, dizendo ser preciso que no planejamento das aulas os professores tenham claro em primeiro lugar a importância de “ter fundamentação na construção do conteúdo (...) fundamentação teórica”. Igualmente os professores precisam cuidar da “boa contextualização desse conteúdo, aplicá-lo ao dia-a-dia, transformá-lo na forma mais fácil de o aluno entender e vivenciar esse conteúdo na sua realidade.” Além disso, os docentes precisam contemplar as habilidades que estão no bojo do perfil do egresso do curso. Estas seriam: “habilidades técnicas da área própria da Agronomia”, referindo-se aos conhecimentos técnicos necessários à formação de um profissional competente. A essas seguem outras como “capacidade de ler, criticar, intervir, modificar o meio, interpretar (...) quer dizer, não trabalhar o conteúdo pelo conteúdo”. Percebe-se aí uma perspectiva no sentido de sair do domínio da razão instrumental, rumando para outra racionalidade que dê conta dessa formação.

Já os docentes, ouvidos sobre “a importância do espaço de sala de aula para o processo ensino-aprendizagem no ensino superior”, destacaram como “momento reservado para trocas de experiências e aproximação entre as pessoas (aluno x aluno e aluno x professor)” (DA4), dando a entender que a postura desejada diante do conhecimento é diferente daquela percebida a partir de um instrumento de avaliação. Outro docente (DA1) ressalta que o espaço de sala de aula “é o momento de debate entre professor e aluno, onde são levantadas as questões diante do tema exposto.” Essa perspectiva levantada é

interessante, mas conflita com o posicionamento que o mesmo docente assume ao dizer: “É onde se dá o *direcionamento (destaque nosso)* para que os alunos possam entender o conteúdo e possam buscar respostas na literatura além da discussão em aula.” Esse posicionamento, de certa forma, deixa de ser reforçado pelo docente (DA3): “Na sala de aula temos um momento único, troca de informações. Isso garante o que vamos ensinar e o que o nosso aluno conhece sobre o assunto, montamos assim uma estratégia para a melhor aprendizagem.” Percebe-se que a visão que os docentes têm do espaço de sala de aula está relacionada com o compromisso do ensino-aprendizagem: “Todas as atenções, no respectivo momento, estão voltadas para o desenvolvimento das atividades do processo ensino-aprendizagem” (DA4). E isto se dá na consideração da importância de fundamentar teoricamente os conteúdos e relacionando-os com a realidade: “[...] o professor traduz, a partir das relações de aprendizado e convivência, de várias formas o conhecimento formal/conceitual que sustenta o aprendizado daquela disciplina. O aluno aprende quando ele próprio reconhece que aprendeu e então passa a ser capaz de fazer uso, no cotidiano, ou tão somente mental, daquilo que aprendeu e a sala de aula propicia ambiente para esse reconhecimento” (DA2). Fica evidente que, embora se ressaltem os conteúdos - o que é compreensível em áreas como Ciências Agrárias – percebe-se nos depoimentos dos docentes a noção de que o espaço de sala de aula é de construção, muito mais do que de transmissão de conhecimentos.

Traçando um comparativo entre essas vozes iniciais e as convicções do Coordenador da área do Curso, notamos que há uma certa regularidade aí. O coordenador, ao responder a questão da entrevista relativa às recomendações aos professores sobre o planejamento das aulas, destacando três aspectos principais, relaciona-os nesta ordem: a) “O professor deve, em primeiro lugar, conhecer a turma. Deve elaborar um diagnóstico da turma para saber como vai poder trabalhar; b) [...] precisa cuidar dos conteúdos e ver como vai distribuir os mesmos [...] porque lá na frente os alunos vão precisar desses conteúdos; c) E, por fim, a metodologia de trabalho. Ele precisa definir como vai trabalhar [...] como vai desenvolver os conteúdos [...] conforme os conteúdos do curso.”

Já os docentes, em relação ao planejamento das aulas, manifestam opiniões diversas quanto ao que seja importante o docente considerar. Algumas opiniões, no entanto, apontando para a formação do aluno, indicam a preocupação com os aspectos políticos da educação. O docente DA2 opina que é preciso considerar “o que o aluno tem de conhecimento e em que ele precisa crescer/avançar [...] pois assim a escola cumpre boa parte do seu papel, que é tirar o aluno do lugar, fazê-lo crescer intelectualmente. Estar à margem da cultura é estar à margem da humanidade.” Coloca-se a cultura proveniente da formação acadêmica como uma espécie de cultura de inclusão na sociedade. O primeiro item destacado é também elencado em primeiro lugar pelo docente DA3, que destaca: “saber o que o aluno conhece sobre o assunto”. Essa percepção revela que os docentes estão considerando que o conhecimento é histórico e se faz no tempo e segundo os contextos vividos. Considerar o que os alunos já sabem implica dar voz a eles para que manifestem seus saberes e os justifiquem. Essa postura não aparece claramente nos instrumentos de avaliação. Se atentarmos para as manifestações dos docentes DA1 e DA4, teremos o seguinte, respectivamente: “Considero importante (destacar) os pontos chaves do conteúdo” e “preciso definir o conteúdo a ser ministrado, com o objetivo de contemplar todo o conteúdo da respectiva disciplina, proporcionando ao aluno um embasamento geral [...]”. Os dados das avaliações revelaram essa perspectiva. Os conteúdos são tidos como mais importantes que a metodologia. Afinal, a área é técnica e o objetivo é a formação profissional do engenheiro agrônomo. Os próprios docentes são oriundos desse tipo de formação, dos cursos de bacharelado de áreas técnicas. Apesar disso, um dos docentes (DA4) destaca em segundo lugar “a metodologia da aula: aula expositivo-dialogada, trabalhos em grupos, seminários, leituras de textos, etc”. Esse destaque leva-nos a pensar que a importância de uma metodologia que valorize os indivíduos no encontro comunicativo está se fazendo sentir. Pensar essas metodologias é encarar o conhecimento como resultado de construção no espaço de sala de aula. Esse detalhe aponta para um dos conflitos percebidos. Talvez seja necessário destacar que a idéia de diálogo que aqui aparece, lembra muito a relação de simples abertura para algumas manifestações ou

observações dos alunos, sem, no entanto, ter-se claro que o diálogo pressupõe a consideração real dessas manifestações, ou seja, a relação efetiva entre os que se encontram por meio da palavra. O diálogo não encaminha sempre, necessariamente, para um consenso, mas traz à tona os significados do mundo vivido.

Ao ser indagado sobre a metodologia de aula que tem sugerido aos professores de seu curso, o coordenador frisou muito bem: “antes de tudo, que eles preparem bem os conteúdos para formar os alunos com condições para o mercado de trabalho. Depois, que procurem incentivar os alunos, chamá-los para a discussão dos assuntos, principalmente hoje quando temos alunos com muitas dificuldades de aprendizagem [...] e, por fim, o diálogo com os alunos [...] manter uma boa relação com eles é fundamental [...]” Há sinais aí de que a coordenação do curso pensa uma ação docente compromissada com a formação técnica/profissional, mas com um pé na metodologia que considere o “diálogo” (destaque nosso), embora nos pareça que o sentido desse diálogo esteja carente de significação, pois denota apenas ser ele o responsável pelas boas relações entre alunos e professores, não estando vinculado ao conhecimento. Ao menos não de modo claro. Percebe-se no “diálogo” um esvaziamento do mesmo, pois dialogar não significa apenas deixar que os outros digam algo. O diálogo é relação via palavra que, muitas vezes, apresenta a contradição e precisa assim fazê-lo. A contradição é necessária para a consideração das proposições e validação ou rejeição das mesmas.

A terceira questão feita aos professores entrevistados enfoca a divisão do tempo das aulas – De que maneira você divide o tempo de suas aulas - O propósito era perceber a consideração do aluno e dos espaços reservados a ele nas aulas. O docente DA1 declara que inicialmente faz “uma exposição sobre o conteúdo, seguida de questionamentos sobre o que foi apresentado [...]”. DA2, identificando-se como conservador, diz: “de modo muito tradicional, isto é: parte teórica/conceitual e exercícios, para que o aluno se dê conta de que compreendeu ou não os conceitos.” Percebemos nestas declarações a força da razão instrumental. Isto fica ainda mais claro ao deixarmos o docente DA2

continuar: “Via de regra, parte da aula é para explicitar para meus alunos que tipo de mundo *eu quero* e que tipo de profissional *eu quero* que me atenda.” (grifos nossos). Determinada ansiedade docente pode ser percebida ao se pensar a metodologia de aula ou a postura diante do conhecimento. Um e outro docente vivem conflito diante dessa necessidade. Observemos a manifestação do docente DA3: “Antes de introduzir o assunto, comento onde é aplicada essa teoria ou método, e a partir disso gera polêmica sobre o assunto e só depois ministro esse conteúdo e por último alguns exercícios contextualizando sobre o assunto.” Parece que há a obrigatoriedade da “polêmica”. Mas ela começa antes da apresentação do conteúdo, não durante a mesma, ou durante a ministração da aula. Percebe-se as dificuldades enfrentadas pelos docentes no que se refere às metodologias de trabalho, o que é perfeitamente compreensível. Por outro, o sentimento bem presente neles de que a formação profissional também carece de algo mais, que pode começar com a problematização dos conteúdos, com a polêmica a ser gerada, mesmo que esta cesse diante da fala docente.

O destaque feito acima nos remete às concepções dos professores entrevistados, quando indagados sobre “Que conhecimento é fundamental, diante dos conteúdos trabalhados?” Segundo DA4, são fundamentais “os conceitos básicos da disciplina”. Já DA3 é da opinião de que “a interpretação de texto e matemática básica” são prioridades, ocorrendo aí uma espécie de casamento entre habilidades e conteúdos. Os demais, incluindo a coordenação do curso, reforçam os conteúdos. A preocupação é manifestada pelas palavras: “Um aluno com formação fraca, como vai estar lá fora?” Não se percebe, portanto, uma perspectiva clara em relação ao sentido do conhecimento, seus significados e usos, a não ser seu uso profissional e técnico. Nesse sentido, a forma de encarar o conhecimento é definida tecnicamente e não comunicativamente. Os conteúdos são tomados enquanto verdades fechadas e dogmas postos, não sendo necessário diante deles a reação pelo “sim” ou pelo “não”.

Indagados sobre o espaço para a argumentação nas aulas, os docentes declararam: “Após o conteúdo ministrado há os debates. Nesse momento é que

os alunos argumentam sobre a aplicação prática do que foi apresentado.” (DA1) O processo argumentativo parece estar isolado da apresentação dos conteúdos. O conhecimento não parece necessitar de reações positivas ou negativas. As argumentações neste caso parecem se referir ao uso do conhecimento e ao lugar de utilização do mesmo, mas não em relação a ele próprio e sua definição. O docente DA3 parece apontar para a importância da significação do ato argumentativo discente: “Sim, todas as aulas têm espaço para argumentação cotidiana e científica”, sendo a argumentação cotidiana aquela que vem “das experiências”. Relacionada a essa questão, está a indagação feita aos docentes sobre “o papel do aluno durante as aulas”. DA4, ao descrever a metodologia, cita “aulas expositivo-dialogadas [...] realizações de prática com efetiva participação dos alunos, seminários, mesa redonda. Em todas as aulas é disponibilizado tempo para perguntas e argumentações referentes aos conteúdos”. A ênfase em aulas *expositivo-dialogadas* pode apresentar-se como uma prática efetiva, mas também como um ideal metodológico.

Respondendo à questão 2.6 – Qual o papel do aluno em suas aulas? – o docente DA2 é objetivo: “O papel do aluno é sair intelectualmente do lugar”. DA4 entende que o aluno “é o sujeito principal para o bom rendimento das aulas, com motivação para receber e participar das discussões afins.” A atenção primeira deve estar para “receber os conteúdos”. Esta recepção, no entanto, pode dar-se de modo ativo e efetivo: participando das discussões. Aí pode estar sendo reservado aos alunos um importante espaço, onde as diversas vozes se fazem ouvir. Vozes racionalmente motivadas. Anima pensar que educadores de áreas técnicas assumam tal posição, reforçada pelo que diz DA1: “Acho que (o papel do aluno durante as aulas) é de questionador.” E justifica: “Pois o seu questionamento é que nos instiga saber mais e poder entender ainda mais o que fazemos e ensinamos.” Essa postura, embora num primeiro momento reforce mais a importância do questionamento para a formação do professor, (ela) não deixa de estar ligada ao conhecimento e, conseqüentemente, ao método de ensino, desenvolvendo nos alunos uma das habilidades fundamentais diante dos saberes. Nessa linha está o docente DA3: “Raciocinar sobre o conteúdo ministrado e fazer perguntas [...]” Em síntese, o papel do aluno é não aceitar



passivamente a transmissão dos saberes, mas atuar como indagador e agente ativo na construção do conhecimento. Percebe-se neste momento também que a racionalidade docente se mostra em crise, pois, se por um lado o profissional da educação precisa dar conta da formação técnica exigida pelo mercado de trabalho, por outro, sente que precisa ir além, preparando e desafiando a capacidade racional dos indivíduos que ali se encontram. As atividades mostram a importância do encontro e aposta na capacidade interpretativa e argumentativa que alguns docentes fazem em relação aos seus alunos, embora isso não transpareça em atividades como uma avaliação.

O coordenador do curso, ao falar sobre os destaques que faz ao orientar seus professores sobre a participação dos alunos em aula, diz: “é muito importante”, mesmo que “nem todos gostem”. Há alunos “que nunca querem participar, mas aí o professor precisa trabalhar com ele. Puxar o aluno para a discussão. Quando o aluno participa é bom para o professor porque ele descobre como o aluno está e ainda a aula fica melhor. Para o aluno é bom porque ele vai firmando o conteúdo e tirando as dúvidas.” Embora aparente um vago entendimento de argumentação, essa categoria se faz presente na idéia, mesmo que não se efetive como metodologia de aula.

A preocupação em desafiar os alunos no sentido da participação efetiva, via reações de “sim” e “não” diante dos conteúdos dados, parece estar clara aos docentes, em sua maioria. Uma das questões da entrevista abordou esse aspecto: “Você costuma desafiar seus alunos durante as aulas? De que modo?” As respostas foram diversas, como a apresentada por DA1: “De certo modo sim, ao questioná-los sobre certos eventos nos quais o conteúdo ministrado está envolvido. Isso gera debate e depois tento mostrar a eles que no dia a dia estão embutidos vários conhecimentos que nem percebemos.”

A questão metodológica parece não estar muito clara aos docentes, por isso mesmo algumas dificuldades percebidas em meio a avanços. Perguntados sobre os “objetivos das atividades destinadas aos alunos em sala de aula” - questão nº 2.8 -, o docente DA3 centra-se no conteúdo pelo conteúdo: “Verificar se houve alguma aprendizagem sobre o assunto ministrado.” DA4 corrobora

esse entendimento ao dizer: “permitir maior fixação do conteúdo.” Aqui se percebe a menção às atividades de aula prática, ou atividades de campo. DA1 manifesta-se da seguinte forma: Os objetivos são “aplicar o conhecimento ministrado para que não fiquem apenas conceitos e sim a aplicação destes conceitos.” E mais que isso: “As atividades servem para que os alunos sejam pontuados naquilo que sozinhos não avançam mais.” Aí percebemos uma ponta da perspectiva comunicativa, ao entender-se que no encontro com os demais seja possível avançar no conhecimento. Resta definir de que modo.

A questão 2.9 – Quando seus alunos perguntam, discordam ou usam contra-argumentos, isso é bom ou ruim? Por quê? - mereceu dos entrevistados respostas como estas: DA4 – “Bom, aprimora a aula, tornando-a mais interessante. [...] A pergunta de um aluno pode contribuir com o aprendizado e aprimoramento dos colegas de classe.” DA2 observa: “Isso é ótimo! Mas isso é impossível em uma sala de 40 alunos. [...] Impossível em uma escola/linha conteudista. Prazeroso para aluno e professor quando ocorrem avanços intelectuais, incluindo o professor.” Não obstante os docentes vejam nesta categoria algo importante, nem todos a consideram essencial para suas aulas. Isso se notou nas avaliações das disciplinas desta área. Apenas 2.67% das questões tiveram isso em vista. Por outro, aparece uma primeira denúncia relacionada aos problemas vivenciados pelo ensino superior em função das políticas educacionais atuais: “escolas/linhas conteudistas” e “é impossível em sala de 40 alunos”. Os docentes são vitimados em seu trabalho pelas políticas de governo relativas à educação. Neste caso, a interiorização e a privatização, da forma como se estabelecem, apresentam problemas que não ficam no nível meramente administrativo, mas atingem em cheio a sala de aula.

Focando as avaliações, perguntamos ao coordenador da área de Ciências Agrárias: “Quanto às avaliações, o que é importante que os professores considerem?” A resposta prioriza os conteúdos: “primeiro, que eles peçam os conteúdos que trabalharam em aula. Não pode ser diferente.[...] Os professores também precisam considerar os objetivos do curso. E aí não só trabalhar os conteúdos, mas também a interpretação, a crítica.” Para além dos conteúdos

objetivados, a formação crítica. Comparada essa preocupação com as opiniões dos professores entrevistados, temos o seguinte: “Procuro sempre apresentar uma situação-problema para que o aluno desenvolva sua capacidade de associar aquela situação ao conceito ministrado. De posse daquele conceito ele deverá ter a habilidade de aplicá-lo e chegar à solução do problema.” (DA1). Essa perspectiva pode ser tomada como interessante e caminhar na direção de uma prática comunicativa. No entanto, nas questões das avaliações dessa disciplina – *Física Geral* – tal prática aparece em apenas uma questão. Uma situação de problematização foi encontrada. O docente DA4 é da opinião de que a prioridade é do “conteúdo apresentado em aula, envolvendo os conceitos e aplicações respectivas.” Este docente nas avaliações de sua disciplina apresentou quatro situações-problema, apostando muito mais nessa formação.

Sobre os critérios utilizados na correção das avaliações, DA3 leva em conta a “coerência entre o que foi escrito e o que foi pedido”, marcando uma prática profundamente técnica. Essa coerência, no entanto, poderia valorizar as habilidades mobilizadas para a construção das respostas, tais como a interpretação, a crítica e a argumentação. Isso, no entanto, não fica claro. Já DA2 destaca “a linha de raciocínio desenvolvida pelo aluno. Muitos não chegam à resposta exata ou não usam palavras corretas, mas se noto uma certa coerência no desenvolvimento da questão, isto é valorizado.” Nota-se aí a disposição docente no sentido de dar voz aos alunos, valorizando a construção das respostas, mesmo diante das dificuldades de registro. Esse detalhe aponta para a importância do momento de vista de prova que ocorre uma semana após. DA4 aponta para “clareza e objetividade nas respostas.” Já DA2 ressalta que é importante conjugar “o progresso intelectual do aluno na sala com as provas.” Essa observação demanda conhecimento individual dos alunos, uma atividade que nem sempre é possível pelo número de alunos em sala de aula nas instituições privadas, onde também as avaliações ainda estão comprometidas com a quantificação do conhecimento, pois é preciso inserir os alunos no mercado de trabalho. Essa inserção é que garante, de certa forma, o próprio sucesso da instituição e dos seus cursos.

Ainda sobre um dos momentos relacionados às avaliações – a vista de provas – indagamos os professores: “Você considera importante o momento de vista de provas? Por quê?” DA2 nos fornece uma opinião interessante: “Sim. Ele tem de existir porque a democracia é um valor. Porém, ele seria bem aproveitado se esse tempo fosse utilizado para discussão das questões antes dos pontos.” O mesmo docente entende que o momento é fundamental para a retomada das questões e da formulação das respostas, dando a entender que a habilidade argumentativa dos alunos e sua perspectiva crítica contribuem, inclusive, para uma nota melhor. “Às vezes eu apelo. Eu dou os pontos que o aluno quer e então digo: ‘Agora que você relaxou, raciocine comigo’. Aí o aluno utiliza a vista de provas para esclarecer os conceitos.” Embora de modo não muito claro, percebe-se o movimento que o docente realiza com seus alunos, tendo em vista a oportunidade de utilização dos argumentos como instrumento de construção do conhecimento. DA1 também segue nessa linha: “Sim. É neste momento que o aluno pode esclarecer dúvidas e entender o que fez de errado na resolução da questão.” Essa afirmação, embora pareça estar mais comprometida com a defesa do ensino do professor do que com o progresso do aluno, ainda assim sinaliza que o momento é importante e ali se pode discutir o que se produziu, constituindo-se esse momento como rico para a construção ou ressignificação do conhecimento. DA4 aponta apenas para a oportunidade de o aluno “fazer perguntas e revisar o conteúdo.”

A questão 2.15 dirigida aos professores - Para você, a melhor aula acontece quando? – levou os entrevistados a respostas que apontam para habilidades: “Quando os alunos fazem muitas perguntas” (DA3). DA2 assim se manifesta: “Quando alguém fala: ‘Nossa, entendi! Isso significa coisa demais.’” Opinião diferenciada é manifestada pelo docente DA1: “Quando os alunos reconhecem a importância e a aplicabilidade do conhecimento dentro de suas profissões.” Nota-se, em geral, que a ênfase está no domínio do conhecimento objetivo”.

Quando indagado sobre “de que forma os alunos podem demonstrar melhor proveito das disciplinas”, o coordenador dessa área salientou que “um

critério importante é o bom rendimento nas notas, interesse no dia-a-dia da disciplina e que o aluno também se envolva com atividades de monitoria, com pesquisas, associadas ao seu trabalho.” A idéia extrapola a sala de aula, perpassando as disciplinas. O envolvimento com monitoria significa ter condições de auxiliar a outros em determinadas disciplinas, o que demanda conhecimento solidificado. Para isso, o trabalho de formação, também tendo em vista as pesquisas, requer que a sala de aula seja espaço de construção do conhecimento e não apenas de reprodução.

Relacionada à pergunta da entrevista ao coordenador, está a questão feita aos docentes que participaram da pesquisa: 2.14. “Sobre os resultados que você espera do seu trabalho em aula, destaque dois aspectos importantes.” As respostas foram: DA1 – “O reconhecimento do aluno de que aquele conteúdo lhe será útil e [...] de que o professor é mais um parceiro na construção do seu conhecimento.” Como parceiro, não pode apenas repassar, muito menos estar apenas preocupado com o conteúdo, mas também com os aspectos políticos da formação. Isso implica significar e situar o conhecimento, bem como situar o aluno no contexto em que vive, percebendo que já não vive só, mas no encontro com os demais. DA3 aponta para a utilização do conhecimento ao dizer que espera “a aprendizagem dos alunos e a capacidade e habilidade para exercerem sua vida profissional com ética e moral.” Novamente aparece a idéia de um conhecimento ou de formação que extrapola o mero conteúdo, mas que está comprometida com os valores humanos e sociais, portanto, com o mundo da vida. DA2 surpreende com sua resposta: “Eu tenho em mente que todos os dias a humanidade acorda e fala: ‘ Bom dia! Vamos construir a humanidade.!’ O meu papel é contar isso aos meus alunos e aí a gente toma algumas decisões: Bom dia, não se espanca prostituta. Bom dia, corrupção não combina com democracia. Bom dia! Existe crise energética no planeta. Bom dia! Pense que profissional você vai ser. Bom dia, quais avanços você produz ao trocar a novela das 8 pela sala de aula?” Além do traço cômico, no bojo dessa manifestação está a inquietação do professor em dar sentido ao conhecimento, em significá-lo para a vida dos seus alunos, denunciando postura de desumanidade e ações de

irracionalidade realizadas pelo homem letrado e formado academicamente, que vive a animalidade, segundo Kant, e não a humanidade.

#### 4.1.6 Disciplinas na área de Ciências Biológicas

Passamos a analisar as disciplinas da área de Ciências Biológicas, quais sejam: Introdução ao Método Científico, Biotecnologia, Zoologia, Geologia, Evolução e Microbiologia.

**Tabela 6 – Disciplinas da área de Ciências Biológicas – 2007.**

<b>Disciplinas</b>	<b>Conhecimento Objetivado</b>	<b>Habilidade crítico- reflexiva</b>	<b>Habilidade argumentativa</b>	<b>Problematização</b>	<b>Uso da linguagem</b>	<b>TOTAIS</b>
Introd Mét Cient	55	10	10	0	4	<b>79</b>
Biotecnologia	29	1	5	3	0	<b>38</b>
Zoologia	84	9	9	8	0	<b>110</b>
Geologia	69	11	5	0	2	<b>87</b>
Evolução	47	5	5	1	0	<b>58</b>
Microbiologia	69	8	2	7	0	86
<b>Total</b>	<b>352</b>	<b>44</b>	<b>36</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>458</b>
	76.85%	9.60%	7.86%%	4.14%	1.31%	100%

##### 4.1.6.1 Introdução ao Método Científico

Apresenta as avaliações em formato muito semelhante à disciplina imediatamente anterior, aqui apresentada. Traz textos que possivelmente foram trabalhados em aula, citando, inclusive os dados bibliográficos, o que é natural esperar da disciplina. As questões são trabalhadas a partir de recortes de textos, com a exigência básica de leitura cuidadosa e interpretação dos mesmos, para então desenvolver as respostas. As avaliações contemplam diversidade de autores. Também poemas brasileiros e textos da história são utilizados. Embora haja a predominância de questões abertas, algumas questões são objetivas, demandando do aluno compreensão de estruturas principais dos projetos de pesquisa. Algumas questões são formuladas com base em textos aproveitados

em outras disciplinas do curso, o que aponta para uma preocupação interessante, as inter-relações dos saberes e as conexões possíveis. Textos trabalhados em projetos interdisciplinares, comuns aos cursos, são tomados como base para questões na disciplina. Essa correlação nos parece importante ao pensarmos a importância das conexões já mencionadas e a atualização das discussões, pois os textos trazem discussões relevantes e atuais, como a questão das águas e do meio ambiente, temas hoje em grande destaque.

A disciplina traz também um formato interessante de questões ao utilizar-se de três textos distintos, cada um com sua especificidade e deles emergem duas questões mais complexas: “Nos estudos realizados dos Textos A, B e C, sabe-se que o plano definitivo de assunto é resultante da reflexão do pesquisador, que visa ordenar as idéias com vistas à comunicação que deve primar pela clareza e fluência lógica da exposição. A – Mencione a estrutura do conteúdo usado pelos pesquisadores ao comunicar sua pesquisa, usada nos textos, justificando o seu uso; B – Analise os textos e demonstre a conclusão a que chegaram as equipes de pesquisa.” O destaque é feito em virtude de que, normalmente, diante de uma avaliação, o aluno apresenta alguma dificuldade no lidar com as questões, exigindo dele reflexão cuidadosa aliada ao conhecimento desenvolvido durante o período de aulas. Diante disso, desafiar a reflexão e organização do pensamento do aluno com a utilização de três textos, comparando-os, aponta para uma preocupação que, certamente, vai além da mera reprodução não pensada.

Destacando a categoria *habilidade reflexiva*, a questão apresenta-se da seguinte forma: “Do ponto de vista histórico e social, a universidade deve servir a sociedade do núcleo onde está inserida, pois ela consome, de certa forma, recursos e deve devolver uma parte de seu valor à sociedade. É de conhecimento profundo que a nossa universidade (ULBRA) desenvolve trabalhos conforme informações acima, onde a comunidade externa (não universitária) tem acesso e participação nas áreas pedagógicas e sociais. Comente sobre esse assunto e ressalte as contradições ideológicas de Wolf e Kerr sobre esse mesmo tema.” A questão proposta permite ao aluno a crítica diante da afirmativa feita,

podendo ele expressar-se pró ou contra, conforme percebe a realidade e fazendo isso de modo bem argumentado. Este é um exemplo de questões que tornam possível ao aluno o desenvolvimento dessa habilidade, podendo-se inferir daí que a ação do professor em sala de aula caminhe nessa direção.

Outro exemplo nessa perspectiva está na seguinte questão, elaborada pelo docente: “Para obtermos eficiência nos estudos, Galiano (1996) afirma ser necessário seguirmos passos, os quais nos darão um direcionamento ao ato de estudar. Avalie a importância do ato de estudar, citando os passos, analisando-os e refletindo sobre o ato político do fazer, refazer, criar e recriar a universidade.” Como na questão anterior, aí se abre a possibilidade ao estudante de construir um texto conforme o conhecimento já construído até aqui sobre a temática, problematizando a questão, fazendo suas análises críticas e construindo argumentos para sustentar sua produção.

Sobre a categoria da *habilidade argumentativa*, esta disciplina apresenta dez situações em que tal foi considerado, revelando que está voltada também para essa formação. O exemplo que trazemos bem retrata o que temos dito: “A idéia é trabalhar a produção do conhecimento juntamente com o aluno, envolvendo todos os professores dentro de uma perspectiva crítica que estimule a reflexão. A universidade é o espaço de produção do conhecimento e não de simples reprodução.” (DENCKER, 2002, p. 74. Avalie o projeto interdisciplinar segundo Dencker quanto ao ensino de qualidade conduzindo o aluno para a prática, e descreva o seu objetivo”. Em outra questão: “É com fé [...] que vemos renascer sinais de uma universidade brasileira que quer descobrir-se universidade, para poder conhecer cientificamente a realidade, refletir, analisar, criar proposições novas, sugerir e avaliar ...” (LUCKESI, 1991, p. 38). Considerando o pensamento de Luckesi, descreva sobre a formação da universidade no Brasil, destacando sua importância para o profissional atual (2002).” Há questões que solicitam a construção de argumentos na comunicação científica ou a importância deles.

Em três questões é dada aos discentes a liberdade de expressão para construir texto segundo seu próprio pensamento, com sua habilidade



argumentativa e capacidade de interpretação da realidade e defesa de suas idéias, como na questão que segue: “Após a pesquisa a equipe de trabalho apresentou um relatório, o qual estamos estudando. Nota-se, segundo Galliano (1986), que todo pesquisador intelectual sente necessidade de comunicar seus estudos. Para isso, sabemos ser necessário observarmos a elaboração de um plano de trabalho que exige sejam observadas etapas. Solicito que você escreva estas etapas dizendo qual a importância de cada uma para a comunicação científica, informando no relatório em estudo onde identificamos as mesmas.” Em outro momento a disciplina apresenta a questão: “Considerando a universidade como um lugar para a reflexão e ação, (LUCKESI, 1991), escreva sobre o projeto interdisciplinar proposto por Denker (2002), quando analisa o ensino de qualidade, através da prática de ensino, como uma ação interativa do professor e aluno”. Essas questões, além de oportunizarem a crítica e os argumentos em relação aos posicionamentos colocados, abrem espaço para a manifestação posicionada, com contra-argumentos, possibilitada a partir das experiências vividas.

#### **4.1.6.2 Evolução**

Chama atenção de início com o destaque em negrito e caixa alta da orientação **A INTERPRETAÇÃO FAZ PARTE DA PROVA**. Embora não tenhamos dados que comprovem, é possível inferirmos dessa informação que durante a realização da avaliação o aluno precisa contentar-se com os encaminhamentos da prova, sem contar com esclarecimentos do docente, mesmo que possam se referir a questões de natureza técnica, como falta de clareza, incorreção nos enunciados ou algo dessa natureza. Sabe-se que alguns professores adotam essa postura com a justificativa da não-intervenção, para não prejudicar o processo de leitura, interpretação, análise e produção dos alunos. Essa postura nos parece oportuna em situações que demandam maior cuidado, como em salas muito numerosas, como é o caso das instituições privadas, mas pode significar dificuldade na realização das avaliações, uma vez que o aluno fica só diante enunciados não claros. Dessa forma, eles podem

encaminhar para respostas não adequadas que, por sua vez, dependerão de momento para defesa e argumentação no espaço de vista de prova.

Apresentando um formato de avaliação com questões abertas, sem nenhuma opção por questões objetivas, a disciplina de Evolução apresenta uma regularidade relacionada às questões. Em todas as avaliações dessa disciplina verifica-se que em 29 ocasiões aparece a solicitação: *explique*. Em apenas uma avaliação essa tendência aparece 9 vezes. Esse detalhe pode nos encaminhar para o entendimento de que o relevante neste caso é a demonstração que o aluno precisa dar em relação aos conteúdos solicitados. Neste caso, ao se pedir a explicação, nenhum outro critério é acrescentado, tornando vaga a própria explicação e deixando ao aluno o direito de justificar sua resposta pela ausência de critérios mais específicos.

Outro detalhe que não deixa de chamar a atenção nas questões dessa disciplina é a presença de apenas uma solicitação de definição conceitual, revelando que a disciplina considera mais importante que a conceituação o domínio explicativo do conteúdo. Parte-se, portanto, do pressuposto básico de que os conceitos precisam ser entendidos. Essa conceituação pode também estar embutida na solicitação *explique*, embora não tenhamos referência disso para a devida afirmação.

Da mesma forma, outra regularidade que marca essas avaliações são as questões diretas: Que, qual, quais. Esse formato se assemelha bastante ao formato relacionado ao *explique*. Percebe-se a preocupação na quantificação dos conteúdos. O cuidado com o desenvolvimento das habilidades de *argumentação* se mostra muito baixo, mas é possível perceber-se essa categoria. A questão que segue tenta mostrar essa preocupação: “Fatores físicos como o clima podem limitar a distribuição geográfica, mas não limitar a densidade populacional se essa espécie está adaptada a esses atores. Quais seriam então os fatores limitantes do crescimento populacional? Explique-os, tentando evidenciar a importância desses fatores no processo evolutivo”. Na questão proposta é dada ao aluno a oportunidade de resposta segundo os argumentos que conseguir construir a partir da fundamentação teórica que

possui a respeito. Nota-se que o interesse nessa questão é a resposta argumentada. Em outra questão temos o seguinte: “Usando evidências já demonstradas, defenda o princípio do criacionismo e o do evolucionismo. Até que ponto pode se considerar essas teorias como científicas?”

#### **4.1.6.3 Biotecnologia**

A exemplo das demais disciplinas da área já vistas, esta aproxima-se bastante da tendência de quantificar o conhecimento. Das 38 questões analisadas, 28 estão voltadas para esse enfoque. Por outro, as questões discursivas, inclusive com espaços definidos na prova para as respostas indicam o desejo de que o respondente desenvolva textualmente sua resposta, produzindo argumentação. Exemplo disso podemos perceber na seguinte formulação: “[...] Baseado nesse conjunto de informações, discuta: se durante anos os seres vivos foram utilizados como ferramenta da tecnologia, é então correto utilizar uma nova definição para algo que já vem sendo desenvolvido há anos?” Embora haja um componente de valor ético na questão, ela encaminha para a construção de uma resposta que exige argumentação para que a resposta seja adequada ao que se pede. Também nesta disciplina pouca importância tem a conceituação, pois de todas as questões, apenas em duas delas é solicitada a definição conceitual. Esse detalhe pode estar apontando para uma vocação do curso que não seja preocupar-se com conceitos nas avaliações, mas deles partir para a elaboração do conhecimento. Neste caso, o conceito não é pressuposto para o conhecimento.

A categoria *problematização* aparece em três questões. Temos um exemplo na questão que segue: “Algumas empresas que exportam grãos para o exterior precisam emitir laudo sobre os lotes exportados. Precisam provar que os lotes não apresentam sementes transgênicas. O Ministério da Agricultura desconfia que um determinado lote de arroz da Empresa NasceBem é transgênico, porque algumas pessoas que são alérgicas à Castanha do Pará apresentaram o mesmo tipo de alergia quando se alimentaram do arroz desta empresa. A desconfiança é de que o gene da castanha do Pará apresenta um

gene que codifica uma proteína responsável pela alergia tenha sido transferido, acidentalmente junto com outros, quando foram transferidos genes da castanha do Pará para o arroz, a fim de melhorar o seu poder nutricional. Então, o Ministério da Agricultura envia a você uma amostra desse lote de arroz para você analisar se ele possui esse gene ou não. Baseado no mapa de restrição do DNA da castanha do Pará, mostrado abaixo, e de posse de um termociclador e uma cuba de eletroforese, como você identificaria se esse lote de arroz é realmente transgênico ou não?”.

Já em relação à *argumentação*, esta disciplina revela em cinco questões o cuidado no desenvolvimento dessa habilidade. Nessas questões aparece a regularidade: “justifique sua resposta.” Na questão a seguir notamos a importância dada à argumentação: “Em parte motivada pela necessidade mundial de aumentar a produção de alimentos, a ciência o melhoramento genético procura encontrar soluções que aumentem a produtividade de certas espécies. Muitas vezes, usando técnicas sofisticadas, os cientistas provocam modificações nessas espécies em busca de seus benefícios e atuam à semelhança da natureza. Leia o texto adiante e compare-o com o esquema (ao lado da questão aparece o esquema Neodarwinista das mutações genéticas). (Segue o texto ilustrativo recortado da Revista Veja de 21/02/1996). Da comparação entre o texto e utilizando os seus conhecimentos em biologia, comente as vantagens e desvantagens desse produto, defendendo o seu ponto de vista.” Nesta questão é dada ao aluno a possibilidade de construção de argumentos pró ou contra, sua livre manifestação, desde que construa, com base no conhecimento da biologia, argumentos substanciais. Esta é uma questão que certamente encaminha para o segundo momento da prova, que é a vista de prova, quando professor e alunos debatem as respostas e reconsideram as afirmações. Os argumentos ali levantados, pró ou contra, definem a pretensão válida.

#### 4.1.6.4 Zoologia

Esta disciplina, com 110 questões abertas, apresenta as avaliações de modo muito semelhante à disciplina de Evolução. As questões, bem elaboradas, requerem explicações e descrições ou até mesmo comentários de determinados fatos na área da Biologia. O termo explique aparece em 32 do total de questões, significando 26.89% do total. Certamente, não é sem sentido que isso ocorra, pois, é próprio da área de Ciências Biológicas exigir a capacidade de explicar os fatos biológicos. Mais que isso, podemos alimentar uma esperança de que esse explicar possa trazer em si algo mais, ou seja, a preocupação com o detalhamento do conteúdo, porém situando-o no contexto e desenvolvendo argumentação necessária, reportando-se também às considerações e discussões elaboradas no espaço de sala de aula. Outra regularidade nesta disciplina é o uso do verbo comentar. Em vários momentos, após o enunciado apresentar certo detalhamento sobre alguma realidade na área da Biologia, segue-se a solicitação: comente. Esse, no entanto não é acompanhado de critérios, deixando ao gosto do respondente. Esse comentário pode tanto se constituir em texto substancial, como também resultar em algo vazio e despretensioso. Por outro, percebemos que 76.36% das questões contemplam o conhecimento objetivo, isto é, ocupam-se com aspectos relacionados a definições, por que, o que, explique, ou outras respostas que não exijam para além do conhecimento já determinado.

Ao abordar os acidentes ofídicos, adota exemplo americano que é revelado nos filmes de faroeste. Feito isso, a avaliação solicita ao aluno que trate da questão apresentada – referência ao uso de torniquete – discutindo o uso desse instrumento, os prejuízos dele decorrentes. Se por um lado a disciplina coloca ao aluno o desafio da crítica e da argumentação ao fazer a discussão, por outro já se posiciona contra o procedimento adotado naquela cultura, que também influencia o Brasil. Toda essa construção poderia ter sido colocada nas mãos dos discentes, desafiando-os a perceber os *prós* e os *contras*, justificando teoricamente e fazendo a crítica em relação às formas de uso do referido recurso.

A disciplina, por outro lado, apresenta estudos de caso, o que facilita a compreensão da proposta de avaliação. Há também a utilização de textos de periódicos da área, disponíveis aos alunos na biblioteca. Resta saber se estes mesmos periódicos foram trabalhados ou consultados no decorrer das aulas, pois, neste caso, os alunos podem retomar as discussões e traçar relações a partir dos textos discutidos e das falas relacionadas, o que subsidia as argumentações, a partir da crítica e a problematização nas respostas.

Observemos a questão: “Desvendar a origem dos animais multicelulares (metazoários) têm apresentado muitos problemas para os zoólogos. Descreva e compare entre si a hipótese ciliada (teoria da celularização), a hipótese flagelada colonial (teoria de Planulóide) de origem polifilética dos metazoários. Qual hipótese parece ser mais compatível com os dados disponíveis?” A habilidade crítico-reflexiva está sendo trabalhada no momento em que o aluno é desafiado a entender a relação das duas hipóteses em questão, precisando descrevê-las. Ele é também desafiado a posicionar-se em relação às hipóteses trabalhadas e fundamentar sua resposta.

Esses momentos estão relacionados às questões em que a disciplina, depois de formular uma afirmativa, pede ao aluno para ele comentar a afirmativa. Ora, diante de afirmativas é necessário o devido exercício da atividade crítica que está indissociada da reflexividade. O posicionamento do aluno diante das afirmativas demanda que ele tenha conhecimento da realidade abordada e de suas implicações. Estão imbricados não apenas os aspectos teóricos, mas também a significação daquele saber. Embora estejamos diante de um conhecimento da área de biológicas, onde se tem a predominância técnica, o comentário a ser produzido pelo aluno poderá revelar significações muito diversas daquelas pensadas pelo docente e que terão de ser consideradas no momento seguinte, na vista de prova.

#### 4.1.6.5 Geologia

Desta disciplina foram analisadas oitenta e sete questões, todas descritivas. As questões são bem elaboradas, revelando alguns cuidados em desenvolver no aluno outras habilidades que vão além da verificação de conhecimento baseado no conteúdo. Há referências à interpretação, argumentação, análise, síntese e relações com outras disciplinas, inclusive. As avaliações trazem textos de periódicos e jornais como apoio à compreensão e encaminhamento dos enunciados. Embora se verifique também a predominância de questões que se ocupam da verificação do conteúdo aprendido, percebe-se que há a preocupação com outras habilidades, inclusive para a produção textual livre.

Algumas questões têm o cuidado de trazer referências de onde foram tomados os recortes utilizados nas avaliações, possivelmente, se reportando a textos já trabalhados em aula. Com o cuidado de encaminhar questões livres de elementos que causem “perturbações” à comunicação, a disciplina de Geologia, (a) utiliza(r)-se de imagens que auxiliam os alunos a compreender o que se pede no enunciado, com uso de linguagem simples, eliminando conceitos mais rebuscados. Por outro, na formulação de rico enunciado, bem organizado, reporta-se a Aristóteles (348-322 a.C) e a sua obra *Meteorica*. No entanto, deixa de oferecer aos alunos a possibilidade da construção e defesa argumentativa em suas respostas, pois solicita apenas locais onde determinado fenômeno geológico se dá, extrapolando aí os limites da técnica.

Para afirmar a compreensibilidade, utilizando-se de expressões latinas, próprias dos conteúdos do curso de Biologia, as mesmas são traduzidas, o que revela a preocupação em que tal não se mostre como empecilho ou elemento complicador da compreensão dos enunciados. Por outro lado, é possível também inferimos daí o entendimento de que o conhecimento de tais expressões cabe apenas ao professor. O grande desafio está em fazer que o aluno, pelo exercício da reflexão crítica, consiga não apenas encontrar solução para o

problema apresentado, mas também dar resposta justificada, o que pressupõe construção teórico-metodológica.

Das 87 questões dessa disciplina, um total de 69 (79.31%) ocupam-se do conteúdo enquanto conhecimento objetivado. 20.69% das questões trazem elementos importantes comprometidos com as categorias elencadas na pesquisa. Para se perceber a preocupação com uma formação que considere a importância de habilidades como reflexão, interpretação e argumentação, temos questões assim descritas. Percebe-se o movimento que o docente faz, avançando metodologicamente, tendo em vista a melhor formação de seu alunado. Além destes destaques, é de se ressaltar também o labor do professor no sentido de estar e sentir-se atualizado, principalmente em relação aos conteúdos que lhe dizem respeito, tendo como apontar para possibilidades interdisciplinares. Estes e outros exemplos nos permitem inferir que a preocupação com o conhecimento na perspectiva técnico-instrumental não satisfaz, deixando vazios, abrindo espaços para outra racionalidade, que valorize a linguagem como mediadora do encontro humano que promove a autonomia da razão, na consideração das suas muitas vozes. Notamos isso em questões como esta: “Para Fritjof Capra, físico que escreve sobre ecologia, no livro ‘*A teia da Vida*’, a Terra é uma entidade ‘auto-reguladora’ e não um planeta morto, feito de rochas, oceanos e atmosfera e inanimados meramente habitados por organismos. Empregue a sua rede de conhecimentos formada pelos conceitos, vista em outras disciplinas, que explicam a vida em sua diversidade de fauna e sua relação com o meio para responder o que se pede: Exemplifique (3) situações em que se comprova a idéia da Terra ser concebida como um ser vivo, para ser aceita pela ciência como uma verdade válida.” Igualmente, para demonstrar interesse pelo processo argumentativo na construção do conhecimento, a questão seguinte assim ilustra: “No diagrama acima (imagem não reproduzida) é possível observar a quantidade de tempo gasto em cada uma das Eras geológicas. A partir dessa compreensão estudaremos o desenvolvimento do Planeta Terra, buscando compreender como ela se estruturou, dos materiais que a compõem e, principalmente como o homem a vem transformando. A) Faça análise, usando argumentos científicos que



expliquem a importância dos estudos das Eras Geológicas para uma visão mais ampla dos aspectos ecológicos vividos em nossos dias.”“.

Em uma mesma avaliação, o docente intercala questões meramente técnicas que pouco acrescentam a outras bem formuladas, revelando o desejo docente de que seus alunos trabalhem o conhecimento no nível das relações, dos significados. Vejamos: “Levando em consideração o texto trabalhado em sala de aula sobre '*A hipótese de Gaia: a Utopia Planetária*', relacione-o à importância da Geologia para a sua formação em Biologia. Use argumentos científicos e não subjetivos para a resposta.” Com esta formulação, o docente destacou não apenas os aspectos relevantes do texto, fazendo exigência à racionalidade discente, mas também percebeu a importância que há em não apenas compreender as idéias destaques trabalhadas pelo autor, mas fazer uso dessas idéias aplicando-as à sua vida, à sua formação, buscando correlações. (Em) fazendo assim, o docente oportunizou aos discentes o uso da razão argumentativa, o espírito crítico e o enfrentamento de um problema: como relacionar as abordagens do texto com a sua formação na área da Biologia. Dando espaço aos alunos para que desenvolvam seu pensamento, sem atrelamento às idéias do professor, cremos que tenha sido uma iniciativa interessante e um indicativo de preocupação com mudanças e desenvolvimento de ações de transformação, tendo em vista a melhoria na educação.

No ano de 2003, a disciplina utiliza texto sobre ecologia, intitulado: *Um tesouro à beira do Velho Chico*. A partir do texto uma questão é formulada com cinco tópicos. Todos eles apresentam desafios aos alunos. Eis a questão: “O texto abaixo enfoca uma pesquisa sobre a história das aves, retirado da revista FAPESP ([www.revistafapesp.fapesp.br](http://www.revistafapesp.fapesp.br)). Baseado na leitura, responda o que se pede: O que explica a manutenção de uma espécie? Explique envolvendo aspectos do meio físico. Identifique o problema apresentado pelo grupo de pesquisadores./ Esquematize o texto tirando a evolução das idéias principais usadas para explicar o problema. Use tópicos, setas, use a criatividade./ Retire do texto os passos da pesquisa, desta forma você estará reconstruindo a metodologia apresentada pela pesquisa para atingir os objetivos. / Selecione os

argumentos geológicos/ecológicos que auxiliam a sustentação teórica da pesquisa e explique-os dentro do possível (o que foi trabalhado em sala de aula).”

A possibilidade de desenvolvimento do pensamento, de ação crítica e manifestação própria dos alunos foram dadas na questão. A voz dos alunos foi valorizada, mas principalmente a clareza da questão foi apresentada. Não bastasse isso, o docente acrescenta em nota, abaixo da questão, orientações sobre habilidades e competências exigidas na resolução da questão. Segundo o docente, “saber interpretar os dados e chegar a conclusões, saber identificar as fases de uma pesquisa. Identificar a interdisciplinaridade no desenvolvimento do tema e a geologia como argumentos que dão suporte a reconstrução de paleoambientes.”

#### **4.1.6.6 Microbiologia**

A disciplina apresenta-se com 86 questões descritivas, das quais 69 encaixam-se na categoria conhecimento objetivado, por estarem comprometidas meramente com o conteúdo. Estas questões são caracterizadas por: o que, qual, como, explique, o que é? É também natural esse enfoque nos conteúdos por se tratar de uma disciplina com características técnico-científicas. No entanto, vale lembrar que ela está situada em um curso de licenciatura.

Oito questões são dedicadas a desenvolver nos alunos a capacidade crítico-reflexiva, sendo que questões como a que segue representam esse objetivo: “Apesar de sua saúde estar em perfeita ordem, no último final de semana o seu organismo ficou um pouco sensível, talvez devido às variações climáticas. Pelo que tudo indica, um forte dor de garganta se instalou. Com certeza essa indisposição foi obra de uma bactéria e as suas células vão querer contra-atacar. Para isso elas precisam sintetizar três proteínas diferentes: anticorpo, enzima e hormônio. Explique com riqueza de detalhes como estas sínteses irão ocorrer e para onde as proteínas serão encaminhadas”. Percebe-se que a questão não requer apenas um conhecimento simples de determinada

estrutura ou funcionamento, mas a explicação de certa realidade com base na aplicação do conhecimento.

No que tange à *problematização*, notamos que há questões se ocupando dessa categoria: “Um paciente apresentou diarreia forte durante 3 dias. Foi ao médico e este pediu um exame laboratorial de cultura de fezes. Se você fosse o técnico do laboratório, o que você faria com o material coletado para realizar um diagnóstico correto?” ou “Considere uma bactéria que resida no intestino grosso de seres humanos. Repetidamente, jatos de material rico em nutrientes são lançados no ceco a partir do intestino delgado. É claro que as diversas bactérias normalmente presentes no corpo humano estão adaptadas a uma vida de festa ou de privação de nutrientes. Explique, com base no texto acima, como a bactéria consegue se nutrir em ambiente rico e em um ambiente pobre de nutrientes”. As questões citadas encaminham para a necessidade que o aprendente tem de usar o conhecimento já construído, encontrar solução para o problema levantado, até mesmo questionando as afirmativas que foram feitas, assumindo assim uma postura crítico-reflexiva.

Também nessa disciplina não foi levada em conta a importância de dar espaço aos alunos nas avaliações para livremente expressarem-se, fazendo afirmações a partir de suas experiências e percepções da realidade vivida. Como as avaliações estão bastante comprometidas com a quantificação do saber, as categorias habermasianas da ética do discurso elencadas deixaram de ter maior importância, embora algumas tenham sido contempladas, mesmo sem o conhecimento expresso da teoria do agir comunicativo.

#### **4.1.7 Análise do bloco de disciplinas da área de Ciências Biológicas**

Desta área foram analisadas seis disciplinas, totalizando 458 questões. Os docentes foram identificados por DB1, DB2, DB3, DB4, DB5 e DB6, entendendo-os como docentes de Biológicas.

As disciplinas desta área apresentaram 458 questões, das quais 76.85% se dedicaram a quantificar o conhecimento. Os outros percentuais se ocuparam

de valorizar aspectos relacionados às habilidades dos alunos diante do conhecimento e na construção dele. Destes, 9.60% revelam preocupação com a capacidade crítico-reflexiva; 7.86% com a argumentação e 4.14% com os aspectos da problematização. Apenas 1.31% se ocupam nesta área do uso da linguagem, ou seja, dando espaço aos alunos para que em texto expressem-se em relação ao conhecimento construído até o momento, podendo utilizar para isso outras habilidades possíveis, como a construção argumentativa e a análise crítica, ou mesmo o questionamento em relação à determinada realidade.

Ouvido o coordenador dessa área, e perguntado sobre as “recomendações aos professores quanto ao planejamento de suas aulas”, tivemos a seguinte manifestação: “Primeiro, ter referencial teórico para ter como fundamentar a construção do conhecimento, porque não basta os professores passarem o conteúdo pelo conteúdo. Precisam também fazer a boa contextualização desse conteúdo, aplicá-lo ao dia-a-dia, transformá-lo na sua forma mais fácil de os alunos entenderem e vivenciarem esse conteúdo na sua realidade.” Note-se que há o entendimento de que o conteúdo em si não tem sentido se não vier acompanhado de outras qualidades na pessoa que o detém. Essas qualidades vão dar sentido ao conteúdo. Portanto, aqui se aponta para um compromisso de natureza política importante, o que raramente se percebe nas questões de avaliação. Esse destaque pode apontar para uma realidade que esteja sendo vivenciada em sala de aula a partir das ações docentes. Além desse destaque feito pelo coordenador, ele acrescenta que é importante que os professores saibam a respeito do “significado de sua disciplina na visão geral do curso; qual o objetivo do curso; qual o perfil de aluno desejado e quais habilidades se pretendem desenvolver”.

Ao ouvirmos os docentes das disciplinas analisadas, perguntados sobre “qual a importância do espaço de sala de aula no processo ensino aprendizagem?”, tivemos as seguintes manifestações: O docente DB4 é da opinião de que “o conteúdo precisa ser pensado no contexto da realidade em que se encontram os problemas e reflexões inerentes ao mesmo. Cabe ao professor conhecer seus alunos e a forma como eles aprendem. Tais habilidades

e técnicas do professor ocorrem no espaço interativo das subjetividades presentes em sala de aula.” Vários conceitos aí estão presentes. Diríamos que o conceito de conhecimento como algo decorrente do momento contextual e histórico. O professor como articulador dos saberes, mas também como aquele que considera a diversidade presente e revelada nas subjetividades. Diz mais o mesmo docente que “o sentido é dar significados múltiplos ao espaço de quem ensina, conjugado com quem aprende, que são atuações dialéticas. O professor não pode esquecer que aprende, assim como é permitido ao aluno ensinar com suas subjetividades”. Nessa linha também o docente DB5 se posiciona ao dizer que o espaço de sala de aula “é essencial [...] não só utilizando aulas expositivas, mas de aulas investigativas e contextualizadas com a realidade dos alunos”. É possível notar a partir dessas manifestações uma perspectiva que caminha na direção do agir comunicativo. Essa idéia é afirmada a partir de posicionamentos como este, do professor DB3: “[...] a sala de aula não é um espaço neutro, imparcial. Ela deve ser entendida como espaço de contradição, onde os conflitos se estabelecem [...] é um *lócus* importante para fundamentar novos saberes. Torna-se importante, então, não restringir os conflitos, não reprimir as divergências. Elas devem ser entendidas como instrumentos valiosos para apreensão da realidade e construção do conhecimento”. Diante dessas falas, que apontam para processos não coercitivos, mas para relações que consideram as subjetividades e, nelas, os conflitos e as contradições, o poder dizer ‘sim’ e ‘não’, percebemos que os docentes buscam novos rumos para a sua ação em sala de aula no ensino superior.

Ao serem indagados sobre “os aspectos importantes do seu planejamento de aulas”, obtivemos destaques como estes: DB3 - “relacionar os conteúdos, os temas e as questões com a vida cotidiana do aluno; mostrar, sobretudo, a função (do conhecimento) para a resolução de problemas vivenciados no dia-a-dia. Entender os conteúdos não como verdades únicas e absolutas, mas como possibilidades de compreensão do real. Organizar aulas numa perspectiva que privilegie problematizações”. Ora, percebe-se que os professores têm claro para si que a perspectiva de educação no ensino superior precisa tomar outros rumos para além da razão instrumental. A aceitação de que os conteúdos trabalhados

pelo professor não são verdades únicas mostra que eles podem e devem ser ressignificados pelas manifestações dos alunos também a partir do mundo da vida. Pensar aulas na perspectiva de problematizações significa considerar as intervenções e a crítica dos que estão diante das afirmativas feitas em sala de aula.

O docente DB1 afirma que “atualmente estou mais preocupada em formá-los com competências e habilidades (diante do conhecimento) com a proposta de aplicar o que é estudado, com o olhar na prática”. Percebe-se que o mundo das vivências ecoa sempre forte nos ouvidos dos professores e os mobilizam para ações que procurem vencer o *status quo* do ensino para o mercado de trabalho. DB6 observa que “não é importante apenas a aula teórica, mas também os momentos de debate, de exposição individual dos alunos”. Mesmo que a preocupação com os conteúdos seja algo forte, até porque não haveria ensino sem conteúdo, ainda assim os docentes manifestam profunda inquietação no sentido de conseguirem sair desse lugar comum de trato dos conteúdos, avançando e trabalhando competências ou habilidades. Vejamos o que manifesta o docente DB4: “Aspectos importantes a serem considerados no planejamento: o que ensinar; como ensinar (aqui aparece a preocupação com a metodologia); para quem ensinar (nota-se aqui a percepção do professor em relação ao contexto do ensino e às individualidades na multiplicidade); as habilidades e competências que podem ser exploradas em cada situação; os envolvidos no processo – professor, alunos, recursos, técnicas”. Este docente, ao destacar esses aspectos, apresenta sua justificativa: “A aula é a situação em que deve haver transformações pela assimilação e geração de desconforto, sendo assim, há premente necessidade de conhecer as variáveis envolvidas. [...] há a necessidade de uma rigorosa metodologia, partindo das potencialidades e das fragilidades das partes envolvidas.” A justificativa apresentada revela o grau de importância das habilidades a serem trabalhadas no processo de ensino, considerando inclusive as potencialidades dos alunos e as fragilidades dos mesmos. Então, conhecer “para quem ensinar” é fundamental para que não se trabalhe o conhecimento desvinculado do seu contexto nem de modo

determinado como verdade isenta de questionamentos ou não passível de críticas ou reformulações.

Há docentes preocupados com “a diferença do nível de alunos” ou “alunos com menor desempenho” – DB5 - o que significa dizer que no ensino superior convivemos com uma situação complexa, ou seja, a diversidade de alunos em condições muito diversas em relação à formação, à cultura e aos aspectos relacionados às competências. Alunos que procedem de ensino médio reprodutivista, certamente encontram dificuldades ao ingressarem no ensino superior que tem por princípio básico a capacidade interpretativa e a produção textual. Nesse sentido, os docentes se vêem diante de problemas amplos. Isso afeta o aprendizado e interfere na metodologia que o docente utiliza.

Relacionadas as preocupações dos professores com a opinião do coordenador da área, notamos uma aproximação bastante estreita, entre os encaminhamentos e as convicções dos professores, embora o instrumento de avaliação revele que as habilidades estão sendo pouco exigidas/trabalhadas em relação aos conteúdos.

A instituição adota o sistema de quatro aulas para a mesma disciplina. Tal procedimento se mostra como complicador para uns e facilitador para outros. Então perguntamos aos professores sobre a questão, uma vez que o trabalho em sala de aula tem tudo a ver com a forma com a qual o professor trabalha as quatro aulas integradas. A questão apresentada foi: 2.3 - “De que maneira você divide o tempo de suas aulas?” DB1 foca o tempo nos assuntos da aula, deixando para o final a relação disso com os alunos ou vice-versa. “No primeiro momento é feita uma introdução do assunto [...]. Logo após é feita a apresentação dos conceitos ou teorias, com fundamentação em autores. Em outro momento (portanto, desvinculado dos dois momentos iniciais) em conversas informais é apresentada a aplicação do mesmo”. Esta disciplina – Princípios e Métodos da Pesquisa - talvez não revele muitos desafios. DB3 engloba a problematização como parte da aula. “Apresentação do tema e problematização, como introdução; desenvolvimento do assunto: diálogos com os alunos sobre as abordagens que interpretam o tema; conclusão do assunto:

as possíveis respostas às questões levantadas”. Essa forma de distribuição do tempo inclui a participação do aluno desde seu início e a considera até o final, mostrando que o docente busca integrar o aluno na discussão. Essa metodologia oportuniza as manifestações e revela as contradições, o que permite a crítica e os contra-argumentos. DB5 confirma essa tendência: ”utilizo quadro, retro, vídeos e muita discussão, com participação massiva dos alunos”.

A questão foi feita ao coordenador – Quanto ao uso do tempo nas aulas, o que você tem recomendado aos professores para melhor se atingir os objetivos do curso? -. “Os quatro horários complicam às vezes. Algumas matérias precisam de tempo especial para pensar os conteúdos”. A referência à algumas matérias serem mais pesadas e exigirem o pensamento é absolutamente compreensível, pois determinados conteúdos são mais densos que outros e requerem mais tempo para essa reflexão, até mesmo em outros momentos que não a sala de aula. E continua: “[...] elaboração de atividades para o aluno fazer a troca com os demais. Já que o aluno não vai ter tempo de uma aula para outra (em sua grande maioria os alunos são trabalhadores), então é preciso que se crie esse espaço em sala de aula, porque um conteúdo depende do entendimento de outro”. Aí aparece a preocupação com o contexto em que se trabalha. A realidade social é determinante para a definição metodológica do trabalho em sala de aula no ensino superior. E o coordenador surpreende: “Temos disciplinas até com uso de atividades de recortes, cola e muita troca, para eles (os alunos) saírem daquele peso de conteúdo, contas e cálculos. [...] essas atividades ajudam o prosseguimento e entendimento da próxima aula”.

Diante disso, perguntamos aos professores: “Considerando o conteúdo trabalhado, que conhecimento é fundamental?”. DB4 relaciona “o histórico do problema, as múltiplas visões”. DB3 apresenta uma perspectiva mais corajosa: “Insisto em apresentar o conhecimento científico relacionado com as questões práticas do cotidiano. O conhecimento em sala não pode ficar somente no plano do senso comum. A escola necessita de conhecimento científico, romper com o conhecimento alienado, apolítico, divulgado por diferentes setores da sociedade”. Aqui aparece a preocupação com a alienação em relação ao



conhecimento, fato que não havia ainda sido manifestado. Parece ser importante a menção feita pelo docente, lembrando apenas que um conhecimento científico também pode levar à alienação. O determinante é que diante dos dois se tenha uma postura de análise reflexiva e crítica.

Uma questão foi feita ao coordenador desta área – “Em relação ao trabalho com os conteúdos, quais são suas preocupações quando trata do tema com seus professores?”. Diante da questão, obtivemos uma reação de riso e a observação: “Mexendo na ferida, heim?!”. Esta é uma questão delicada, pois há um conflito estabelecido. De um lado a necessidade de preparar bem os profissionais para o mercado e de outro alunos com enorme dificuldade, até mesmo para leitura. Como lidar com isso? Como tratar conteúdo e competências? As questões não encontram respostas dadas. A crise é de grande monta, até porque os professores estão sendo avaliados por seu trabalho. Avaliados pelos alunos com os quais trabalham e pela instituição, a partir dos resultados. Daí o sentido da observação do coordenador. A saída, então tem sido trabalhar menos conteúdo e mais qualidade: “Temos um consenso: trabalhar menos conteúdo e o aluno aprender mais do que trabalhar todo o conteúdo e o professor fingir que ensinou.” Opta-se, portanto, por um caminho que pode apresentar problemas de natureza ética, mas, por outro, pode abrir possibilidade para aprendizagem mais efetiva.

Para lidar com esses conflitos, os docentes foram perguntados sobre “o papel do aluno durante suas aulas”. As manifestações foram diversas. DB3 entende que o aluno “é sujeito do processo de construção do conhecimento, isto significa instigar o aluno à participação, indagação, questionamentos. O aluno deve dialogar com seus professores. Isso não quer dizer que o aluno deva compartilhar (concordar com) tudo que o professor acredita ou defende.” Posição interessante aqui manifestada, pois garante ao aluno sua autonomia de razão. Para isso, no entanto, a proposta educativa precisa considerar em sua metodologia essa perspectiva – desenvolver a autonomia da razão pela via do processo de manifestação das idéias, da construção e defesa de argumentos, da produção de textos. O aluno pode continuar pensando por si mesmo, pois “o

aluno deve ter autonomia para escolher suas convicções”. DB4 entende que o aluno tem o papel de ser “ativo, participativo, se envolvendo com os problemas apresentados na disciplina que extrapolam a realidade teórica e prática”. Segundo DB2, “a principal característica que um aluno deve ter em aula é a vontade de aprender. Portanto seu papel é discutir com o professor o conteúdo abordado”. A característica apresentada coloca o aluno diante de um desafio constante em sala: analisar criticamente as afirmativas dos professores ao exporem os conteúdos em sala. Revela uma postura não apática, mas de participação e de intervenção. Essa visão é também defendida por DB5, que percebe o aluno no “papel de construtor do conhecimento, investigador.” E este docente justifica sua afirmativa ao dizer: “Não quero alunos que repetem, quero alunos que constroem seus conhecimentos”.

Diante dessa perspectiva, indagamos os docentes com a seguinte questão: “Você costuma desafiar seus alunos durante as aulas? De que modo?”. As respostas foram diversas, mas apontando para uma formação crítica: DB3, por exemplo, responde: “Sim, por meio de situações-problema, sobretudo, discordando das questões colocadas pelos mesmos. Essa postura desperta atitude e posicionamento dos alunos”. DB2 anda pelo mesmo caminho: “Sempre. Lançando questionamentos do dia-a-dia que permitam a reflexão e investigação pautadas no conteúdo [...]. Aguçar a curiosidade é fundamental”. DB4 dá um passo adiante: “Sim, sempre. O homem se move caso se sentir motivado, estimulado a buscar”. (Faço isso) “trazendo estudos de caso e problematizando, apresentando a teoria e extrapolando situações-problema. E estimulando a levantar mais problemas”. Percebemos o projeto que têm os professores na direção de uma outra formação. Revelam o descontentamento com a formação meramente racional ou técnica.

Tendo esses objetivos em vista, as atividades de sala de aula precisam contemplar essas preocupações. Assim, buscamos saber dos professores a respeito dos objetivos que têm em relação às atividades que desenvolvem com os alunos em sala de aula. DB1 foi lacônica, embora objetiva: “Desenvolvê-los para a docência”. Esta docente trabalha com licenciatura em Biologia. No rumo

lógico DB2 responde: “Proporcionar aprendizado.” DB3 já apresenta mais clareza nos seus objetivos em relação às habilidades, mostrando coerência desde o início: “Desenvolver habilidades de compreensão e reflexão crítica”. Avança ainda mais o docente DB5 neste aspecto: “Proporcionar autonomia de raciocínio nesses alunos, que dará a eles a capacidade de buscar e construir novos conhecimentos”.

Pensando as ações dos alunos em sala de aula e as concepções dos professores relativas a elas, na entrevista os professores responderam à seguinte pergunta: “Quando seus alunos perguntam, discordam ou usam contra-argumentos, isso é bom ou ruim? Por quê?”. Respondendo, os docentes apresentaram o seguinte quadro: DB4 percebe essa situação como “ótimo, sinal de que estão se envolvendo, estão tecendo seus edifícios teóricos. Sou a favor da maiêutica socrática. Então, espero [...] que cada aluno construa suas redes de saberes e façam isso questionando, buscando pontos de equilíbrio, sistematizando as idéias, sustentando com argumentos lógico-rationais, enfim, refazendo por meio da desconstrução constante do sujeito”. O docente vê a intervenção dos alunos como algo ótimo no processo, uma vez que tal postura contribui para a constituição dele mesmo enquanto ser em formação. DB3 manifesta contentamento em responder a esta questão e afirma: “Sinceramente, excelente! Cria um ambiente propício para o crescimento intelectual do professor e também do aluno. Divergência não deve ser entendida como algo que impede o conhecimento ou ‘atrapalha a aula’. Discordância é algo precioso, que mostra que o conhecimento não é algo linear [...] harmônico, sem rupturas”. Posicionamentos como este nos permitem inferir que está ocorrendo um movimento em sala de aula promovido pelos professores. E esse movimento busca uma formação humana e cada vez mais significativa dos alunos e dos professores. Abrem-se espaços para a fala, a manifestação de cada um, para as críticas às afirmações, às eventuais determinações professorais e para as argumentações que decorrem do pensamento crítico diante da realidade. Muito interessante é a opinião do docente DB2 nesse sentido: “Isso é ótimo. Utilizar as dúvidas dos alunos permite contextualizar. É como se fosse possível utilizar o caminho do aluno para chegar ao conhecimento”.

A questão 2.10 da entrevista aos docentes que participaram da pesquisa trata das melhores habilidades que o professor procura desenvolver em seus alunos. As respostas colhidas nos permitem entender que no ensino superior há professores preocupados em ir além da razão instrumental, embora esta exerça forte pressão sobre a ação dos professores. Também é necessário ressaltar que este desejo de realizar um trabalho que ultrapasse a razão instrumental não se deve ao conhecimento de Habermas, pois os docentes pesquisados não são conhecedores do pensamento habermasiano. DB1, ao responder a questão citada acima, assim se manifesta: “Consciência crítica e compromisso, com a sua pessoa enquanto profissional e com o lugar de trabalho escolhido”. DB6 espera que seus alunos sejam “criativos. Que possam defender idéias com clareza. Possam se afirmar para o mercado lá fora. Muitas vezes eles sabem, mas não têm clareza, porque não se expressam sobre aquilo. Isso é ruim. Então eu trabalho para que eles tenham firmeza e se integrem na sociedade”. DB3, além de relacionar como habilidades importantes a reflexão crítica e a consciência científica, destaca também o “posicionamento político sobre o mundo”. E, numa postura ainda mais crítica, o docente DB4 afirma que as melhores habilidades são “ler, interpretar, desenvolver uma visão crítica da técnica e suas conseqüências, extrapolar o convencional, identificar problemas, soluções existentes e soluções ainda inéditas”.

Tratadas essas questões, buscamos saber entre os professores e coordenador as percepções sobre as avaliações, instrumento que utilizamos também para coleta de dados. Notamos que em geral a visão que os professores têm em relação à avaliação é de que ela deva servir como instrumento de melhoria em todos os sentidos, embora a quantificação do conhecimento seja algo ainda muito forte, considerando as finalidades a que se propõe uma instituição privada de ensino. Percebe-se que a idéia de verificar conhecimento é determinante até mesmo no momento da elaboração das questões, porém outras questões precisam ser postas para debate. Nesse sentido, vamos conhecer o que dizem os docentes, em comparação com as convicções do coordenador da área de Ciências Biológicas.

A pergunta feita – “Quanto às avaliações, o que é importante que os professores considerem?” - o coordenador que manifestou sua posição de que “a avaliação tem de ser um reflexo da aula. Se ela está exigindo interpretação, as aulas têm de trabalhar interpretação com os alunos; se exige relações de conteúdos ou disciplinas, a aula tem de estar desenvolvendo isso. Precisa explorar principalmente a capacidade de raciocínio dos alunos, capacidade de análise, questões contextualizadas que evidenciem o dia-a-dia do aluno”. A posição do coordenador evidencia que os professores precisam relacionar aula com avaliação ou vice-versa. Porque “a avaliação não pode ser um simples medidor de conhecimentos. Ela tem de ser um instrumento no qual o professor tenha noção exata de como está o aprendizado da turma e o que precisa ser (melhor) trabalhado”.

As respostas dos docentes à questão – “Quanto às avaliações: Quais os critérios na elaboração das questões?” – revelam opiniões diversas. DB4, por exemplo, diz os critérios são: “Aplicação do conteúdo; diferentes graus de dificuldade das questões; contextos variados em que o conteúdo se aplica; aplicação de conceitos para solucionar problemas. Habilidades envolvidas: classificar, identificar, avaliar, analisar, comparar, contrapor, sugerir”. Este docente mostrou determinada coerência com a avaliação proposta, – *Geologia* - pois apresentou questões que contemplassem elementos aqui defendidos. DB5 enfatiza a importância da contextualização ou “aproximação ao máximo do cotidiano dos alunos e aplicabilidade do assunto”. Notamos que os docentes têm uma consciência voltada para necessidade de realizar outro tipo de avaliação que permita ao aluno melhor compreensão ou construção dos saberes, embora a prática nas avaliações nem sempre revele essa convicção. O docente DB3 defende que as “questões devem ser contextualizadas e que levem o aluno a se posicionar de forma reflexiva e crítica sobre os temas estudados”. E as questões não podem “levar ao senso comum ou ao ‘achismo’, nem buscar ‘verdade absoluta’ das temáticas da aula”. Podemos notar que a conceituação de conhecimento é interessante, não se admitindo o conhecimento fechado e formatado, mesmo que tenha base científica. Enquanto pode ser questionado

racionalmente, o conhecimento encontra possibilidade de ser modificado e atualizado.

Quanto à correção das avaliações, perguntamos aos professores – “Quais critérios você usa para correção das avaliações?” – DB6 percebe realidades diferentes entre seus alunos e busca considerar isso no momento da correção das avaliações: “Ver se o conteúdo está sendo atingido. Muitas vezes os alunos usam outros mecanismos de raciocínio para responder questões. Acho isso bem interessante”. DB2 apresenta dois critérios, laconicamente: “Objetividade e coerência”. Já DB3 nos leva a pensar sua resposta: “Perceber se o aluno foi capaz de relacionar o conhecimento científico com o conhecimento espontâneo que carrega. [...] espera-se coerência e compreensão (do conteúdo).” DB5 aponta para as habilidades: “A demonstração do conhecimento não através da memorização, mas através das habilidades desenvolvidas”. A docente DB4 parece mais segura em relação aos critérios de correção das avaliações. Vejamos: “Capacidade do aluno de interpretar; solucionar problemas; redigir com clareza e coerência suas idéias pautadas no conteúdo”.

A entrevista aos docentes proporcionou a oportunidade de perguntarmos sobre um dos momentos relacionados às avaliações – a vista de prova: “Como você vê o momento de vista de prova?” Este momento foi definido pela instituição e há ‘orientações’ no sentido de que ele ocorra na semana seguinte à realização das provas, de acordo com o calendário. De modo que os professores têm uma semana para a correção e retomada das questões junto aos alunos em sala de aula. Esta tem sido a orientação dada pelo Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP: “Uma das orientações aos novatos é da necessidade e importância da vista de provas, ser entregue na semana seguinte à prova, a discussão com os alunos, ouvir o que os alunos têm a dizer (algumas correções são mal feitas pelos professores, daí serem injustos), reavaliar aquilo que ficou duvidoso, tanto na correção quanto nas respostas com os alunos”. Ouvidos os professores, percebemos que este momento tem se configurado para alguns como momento de grande importância em relação ao conhecimento e para outros como oportunidade para os alunos verificarem suas falhas. Poucos ainda apontam

para as possíveis falhas dos docentes na correção das avaliações. Alguns ainda entendem a avaliação como instrumento que pertence ao professor e por ele dominado, não sendo natural a intervenção dos alunos. A vista de prova busca exatamente modificar esta concepção, dando aos alunos e aos professores a oportunidade da rediscussão das proposições, tanto da parte docente quanto da parte discente. Vejamos as manifestações dos professores: DB6 diz que “é muito importante porque ali o aluno consegue expressar as dúvidas que teve; muitas vezes ele consegue chegar ao professor e debater com ele sobre as questões e acontece muitas vezes que naquele momento ele consegue deixar claro verbalmente o que não conseguiu no texto. Isso é uma dificuldade que temos aqui [...]. Os alunos vêm com muitas dificuldades. Então na vista de provas o aluno consegue debater comigo a questão. E a gente também comete erros [...] então aquele é o momento de analisar e esclarecer tudo”. Nota-se a perspectiva de uma outra possibilidade para discussão do conhecimento. O docente mostra-se aberto e oportuniza ao aluno a expressão do seu saber, a defesa do seu texto ou o que com ele estiver relacionado. Reconhece-se a fragilidade do professor nas correções. Este aspecto já foi lembrado pelo NAP e é muito comum que os alunos se sintam prejudicados em seus argumentos, por isso mesmo o processo, embora com dificuldades, não deixa de ser interessante, porque “é momento de reestudo”, conforme atesta DB1. Segundo DB2, esse momento é “essencial, porque acaba sendo uma forma de aprendizado em cima dos próprios erros e acertos”. Essa já parece ser uma visão que privilegia a tradição, a visão a partir dos erros e não dos acertos, revelando que a avaliação está marcada também por esse viés. Por outro, temos percepções como a que apresenta o docente DB4, que considera o momento de vista de prova “quase tão importante quanto a realização do instrumento avaliativo, porque a aprendizagem se constrói subjetivamente quando se trabalha e discute o que foi feito e ponderando para atingir a resposta. [...] por ela se consolida o aprendizado, se pretende reparar o não compreendido e incorporar o já assimilado. Na vista de prova o aluno tem a oportunidade de ressignificar sua aprendizagem mediada pela correção, pela explicação”. Não temos aqui muito clara a importância da participação dos alunos com suas defesas, com seus

argumentos, com sua análise crítica até mesmo das correções operadas pelos docentes. Mas notamos que o momento está instituído e vem sendo visto pelos professores como importante em função do reencontro entre os alunos, ele e o conhecimento. Esse reencontro possibilita uma ressignificação do saber, uma vez que nas 'reclamações' dos alunos aparecem contextualização e as argumentações aparecem em relação às suas afirmativas. Da mesma forma, as críticas às afirmativas elaboradas pelos professores nos enunciados, que, às vezes, aparecem mal formuladas. Mas consideramos muito clara a visão do docente DB3: "Considero-a (a vista de prova) importante. Porque dá a possibilidade ao aluno de argumentar sobre os critérios utilizados na correção da prova. Avaliação [...] não pode ser entendida como algo acabado, um instrumento meramente técnico. A avaliação não termina com a correção do professor. Depois disso deve haver a discussão da avaliação com o aluno. Deve ainda abrir brechas para reavaliar o aluno, submetê-lo a outro processo avaliativo conforme suas necessidades. A avaliação deve ser revista em sala, a fim de que detecte fragilidades no processo de construção do conhecimento, a fim de que (professor) reavalie os instrumentos utilizados na correção". Ou seja, o docente aponta para a importância do momento, inclusive para o professor. Esse se coloca aberto às manifestações de seus alunos, para seus argumentos e críticas ao processo, à forma de correção, ao conteúdo avaliado. E essa reavaliação do aluno mostra que o desejo do professor é no sentido de construir e não de formatar tecnicamente seus alunos. Aí, portanto se percebe uma prática intersubjetiva interessante.

As questões relativas à avaliação aqui analisadas nos remetem a pensar os moldes de ensino que temos no Brasil em função da organização do ensino superior. É preciso considerar os diversos níveis e as condições estruturais de funcionamento e condições pedagógicas nas quais esses cursos estão se realizando. Isso tudo é determinante para a manutenção do *status quo*, mas também servem como desafio à mudança. Há docentes que vêm atuando nessa direção, tendo em vista que a modernidade há muito tem dado sinais de seu esgotamento.



Finalizando a apresentação dos dados da área de Ciências Biológicas, consideramos ainda três questões feitas aos docentes, ou sejam: “Sobre os resultados que você espera do seu trabalho em aula, destaque dois aspectos importantes.” ; “Como você caracteriza sua melhor aula?” e, “Como você entende a relação conhecimento-professor-aluno?”. Na abordagem aqui, vamos considerar as questões englobadas, visto que estão inter-relacionadas.

DB4, ao citar aspectos importantes, indica sua preocupação com a formação humana: “Que os alunos compreendam mais e melhor as condições humanas da aprendizagem, que saibam como aprendem; que tenham ferramentas transformadoras da realidade em prol de melhor qualidade de vida; que saibam aplicar a teoria e a prática (de modo) condizente com o esperado pela sociedade”. O último aspecto por ela citado se refere ao científico: “que dominem as ferramentas científicas”. Notamos a vocação humana da formação, um olhar para o mundo da vida, para o contexto existencial. Então, o conhecimento sendo construído levando em conta a realidade e as necessidades humanas. Neste sentido, sua melhor aula acontece quando “o ambiente é disposto para que ‘todos’ aprendam; para que todos sejam incluídos, com suas diferenças, em condições de superação das características anteriores. Para tal, o ambiente tem de ser desafiador e acolhedor ao mesmo tempo”, pois “todos devem ser envolvidos sem dicotomias na capacidade racional de desvendar o objeto do conteúdo por meio do método científico”.

“Que os alunos possam entender a importância de certas metodologias para o seu aprendizado e que demonstrem crescimento intelectual” são resultados esperados pelo docente DB5, sendo que sua melhor aula pode ser caracterizada pela motivação “que toma conta da turma e todos ficam empolgados e contagiados pela aprendizagem e juntos conseguimos pensar e construir o conhecimento.” Nesta manifestação o valor do aluno como sujeito no encontro comunicativo, como possibilitador da construção do conhecimento, como sujeito com direito à linguagem e ação. Isto porque “sempre destaco que a diferença entre os alunos e os professores é justamente o conhecimento, e que este está ao alcance de todos. O professor nesse momento é a ponte entre o

aluno e o conhecimento, mas às vezes esse papel é feito também pelo aluno, que faz o professor ver de modos diferentes determinados conhecimentos”. Notemos que a concepção de conhecimento, de aluno e de professor é clara para esse docente. Essa compreensão certamente influencia sua ação em sala de aula. Diante disso, não se pode dizer que o docente está atuando segundo a razão moderna, embora o instrumento de avaliação não revele realidade muito diferente.

Já a docente DB6 destaca como importantes aspectos do seu trabalho “o aluno ter a capacidade de conhecer o conteúdo trabalhado. [...] o máximo que ele conseguir saber. [...] que ele saiba interagir com os outros e sobre aquele conteúdo, para ser capaz de ministrar sobre ele [...] então é importante ele saber quais pontos são principais e onde buscar aquele conteúdo, já que é licenciatura o curso dele”. Aqui notamos alguma dificuldade que a docente enfrenta para sair da razão moderna. Suas preocupações se centram na formação profissional de modo acentuado, não que este aspecto do trabalho do professor deva ser deixado de lado. Evidentemente que a formação para o exercício profissional carece de comprometimento do professor e neste sentido ela precisa ser carregada de conteúdo. Estes, no entanto, precisam ser trabalhados na perspectiva da humanização da vida e a partir dos contextos. Para isso mesmo as habilidades humanas para se lidar com o conhecimento são essenciais. Esta docente, por isso mesmo, caracteriza sua melhor aula “quando os alunos foram participativos. Quando eu consegui passar para eles o conteúdo. Quando eu percebo no olhar do aluno que ele aprendeu. Então a melhor aula é aquela que teve participação, interação”. Esta docente coloca os desafios do ensino superior, principalmente lidando com alunos trabalhadores, que utilizam o período noturno para os estudos: “Já houve situações bem contrárias, em que você vai para casa frustrada. Você falou, falou, falou e o aluno está bem apático. Aí é difícil. Então, quando acontece o contrário é ótimo”.

Destacamos ainda as falas do docente DB3 sobre os aspectos importantes de seu trabalho: “Saber utilizar na sua vida os conteúdos ministrados. Os conteúdos desenvolvidos em sala devem servir de fundamento

para a busca de um mundo sustentável e ético; formar cidadãos conscientes e políticos sobre o meio no qual habitam; espera-se que os conteúdos sirvam de instrumentos políticos para a transformação da sociedade, do mundo ambiental; [...] preparação do aluno para a vida profissional” (nessa ordem). A ordem feita pelo docente já aponta suas prioridades, suas preocupações. O destaque está em dar ao conhecimento o sentido político, porque deve resultar de ações políticas – a discussão intersubjetiva fundada racionalmente. Por isso mesmo, para esse docente, a melhor aula pode ser assim caracterizada: “Quando há uma interação entre professor e aluno; quando o aluno não recebe de forma passiva o conteúdo e, juntamente com o professor, se torna sujeito do processo ensino-aprendizagem”.

Essa perspectiva foi aventada pelo coordenador ao ser perguntado sobre “as indagações que os professores fazem aos alunos ou vice-versa, qual a importância delas?” Ao que respondeu: “Tanto para o aluno quanto para o professor é importante. Para o aluno, porque vai poder intervir, colocar a opinião dele. Para o professor, porque vai poder explicar considerando o ponto de vista do aluno, e também o professor terá um retorno do aprendizado [...]. E, considerando que cada um tem uma história de vida, uma base teórica, nem tudo está encerrado, porque às vezes o professor utiliza estudo de caso e alguém tem uma experiência diferente. Isso é muito importante que seja compartilhado”. E, revelando sua preocupação quanto à formação para além da razão instrumental, o coordenador assim se expressa: ‘o que mais me preocupa é a formação humana do estudante. Tenho preocupação com o conteúdo programático e com a matriz curricular, isso é fundamental. Mas, a preocupação maior é com o aluno – é ele entender que ao entrar na universidade deixa de ter a visão de senso comum. Aí ele passa a entender as coisas com profundidade – é a metodologia científica, é o testar hipóteses, é a investigação. Então ele precisa entender uma aula investigativa que o professor está trabalhando, o que é fazer uma pesquisa para ele aplicar isso no dia-a-dia dele, seja na sala de aula, seja comprando um carro, uma TV, seja no trabalho. Ele precisa entender que essa forma faz ele viver melhor. O aluno precisa entender que precisa ser correto, precisa respeitar os outros, também os outros seres vivos, o planeta.

Precisa saber o que é cidadania. Então, quando pensamos a universidade que vem do todo, dos elos, da interação, não podemos apenas formar o técnico, o biólogo. Nós não estamos apenas formando a pessoa que vai dominar o conteúdo em sala de aula[...]. Os maiores corruptos sentaram-se em salas de aula de universidade, mas não aprenderam que tipo de conhecimento era aquele diante deles. E hoje utilizam esse conhecimento para tirar vantagem para si mesmos. Acho que esse é o sentido de fazer universidade' Ao dizer que o aluno precisa deixar do senso comum quando entra no ensino superior, o coordenador parece concordar que nos níveis anteriores de ensino deve-se aceitar a convivência com o senso comum, o que não deixa de ser um grande equívoco.

#### 4.1.8 Disciplinas da área de Ciências Humanas

Nesta área estão incluídas as disciplinas de Filosofia da Educação (72), Língua Portuguesa (116) e Didática (32).

**Tabela 7 – Disciplinas da área de Ciência Humanas – 2007.**

Disciplinas	Conhecimento objetivado	Habilidade crítico-reflexiva	Habilidade Argumentativa	Problematização	Uso da linguagem	TOTAL
Filosofia da Educação	34	23	8	1	6	<b>72</b>
Língua Portuguesa	69	28	11	1	6	<b>116</b>
Didática	20	6	5	0	1	<b>32</b>
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>57</b>	<b>24</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>220</b>
	55.90%	25.90%	10.90%	0.90%	5.90%	100%

A área traz disciplinas que poderiam oportunizar o desenvolvimento de habilidades de modo bastante amplo. No entanto, os dados mostram que a quantificação do conhecimento ainda define a maioria das questões. Do total das 220 questões, 55.90% estão dedicadas ao conhecimento objetivado. Como nas áreas já analisadas, estas questões se ocupam de solicitar 'o que', 'quando', 'como', 'preencha o espaço' ou 'explique'. Para além dessa preocupação, 25.90% das questões desafiam os alunos ao pensamento crítico e reflexivo, embora essas questões estejam ainda muito relacionadas ao conhecimento em

si, sem grande preocupação com a realidade ou o contexto, mas apontam para o exercício reflexivo. Da mesma forma, em relação à argumentação, apenas 10.90% das questões trazem esse desafio. Em situação crítica, considerando a área de humanas, está a categoria *problematização*. A esta, apenas uma questão foi considerada relacionada, dado que aponta para preocupações, diante da realidade que vivemos na modernidade, com tantos problemas para os quais é preciso um posicionamento em busca de respostas. Já a categoria *uso da linguagem* foi considerada em 7.27% nas questões.

Vejamos as disciplinas e como se apresentam, trazendo exemplos desses percentuais relacionados.

#### 4.1.8.1 Filosofia da Educação

A disciplina traz 72 questões no total, sendo que as questões que solicitam conhecimento objetivo chegam a 32, o que equivale a 44.44%. Considera-se um percentual bastante alto para uma disciplina como esta. Apenas 23 questões colocam o desafio da análise crítica e reflexiva.

Como exemplo da *habilidade crítico-reflexiva*, temos questões como esta: “Faça uma análise crítica do uso dos recursos didáticos na educação” ou “Sobre o pensamento pedagógico de Aristóteles, comente: ‘As idéias estão nas coisas, como a sua própria essência. Três são os fatores principais que determinam o desenvolvimento espiritual do homem: disposição inata, hábito e ensino’”. As questões não se reportam apenas ao conhecimento relacionado, mas permitem ou desafiam a racionalidade capaz de fazer a crítica do objeto em questão. Ao mesmo tempo em que é possibilitada a crítica, a argumentação pode ser construída, uma vez que aos discentes é solicitado um posicionamento.

A categoria *argumentação* pode ser percebida nas formulações de questões assim descritas: “Discuta e questione o conteúdo desta afirmação: ‘Inserida no movimento escolástico, a filosofia já nasce com limites e objetivos preestabelecidos – não contrariar a fé’”. Também em questões como esta:

“Como o educador e o educando podem ser sujeitos ativos no processo pedagógico?”.

Relativo à categoria *problematização*, a disciplina de Filosofia da Educação traz uma questão onde podemos verificar essa preocupação: “Domingo dia 12 de março de 2006, o programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão, apresentou uma reportagem sobre meninos no tráfico de drogas, que chocou o país. Nesta reportagem foi mostrado que adolescentes e jovens ficam reféns de traficantes e morrem muito cedo traficando drogas nos morros cariocas. Uma das cenas mais chocantes foi aquela em que crianças usam o teatro para simular o castigo que os traficantes impõem àqueles que os denunciam. Faça uma análise desta reportagem, demonstrando que diferentes enfoques podem ser dados na relação educação e sociedade (reprodução, redenção e transformação), construindo um texto sobre as três diferentes visões do papel da educação na sociedade”. A questão do modo como foi elaborada encaminha os alunos à problematização, uma vez que podem levantar diversas questões relacionadas ao problema levantado. Eles próprios podem fazer a crítica da sociedade que temos e de como as políticas de governo tratam dessas questões. A possibilidade se apresenta como oportunidade para o desenvolvimento da habilidade problematizadora na educação.

A disciplina oportuniza ao aluno desenvolver a categoria o *uso da linguagem* em questões elaboradas seguindo este formato: “Elabore uma dissertação sobre como você concebe uma relação democrática na escola” ou ainda: “Fale sobre o papel do educador na construção da cidadania”.

#### **4.1.8.2 Língua Portuguesa**

A referida disciplina se apresenta como a mais promissora no que se refere às habilidades. Embora a habilidade uso da linguagem tenha alcançado apenas seis questões das 116, ainda assim as outras categorias como habilidade crítico-reflexiva, argumentação e problematização, encontraram aqui mais espaço. Ainda é notória a inquietação no sentido de verificar conhecimento

objetivo, fruto de uma formação que está compromissada em muito com a preparação para o mercado. Outras razões para não se trabalhar melhor o desenvolvimento das habilidades talvez se deva à realidade dos estudantes do ensino superior noturno.

Para verificarmos como a categoria *crítico-reflexiva* aparece nas avaliações dessa disciplina, podemos observar, por exemplo, na questão que segue. A avaliação utiliza-se de um conto de Max Gheringer sobre *O que é coisa com coisa*. Então é solicitado ao aluno: “Leia o texto de Max Gheringer: O que é coisa com coisa, para responder as questões. Sabemos que uma boa leitura nunca pode deixar de apreender o pronunciamento contido por trás do texto, já que sempre se produz um texto para marcar posição frente a uma questão qualquer. Sendo assim, qual a posição do autor frente à tese abordada nesse texto? Qual a sua posição mediante a mesma tese?”

Já no que se refere à *argumentação*, a disciplina traz questões organizadas com afirmativas, diante das quais os alunos precisam posicionar-se. Vejamos um exemplo: “Afirmativa 1: ‘De nada adianta você querer determinar o rumo de sua vida, pois o destino em tudo manda, acima de seus terrenos desejos.’ Afirmativa 2: ‘A sociedade dos homens é função do que cada consciência determina. Só há a justiça pela qual se luta ou à qual um se acomoda’. Após ler e refletir sobre o paradoxo apresentado pelas afirmativas abaixo redija uma dissertação argumentativa posicionando-se a respeito do assunto (que você mesmo deverá delimitar). Use o esquema dialético”. Entendemos que a questão é desafiadora em relação à argumentação, pois oferece condição aos discentes de trabalharem a habilidade argumentativa.

Esta disciplina ofereceu mais oportunidades aos alunos para expressarem em textos ou dissertações, próprio da Língua Portuguesa, por isso mesmo não há a necessidade do destaque para além dessa menção.

#### 4.1.8.3 Didática

As questões são, basicamente, descritivas. Várias delas solicitam: “O que é didática? De que assunto ela trata?” Há também questões para marcar certas e erradas. Das 32 questões, 20 se ocupam de conteúdos dessa forma. Seis questões apresentam a preocupação com a formação da habilidade crítico-reflexiva, cinco delas mostram interesse no desenvolvimento da capacidade argumentativa e uma questão atende à categoria *uso da linguagem*.

Sobre a capacidade crítico-reflexiva, podemos citar: “Qual a contribuição da didática para a formação do professor?” A questão pode encaminhar para as mais diversas situações que estão imbricadas na formação do aluno e relacionadas à didática. Essa leitura e análise podem ser possíveis ao alunado, se isso vem sendo feito em sala de aula.

A questão “Como se concretiza na prática escolar o compromisso social e ético do professor?” aponta para vários aspectos de natureza ética e prática. Nesse sentido, podemos perceber que a preocupação com a argumentação está presente, embora de modo ainda muito desprezioso.

Exemplo de espaço para a manifestação do aluno de modo mais livre, podendo ele construir seu texto, argumentar e fazer suas críticas, bem como problematizar a realidade, está na questão que segue: “A escola surge historicamente como fruto da necessidade de se preservar e reproduzir a cultura e os conhecimentos da humanidade, crenças, valores e conquistas sociais, concepções de vida e de mundo, de grupos ou de classes. Ela permaneceu e se modernizou à medida que foi capaz de se tornar instrumento poderoso na produção de novos valores e crenças, na difusão e socialização de conquistas sociais, econômicas e culturais desses grupos ou classes. [...] a escola é hoje um lugar onde o aluno pode se desenvolver integralmente, ampliando o seu pensamento, conhecendo a si mesmo, e se situando no mundo. (MASETTO, 1994, p. 21). Reflita sobre a afirmativa acima e disserte a partir do texto sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno a partir de sua frequência na escola”.



#### 4.1.9 Análise das disciplinas da área de Ciências Humanas

Tendo em vista a facilitação da identificação dos docentes por áreas, definimos estes docentes da área de Humanas por DH. Os docentes desta área atuam na instituição 12 anos (DH1), 12 anos (DH2) e 10 anos (DH3). Os três docentes são especialistas.

A primeira questão feita aos professores em entrevista tratou da “importância da sala de aula no processo ensino aprendizagem”. Os resultados mostram que “a sala de aula é muito importante para o processo, porque nela vai se dar a relação professor-aluno-conhecimento. Ali poderá ser discutido e para mim isso é essencial. O conhecimento, embora já elaborado no passado, tem de ser discutido nessa relação professor-aluno e essa relação é importante que seja presencial, no olho-a-olho” (DH1). Também porque “a sala de aula é o espaço onde o professor deve adequar os conteúdos à realidade dos alunos. É onde se esclarece dúvidas, ensinando e aprendendo” (DH3). E este docente justifica ao dizer: “porque deve culminar em um estabelecimento de relações entre o que se ensina e a vivência dos alunos, podendo estes aprender os seus significados e utilizá-los na construção de sua própria vida e comunidade”. Este lugar precisa ser “agradável e convidativo” (DH2). Percebemos que a forma de lidar com o conhecimento considera o encontro comunicativo, sem, no entanto isso ficar claro no processo. Aqui aparece muito sutilmente a necessidade ou a importância das habilidades, pois o conhecimento, embora construído por outros – razão moderna – precisa ser rediscutido e significado para ser utilizado na vida e na comunidade.

Perguntamos aos professores a respeito dos aspectos mais importantes do planejamento das aulas. Então, chegamos à seguinte realidade: “Preparo minhas aulas especificamente para determinada turma. É o ‘para quem?’ que regula ‘o que?’, ‘quanto?’, ‘como?’ e ‘para quê?’” (DH2). Notamos a preocupação com o contexto, a cultura, a história. Quer dizer, o conhecimento não pode ser apresentado da mesma forma e nem ser esperado o seu resultado de todos por igual. Isso terá implicações nas avaliações, e no modo de avaliar. Por outro, DH3 entende que “o conteúdo só se torna relevante se o professor determina

antecipadamente em que momento seus alunos irão se utilizar dele na sua vida profissional e social [...]. O ensino não terá nenhum valor se o professor não deixar bem claro em suas explicações onde, como e quando utilizar o conhecimento que está sendo trabalhado”. Esta forma de encarar o conhecimento nos parece muito determinista, pois ao professor cabe trabalhar o conhecimento situado no contexto vivido e buscar sua significação para os alunos e estes com ele por via comunicativa, fazendo do encontro algo importante. O conhecimento resultará com significados diferenciados para cada um e isto não há como ser determinado pelo docente. É possível inferir das respostas a tentativa que os docentes fazem no sentido de não apenas lidar com conteúdos, mas com a significação destes e sua conseqüente aplicação. Na fala do docente DH3 notamos algo assim. É preciso trabalhar, “detectando onde aprenderam mais e onde ainda necessitam de explicações ou exercícios atrelados a uma prática convincente”.

O foco no objetivo da aula é destaque do docente DH1: “Para mim é importantíssimo o objetivo, o que quero alcançar. Pensando o objetivo, penso as estratégias. Depois, o que ficou daquilo que ensinei, daquilo que troquei com meus alunos em sala de aula. [...] essa troca para mim é fundamental porque são eles que vão construir o conhecimento, ele é construído nessa dialógica, ele é sempre uma construção”. O conceito de conhecimento considera que este não é dado, implicando a participação humana nesse processo. Rejeita-se a determinação e a imposição. Anuncia-se a construção pela via dialógica. Pressupõe-se o encontro dos sujeitos em ato de comunicação em relação ao conhecimento.

Pensando na forma de proporcionar condições para a construção do conhecimento em sala de aula, perguntamos aos docentes em entrevista: “De que maneira você divide o tempo de suas aulas?”. Isto porque na instituição cada dia de aula inclui quatro aulas da mesma disciplina. DH3 inicia dizendo que é preciso “recolher dentre a turma se existe algum tipo de conhecimento sobre o conteúdo. A partir do que é recolhido, iniciar as explicações pertinentes e enfatizar sempre com um tipo de exercício final onde possa ser estabelecida

uma reflexão contextualizada”. O contexto só aparece depois, ao final, não durante a exposição dos conteúdos. A significação fica a cargo do aluno, depois do momento da explicação do professor. Já o docente na disciplina de Língua Portuguesa trabalha “aula expositiva com práticas do que foi exposto de diversas maneiras. A proporcionalidade de uma e de outro irá depender do interesse e da necessidade da classe”. DH1 inicia “fazendo uma introdução do assunto, durante uns 15-20 minutos. Depois, imediatamente, utilizo o tempo para as considerações dos alunos, o que eles conhecem sobre o assunto. Encaminho geralmente, muitas perguntas para descobrir isso. Após, distribuo um texto para estudo – e gosto que esse seja individual”. Aqui parece fortalecer-se o solipsismo, pois “é muito importante que esse trabalho seja individual, porque é filosofia “. A justificativa traz as convicções do professor de que o momento inicial precisa ser do aluno para “depois realizarmos um debate sobre as questões e sobre o texto”. Mesmo em aulas com seminários, há “o momento da troca – abre-se espaço para a sala inteira participar [...] e, finalmente, eles fazem uma produção de texto sobre o que foi trabalhado”.

A coordenação trabalha com seus professores e, ao ser indagada sobre as recomendações dadas aos mesmos em relação ao uso do tempo em sala de aula, obtivemos a seguinte manifestação: “[...] recomendamos apresentação de textos teóricos, a discussão com os alunos, depois exercícios de fixação”. Parece manter-se um modelo bastante tradicional, embora os enfoques no diálogo, “pois esse diálogo com o aluno vai dar aquele ‘feeling’, vai permitir ao professor saber se o aluno aprendeu ou não. O professor está na sala de aula para trabalhar o aluno. Aquele que está na sala para passar o conteúdo não é honesto”. Transparece aqui uma inquietação, indícios de crise. Há uma luta sutil. Enquanto o professor quer explicar os conteúdos e fixá-los no aluno, com exercícios, ainda assim quer enfatizar a importância de trabalhar ‘o aluno’ e não o conteúdo. Isso se confirma ao final da fala: “Então o professor precisa criar algo para atrelar o aluno: ‘Olha, eu vou querer um relatório disso, vou depois fazer algumas questões para ver o que vocês compreenderam ou não.’” E acrescenta: “Às vezes até pontuar (dar nota) é preciso”. Enfim, “orientamos os professores para que elaborem questões que exijam pensar”.

Os professores manifestam essa inquietação ou esse conflito entre uma postura e outra. DH1 é da opinião de que o conteúdo está em aberto: “[...] sempre volto o conteúdo para que ele esteja sempre aberto às diversas interpretações dos alunos. Ele é fundamental na medida em que vai transformar o aluno que está discutindo e que aquele conhecimento possa ser utilizado na prática pedagógica. Para mim só tem importância se um conhecimento for aplicado à prática”. DH3 pensa nessa direção ao dizer que “o conhecimento promovido pelos conteúdos que trabalho com os alunos só se torna fundamental se esses alunos compreenderem sua importância e seu significado”. Quer dizer, o objetivo é a significação do conhecimento para aqueles que o detêm. A preocupação se afirma com a resposta do docente DH2, que busca classificar o conhecimento por importância em relação ao aluno: “Privilegio o que será de maior utilidade para o aluno em sua vida profissional e como cidadão”.

A idéia de construção do conhecimento parece se fazer presente. “A utilização de seminários, discussão de textos atuais relacionados ao conteúdo a ser trabalhado, análises dos textos, e, mesmo a aula expositiva, devem se pautar sempre na reflexão, buscando o significado desses conteúdos dentro de uma prática contextualizada” (DH3). Sobre a metodologia do professor, como indagamos na entrevista, DH2 é da opinião de que “todo professor deve entender de *marketing* e saber *vender o seu peixe*. Deverá também ser dado aos alunos um espaço para que eles exponham e defendam seu ponto de vista”. Fica a impressão de que a questão da argumentação só encontra espaços depois de toda a fala do professor, não durante a mesma. Nas falas dos docentes, sempre um espaço ‘ao final’ é reservado. Parece prevalecer e predominar a voz docente, e a voz do aluno tentando encontrar um espaço. Essa idéia, no entanto, embora preocupe, é derrubada pela declaração do docente DH1: “O espaço que reservo aos alunos é sempre superior ao tempo que ocupo para exposição. Eu acho isso muito importante porque conhecimento é construção do aluno e acontece quando o aluno fala mais, participa mais e está mais presente com suas idéias”.

Ao coordenador, perguntamos: “Em relação ao trabalho com os conteúdos, quais são suas preocupações quando trata do tema com os professores?”. “Tenho dito que os conteúdos são importantes porque são a base da disciplina. Mas o professor precisa entender que os conteúdos precisam estar relacionados, o tempo inteiro, com a aplicação dele. Então, o conteúdo pelo conteúdo vai ficar vazio. É preciso trabalhar o conteúdo e o sentido dele, senão o aluno vai sair do jeito eu entrou. [...] o professor precisa estimular o aluno, seja através de situações-problema, de questionamentos, reflexões, diálogo, os pontos de vista dentro da sala[...]”. Os encaminhamentos carregam a preocupação de fugir do determinismo, de envolver os alunos na discussão, de valorizar o pensamento de cada um e de todos. Uma idéia final nessa questão aparece: “Aí o professor tem capacidade de relacionar aquele assunto com o conteúdo. Tranqüilamente ele faz isso”. Tal metodologia aparece na opinião da coordenação como segura, sem conflitos ou crises, garantindo os resultados esperados. A afirmativa da coordenadora da área nos parece bastante ousada, classificando a atividade docente como algo tranqüilo, desde que haja “diálogo” com os alunos. Ao dizer que o professor “tranqüilamente faz isso”, ou seja, relacionar o assunto apresentado em aula pelos alunos ao conteúdo proposto, a coordenação entende que não há maior segredo para uma boa prática docente no ensino superior.

Mas, continuemos a apresentação dos dados que obtivemos via entrevista aos professores. Perguntamos: “Qual o papel do aluno durante suas aulas?”. Uma resposta foi muito evasiva: “Participar das atividades e entrosar com os colegas” (DH2). A ênfase parece ter em vista mais a aula do que o conhecimento em si. Já a resposta de DH1 traz mais alento: “[...] o trabalho se torna importante quando o aluno dá significado para aquele conhecimento”. E acrescenta: “O professor na sala de aula precisa trabalhar didaticamente, fazendo que seus alunos se interessem”. Acaba recaindo no professor a responsabilidade que encaminha à significação do conhecimento. A figura do aluno é ainda menor do que a do professor. E os deveres docentes parecem ganhar proporções ainda maiores neste tempo da modernidade em crise. Os alunos trazem imensas dificuldades para a sala de aula. Chegam com pouca

experiência de leitura, fraca capacidade interpretativa e muito cansados. Trabalhar na perspectiva da significação do conhecimento requer esforços também significativos. Não se apresenta como tarefa fácil. É preciso uma articulação maior dos alunos com habilidades melhor desenvolvidas.

Diante da pergunta – “Você costuma desafiar seus alunos durante nas aulas? De que modo?” – percebemos aproximações nas respostas dos professores. DH2 afirma que “sim, porém, não me considero dona da razão.. Aceito contra-argumentação, provoco debates”. DH1, mostrando-se animada, responde: “Eu sempre faço com que eles sejam sempre desafiados a fazer perguntas, questionando, interrogando. Eu mesmo nunca deixo uma coisa concluída. Deixo uma abertura para que ele possa avançar mais, para que ele possa formar seus conceitos sobre aquilo, mas que ele nunca deixe de conhecer o que vem antes, os pensadores, a fundamentação. [...] preocupada com a busca de respostas eu estímulo eles a perguntar mais”. A perspectiva do questionamento aí está presente. A disciplina trabalhada por este docente revela mesmo uma preocupação maior pelo desenvolvimento de habilidades de interpretação, análise e argumentação. Percebe-se coerência entre o dizer e o fazer.

Percebemos também aí uma certa repetição de pensamento. DH3 diz que em “uma aula reflexiva o desafio é constante. As reflexões promovidas e a busca do significado do conteúdo para as suas ações futuras”. A idéia de desafio não parece estar muito clara, embora se mencione a aula reflexiva. DH1 afirma que “isso é excelente, porque a verdade única não existe. Essa crítica, essa postura do aluno em não concordar, buscar lógica para o seu pensamento, eu acho isso fundamental. Eu me sinto valorizada quando o aluno não aceita passivamente as coisas”.

A questão que buscava amarrar com a pergunta anterior foi assim elaborada: “Ao fazer afirmações em sala de aula, qual a postura que você espera de seus alunos?”. “Espero que eles tenham sempre uma postura crítica, bastante crítica sobre as minhas afirmações. Que eles pensem as verdades não como definitivas e que as afirmações sempre envolvem um desafio” (DH1). “Espero

reações as mais diversas” (DH2). O desafio se refere ao que é dito, se é verdadeiro ou não. Assume-se uma posição no momento em que se afirma algo, porque essas afirmativas carregam algumas certezas ou não.

Também indagamos os professores sobre as avaliações. A primeira questão encaminhada foi: “Quais os critérios que você utiliza para elaborar as questões?”. DH3 diz que sempre tem preparado suas aulas “visando determinadas habilidades, então as questões deverão ser pautadas nelas”. DH2 afirma que evita “questões de múltipla escolha, a não ser com justificativas. Também evito aquelas que pedem simplesmente devolução de conteúdo. Prefiro questões que levem o aluno a pensar, elaborar, criticar, avaliar, opinar, raciocinar e comparar”. Temos aí, portanto, a predominância do cuidado em relação às habilidades e não ao conteúdo, embora esse não possa ser esquecido, pois é por ele que se realiza a formação e a capacitação para as habilidades.

Em relação aos critérios para a correção das provas, obtivemos as seguintes respostas: “Elaboro um modelo de correção. Ao corrigir, aceito todas as idéias, desde que coerentes” (DH2). “Considero como certas ou parcialmente certas as questões e acrescento ainda o que faltou completar nas questões” (DH3). Os critérios são os próprios enunciados, resposta conforme a questão, sem preocupação com habilidades específicas. Já DH1 apresenta outra preocupação: “Se a questão está confusa, faço revisão com o aluno e explico o porque da minha correção. Há questões bem respondidas, outras não, algumas bem argumentadas, outras não. Estou também aberta para que eles questionem o que fiz”. Nota-se aí uma perspectiva mais voltada para a construção do que para a verificação uma vez que se entende melhor a avaliação como processo. Possivelmente, DH1 pense nessa linha, embora utilize padrão para correção.

As respostas dadas nos encaminham a pensar o momento posterior à prova, a devolução da mesma e os procedimentos dos professores e alunos diante do conhecimento. Segundo o Núcleo de Apoio Pedagógico, a vista de prova “deve ser realizada na semana seguinte à prova, com devolução da avaliação aos alunos. A discussão com os alunos sobre as questões e respostas, o ouvir as observações e reclamações dos alunos, [...] reavaliar aquilo

que ficou duvidoso com os alunos”. Os professores assim se posicionaram diante desta prática: “Sim. A prova não é só um instrumento de avaliação, é também um momento de aprendizagem. Esta é a oportunidade para as revisões, tanto dos alunos quanto do professor” (DH2). Nessa mesma perspectiva está DH1, ao dizer: “Considero importantíssimo. Sempre deixo espaço grande para isso, pelo menos um período, para que a gente discuta muito as questões. Ali ele (o aluno) pode argumentar comigo, tanto que voltei atrás algumas vezes. Em alguns casos eu pergunto ao aluno: ‘Mas foi isso que você quis dizer aqui? Então elabore melhor essa resposta e eu avalio tua questão”.

Finalizando os dados referentes às disciplinas da área de Ciências Humanas, englobamos as três questões finais que fizemos aos professores, quais foram: “Sobre os resultados que você espera do seu trabalho em aula, destaque dois aspectos importantes”; “Para você, a melhor aula acontece quando?” e “Como você caracteriza a relação conhecimento-aluno-professor?”. Reunimos também as respostas dadas, uma vez que elas se complementam.

Sobre os resultados esperados do trabalho, o destaque é dado pensando o aluno como egresso, assumindo sua vida profissional. Esse aspecto mostra que também na área de Humanas o mercado de trabalho imprime forte influência no modelo de educação e de formação. “É muito bom quando você corrige as provas e o resultado demonstra, no mínimo 80% de aproveitamento. O melhor é quando, a longo prazo, você tem o prazer de assistir o sucesso de seu ex-aluno. É gratificante” (DH2). Pensando nessa direção, DH3 espera “colaborar para que os alunos consigam suprir suas necessidades de conhecimentos pertinentes à área pedagógica e, quando estiverem na ativa, possam realizar as mudanças que nossa educação necessita”. Esta manifestação carrega ainda uma visão bastante idealista, colocando nos ombros do professor e da educação as mudanças necessárias. Por outro, DH1 surpreende ao pensar que o melhor resultado seja “a construção do pensamento lógico, as argumentações bem feitas e uma produção posterior. Isso eu considero essencial. Você pensou, você discutiu, agora produza um texto sobre isso”. É pensando nisso que o mesmo docente considera a melhor aula “quando há muita pergunta dos alunos, quando



há crítica, quando há esse confronto entre aluno e professor, no bom sentido. Eu fico feliz com isso. O aluno que desafia o professor me traz muita satisfação. Agora, eu rebato o senso comum [...]. Sempre digo: ‘a gente pensa a partir do já pensado, mas a gente pode colocar algo novo’”. Este modo de pensar é interessante e se alinha muito bem à construção do conhecimento na perspectiva habermasiana, pois abre espaço para o conhecimento a partir do seu contexto e da realidade vivida pelos envolvidos.

A caracterização da relação conhecimento-professor-aluno feita pelos entrevistados revela que os docentes encontram alguma dificuldade nas conceituações, o que pode interferir diretamente na sua forma de atuação em sala de aula em relação ao conhecimento. As respostas ficaram mais ao nível das relações interpessoais do que relacionadas ao conhecimento. Percebemos essa dificuldade no momento da entrevista. Como exemplo, DH3 diz: “Se o professor não demonstrar abertura suficiente para o aluno perguntar, para eliminar suas dúvidas, pode-se acreditar que as aulas não serão totalmente convencedoras”.

O docente DH2 manifesta-se entendendo que “o professor passa seus conhecimentos, indica fontes de pesquisa e o aluno só pode dizer que aprendeu quando produz conhecimentos”. Evidentemente que só se pode demonstrar conhecimento pela produção que se faz relativa ao mesmo. No entanto, a idéia de ‘passar’ conhecimento indica algo determinado e pronto, sem a possibilidade de mudança, daí a falta de sentido na pesquisa e nos questionamentos em sala de aula. Por outro, o docente DH1 segue na linha freireana: “Sou muito Paulo Freire: os homens conhecem juntos. Então ninguém ensina ninguém. Os homens conhecem nessa comunhão, nessa relação professor-aluno-conhecimento. Nessa relação deve sempre ter algo novo [...], para que eles possam levar um dia para outros lugares o que aqui construíram”.

A coordenação da área, ao ser indagada sobre os resultados do trabalho dos professores, ‘deseja que lá fora esses alunos se engajem, se realizem. Enfim, que a gente perceba que valeu a pena’. O mercado continua a determinar as preocupações. Não que a área de humanas não precise estar preocupada

com essa formação, afinal, dependemos do mercado, porém as preocupações poderiam estar muito mais voltadas para as habilidades humanas tão necessárias no contexto atual, principalmente considerando a importância das licenciaturas. Ao nos referirmos às habilidades, queremos destacar não aquelas pensadas no contexto do neoliberalismo, que se prestam ao mercado e à economia.

Os dados aqui apresentados oportunizam inferências em relação à racionalidade dos professores. Percebe-se que os mesmos dão-se conta da necessidade de uma outra postura em sala de aula, diante do conhecimento, embora essa percepção não se mostre nos instrumentos de avaliação de modo claro. Parece que as avaliações, da forma como são apresentadas, representam instrumento cuja forma os docentes nem sempre aceitam, mas utilizam em função de determinações institucionais ou outras que estejam nele imbricadas.

O que alenta, embora tênue, é que os docentes estão sinalizando para uma prática que leve em conta a importância de se sair do ensino comprometido apenas com a formação técnica, abarcando também as habilidades que valorizam a história humana e seus contextos, tendo em vista a significação do conhecimento e sua conseqüente utilização.

No capítulo seguinte retornaremos a este, ao trabalharmos proposições metodológicas considerando impedimentos para uma ação educativa, a partir da razão comunicativa, buscando contribuir com o debate acadêmico no que diz respeito, especialmente, à ação docente no ensino superior, para não dizer também em outros níveis de ensino.

## **CAPITULO V**

### **5 IMPEDIMENTOS E PROPOSIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA NO CAMINHO DE HABERMAS**

O ensino superior no Brasil contemporâneo apresenta características de incertezas, tensões e demandas diversas. As políticas do governo relativas à educação trazem nitidamente a preocupação por melhores índices junto aos organismos internacionais. A atenção efetiva em relação à construção do conhecimento e ao sentido deste para a vida humana perde-se diante de discussões atreladas aos mandos do pensamento econômico mundial. As instituições de ensino superior, da rede privada, buscam adequar-se a essas políticas, prevalecendo a atenção aos aspectos de natureza administrativa em detrimento daqueles que dizem respeito ao conhecimento e à formação humana diante dos desafios da atualidade.

Quando a este particular, Habermas observa:

O que leva ao empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana [...] é a ruptura elitista da cultura de especialistas com os contextos da ação comunicativa. O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma coisificação da prática comunicativa [...] é a penetração das formas de racionalidade econômica e administrativa em âmbitos de ação que, por serem âmbitos de ação especializados na tradição cultural, na integração social e na educação, necessitando incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a um assentamento sobre os meios dinheiro e poder. (HABERMAS, 1987, v. II, p. 469).

Nestas instituições, o foco maior de preocupação não deixa de ser a manutenção dos serviços e a melhoria da oferta para um número cada vez maior de alunos, tendo em vista a viabilidade econômica das mesmas. Além disso, percebe-se ainda um distanciamento acentuado entre direção, coordenação e professores no que diz respeito às discussões necessárias para o reencaminhamento das ações educativas diante dos novos desafios a cada momento. As tomadas de decisão mantêm-se centralizadas, ficando na outra ponta o aluno, como mero receptor dos serviços pensados por outros. Como consequência, dentre outras, o número de alunos diminui a cada semestre, não apenas pela falta de condições econômicas, mas também porque sua realidade permanece distante dos espaços de discussão da instituição. No campo docente, percebe-se também considerável rotatividade. Professores buscam outras garantias e melhores condições de trabalho.

Tal diagnóstico traz novos e grandes desafios, expondo fragilidades e apontando para oportunidades, levando o profissional docente, muitas vezes, à situação de não saber como melhor agir, revelando indícios de crise. Alguns procuram rever e ressignificar seu trabalho, a maioria, no entanto, em função de determinantes institucionais, continua 'dando aulas', segundo as normas estabelecidas, pois, como horistas, também precisam garantir sua sobrevivência.

A esse quadro, certamente, Habermas chamaria de ausência de entendimento (HABERMAS, 1989, p. 52). Essa ausência pode ocorrer ou não, dependendo de como os homens utilizam a linguagem em seu cotidiano. Podem utilizá-la com interesses estratégicos, pensando apenas em seu sucesso, ou de modo comunicativo, visando o entendimento entre os envolvidos. Essa forma de

encarar a vida e o que a ela se relaciona atinge todos os setores da atuação humana, também a sala de aula. Portanto, a postura diante do conhecimento tem tudo a ver com o modo de atuação humana diante dos seus iguais e isso tem implicações na instituição e na forma como ela trata da educação e da formação do homem. Esse entendimento temos a partir da explicitação que Habermas faz:

Os tipos de interação distinguem-se, em primeiro lugar, de acordo com o mecanismo de coordenação da ação; é preciso saber, antes de mais nada, se a linguagem natural é utilizada apenas como meio para transmissão de informações ou também como fonte da integração social. No primeiro caso, trata-se, no meu entender, de agir estratégico; no segundo, de agir comunicativo. No segundo caso, a força consensual do *entendimento* lingüístico, isto é, as energias de ligação da *própria linguagem* tornam-se efetivas para a coordenação das ações, ao passo que no primeiro caso o efeito de coordenação depende da *influência* dos atores uns sobre outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada através de atividades não-lingüísticas. (HABERMAS, 1990a, p. 71) (grifos do autor).

Por isso, tratar da educação superior hoje, requer o cuidado de abordar não apenas as possibilidades que se abrem, decorrentes da consideração de racionalidades que interferem na ação pedagógica, mas, principalmente, analisar os impedimentos que dificultam a prática educativa, daí o destaque de Habermas ao pano de fundo do agir comunicativo, o mundo da vida, que precisa ser tematizado por aqueles que desejam entender-se a respeito de algo no mundo. (HABERMAS, 1990a, p. 92).

Considerando as suas mais variadas formas de apresentação, a educação pode ser entendida como um contexto para o qual confluem tanto as *estruturas sistêmicas* do lucro e do poder, quanto os componentes do *mundo da vida*. Portanto, não bastaria neste momento apenas a apresentação e a defesa de novas proposições, diante da predominância da racionalidade instrumental, pois a instituição educativa, em função de sua natureza, tem caminho definido para a sua sobrevivência. Não se trata, portanto, de propor a substituição desta racionalidade por uma orientação baseada nos princípios do agir comunicativo, embora possamos crer que, por meio da teoria de Habermas, seja possível

instituir uma ação educativa capaz de mediar a racionalidade sistêmica e a racionalidade comunicativa como uma possibilidade de reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que compõem o processo comunicativo do mundo da vida. É preciso considerar os limites instaurados no interior das estruturas da instituição, para então pensarmos possibilidades de ação comprometida com as transformações desejadas pelo homem nas diversas sociedades, pela tematização do mundo da vida.

Tendo isto claro, neste capítulo, fazendo análise dos dados da pesquisa, trataremos das possibilidades educativas no caminho de Habermas no ensino superior, fazendo isso, porém, na consideração dos impedimentos que se apresentam no tempo, relacionados à prática docente. Ao fazermos menção de impedimentos, referimo-nos às dificuldades ou aos limites que se apresentam em função das estruturas educativas adotadas, dos sistemas determinados pela instituição de ensino, das normas a serem seguidas, das políticas de educação adotadas no Brasil e de outros elementos a interferir no processo de educação e formação das pessoas, especialmente no ensino superior.

### **5.1 Impedimentos para ação educativa na linha de Habermas**

Nos capítulos anteriores ficou explicitado que a educação superior hoje se encontra marcada pelos interesses de mercado. Essa realidade é muito bem observada por Dias Sobrinho (2006):

Como o econômico adquire hoje importante centralidade em todos os países envolvidos na teia da globalização, é fácil entender que as transformações da educação superior que estão se realizando estejam fortemente marcadas pelo valor e pela ideologia do mercado e do individualismo ou do sucesso individual. (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 170).

Ao destacar que as transformações da educação superior estão fortemente marcadas pelo valor do individualismo e do sucesso individual, o

autor ressalta a presença marcante da razão instrumental, que atua com fins estratégicos.

Por isso, o elencar de impedimentos para uma ação educativa no caminho de Habermas se inaugura com a situação da própria instituição pesquisada. Considerando a preocupação de Dias Sobrinho (2006, p. 170) de que “a necessidade de reformar a educação ganha caráter de agenda política prioritária”, se faz necessária a localização da instituição onde se deu a pesquisa no contexto da expansão do ensino superior. Já dissemos em outro momento que, em função das novas orientações de desenvolvimento, visando o crescimento e abertura de novos mercados, a educação passou a ser considerada como serviço, e não mais como direito (CHAUI, 2003, p. 2), sendo esta idéia corroborada por Sobrinho (2000, p. 25), ao salientar que o valor central do conhecimento passou a ser a ‘utilidade’ e não mais a verdade. Por isso pensamos que, associadas à essa tese estejam as políticas de interiorização do ensino superior.

Vejamos, então, os aspectos impeditivos para uma ação educativa na perspectiva habermasiana, segundo a nossa visão, com base nos dados coletados.

### **5.1.1 A estrutura organizacional**

A nova organização da educação superior no Brasil, determinada pela LDB Nacional, Lei nº. 9394/96, oportunizou ainda mais o avanço das instituições de ensino superior privadas e interiorizadas. Essa organização pressupõe que as instituições de ensino superior atendam ao maior número possível de alunos, segundo a oferta de cursos autorizados e reconhecidos pelo governo. Isso significa que atuar no interior do Brasil supõe o entendimento da realidade, fortemente marcada pela necessidade de cursos noturnos, uma vez que o alunado é também aquele que precisa trabalhar para manter seus estudos. Isso tem diversas implicações de natureza administrativa, gerencial e pedagógica. É

nesse contexto que se insere a Universidade Luterana do Brasil e, particularmente, o Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara – ILES/ULBRA – unidade da nossa pesquisa.

Embora tenha surgido no seio de uma instituição religiosa, a ULBRA se caracteriza como universidade privada, que envida todos os esforços no sentido de seu desenvolvimento e sobrevivência, o que implica revelar seu empenho no sentido de garantir cada vez mais a sua viabilidade econômica, fazendo-se essa preocupação preponderante sobre todas as demais.

Todo o complexo ULBRA no Brasil conta hoje – início de 2008 – com 143.000 alunos, sendo 84.000 alunos no modelo presencial, ficando os 59.000 para o modelo EAD. No Estado do Rio Grande do Sul, a Universidade trabalha em oito *campi*, ou seja, Canoas, Porto Alegre, Gravataí, Guaíba, Torres, Carazinho, Santa Maria e Cachoeira do Sul. Nos Estados do Norte e Centro-Oeste, localiza-se em Manaus, Palmas, Porto Velho, Ji-Paraná, Santarém e Itumbiara. Além destes *campi*, o complexo ainda é composto de outras escolas de ensino fundamental e médio e ensino infantil. No Estado de Goiás, em Itumbiara, Colégio de Aplicação e em Goiatuba, Colégio Antares.

A caracterização administrativa da ULBRA também é importante para se compreender a estrutura organizativa e as ingerências administrativas que dela decorrem, interferindo direta ou indiretamente no processo educativo.

Com sede em Canoas, no Rio Grande do Sul, o complexo é gerenciado por uma Reitoria definida por sua entidade mantenedora, a Comunidade Evangélica Luterana São Paulo, de Canoas, RS. A atual Reitoria está na função há 35 anos, desde o surgimento da Universidade, ou melhor, desde o início de sua atuação na área da educação. Essa realidade, se para alguns inspira estabilidade e garantia de continuidade, para outros é vista como situação de mando, que dificulta o desenvolvimento de outras relações que apontem para autonomia administrativa, gerencial ou pedagógica das unidades de ensino. As decisões são tomadas de modo distante da realidade e aplicadas por igual em todas as unidades, sem a consideração de seu contexto.



A realidade descrita se coloca como um impedimento forte para o desenvolvimento da ação comunicativa no âmbito institucional, principalmente no que diz respeito à ação docente no ensino superior, uma vez que esse modelo inspira as outras instâncias menores nas unidades educativas, caso do Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara, a ser identificado a partir daqui, simplesmente, como *instituição*.

Os dados da pesquisa revelaram em vários momentos que diversos critérios a serem seguidos pelos docentes são administrados ou determinados por instâncias superiores. Desse modo, não é possível, ou não recomendável, a sua transgressão. Esses critérios, como se pôde perceber nas entrevistas com coordenadores, não foram definidos coletivamente. Mesmo projetos pedagógicos de cursos têm sua origem no Rio Grande do Sul, podendo sofrer algumas poucas alterações pela crítica e por proposições da unidade, apenas com anuência da Reitoria. Mesmo estas alterações acontecem, normalmente, no âmbito da coordenação do curso em conjunto com o NAP. Na entrevista, este núcleo fez menção a fatos como esse, apontando para determinações da 'instância superior'. Cite-se ainda, como exemplo, a exigência de calendário para a realização das avaliações, correção de provas e assentamento de notas.

Embora mais adiante abordemos especificamente a respeito deste limite à ação comunicativa, é mister aqui dizer que mesmo a direção administrativa da unidade não dispõe de autonomia no gerenciamento da instituição. Essa relação de dependência entre setores se instala de modo tal que não fica difícil perceber o exercício de poder ou de coerção em muitos momentos e espaços na instituição. Esse modelo parece inspirar também posturas no âmbito das coordenações e de algumas chefias de setor.

Tal realidade impõe um ritmo em busca de eficiência de resultados de modo tal que não é possível, em bases mais amplas, a consideração da possibilidade de outra racionalidade que não seja a instrumental, pois a corrida pelo sucesso se mostra bastante acentuada. A corrida desenfreada pelos números e por melhores resultados abafa qualquer iniciativa de outra natureza,

mais ainda uma proposta de ação comunicativa em que são priorizadas as relações e decisões intersubjetivamente. (HABERMAS, 1990a, p. 123).

Diante do exposto, entende-se a observação de Habermas que tanto a ciência, a técnica, assim como o trabalho nas sociedades modernas são movidas pela racionalidade instrumental, pois o que determina as atividades são os seus fins, e estes estão comprometidos com o lucro. Como acentua Prestes (1996, p. 11), “há o paradoxo gerado pelas ações sem sentido, que penetram na modernidade, não aceitando outros critérios de ação senão aqueles ditados pelo império da razão instrumental”.

A forma como se lida com o conhecimento nas organizações de ensino superior, na iniciativa privada, se determina pelos mecanismos do lucro e isso implica abrir mão de um processo educativo que faça uso da razão no intuito da significação do conhecimento e da construção da autonomia racional dos sujeitos. Isso porque o que mais tem importado na modernidade é a geração de ganhos, sendo estes a justificar a atividade humana.

nas organizações nas quais a gestão é orientada pela racionalidade da eficiência e resultados, a comunicação aparece tão-somente como *transmissão* de ordens, determinações, normas e regulamentos. Ela é instrumental à manutenção e funcionamento de uma dada estrutura técnica que se sobrepõe aos indivíduos da organização e dos quais se espera que, instruídos e treinados sobre o que devem e não devem fazer, contribuam o máximo possível para o bom *funcionamento* da organização, considerando-se que ela não pode perder seu lugar em uma sociedade altamente competitiva. (GENTILINI, 2001, p. 44).

Enquanto a razão instrumental, por seu interesse estratégico, amplia o seu espaço, invadindo o espaço da ação comunicativa, são afastadas da discussão questões de natureza axiológica e de convivência social. A razão instrumental também não aceita ser indagada a respeito das normas sociais e institucionais, se corretas ou não. O que interessa à instituição é que as normas sejam eficazes, isto é, que os meios estejam ajustados aos fins propostos. O agir estratégico busca seu prevailecimento para reproduzir a dominação ideológica da tecnologia sobre a sociedade e a natureza. Sua função é contemplar os

interesses reservados aos que detém o poder, em prejuízo de interesses mais abrangentes. A competência estratégica, então, representa um enorme obstáculo ao projeto emancipatório da razão comunicativa, pois esta está “por natureza, encarnada nos contextos do agir comunicativo e nas estruturas do mundo da vida” (HABERMAS, 1990b, p. 322), enquanto aquela só tem interesse próprio.

Ora, esse detalhamento indica impedimentos ou grandes limites que estão colocados institucionalmente para a realização de uma racionalidade comunicativa. A *descolonização do mundo da vida* (HABERMAS, 1993, p. 105) diante dos interesses econômicos parece não ser possível neste momento. Por outro, urge pensar uma saída para a desvalorização humana que se instala pela má utilização da razão moderna, como denunciada por Habermas. Por isso mesmo o seu empenho na retomada da razão em outros níveis, tendo em vista a sua recuperação para a valorização da vida humana, a partir da consideração dos seus contextos de sentido.

### **5.1.2 A avaliação externa**

No panorama que traçamos do ensino superior no Brasil, percebemos que as instituições – identificadas por Chauí (2003) como ‘organizações’, em função das novas competências e responsabilidades que lhes foram dadas, decorrentes das novas políticas educacionais – estão muito preocupadas com o processo avaliativo externo. As exigências do Ministério da Educação, tendo em vista o atendimento aos interesses do governo via educação têm levado essas ‘organizações’ a preocupações por vezes exageradas e até desesperadoras, especialmente em momentos próximos à chegada das comissões de avaliação do MEC. As preocupações se concentram nas áreas que precisam dar conta de melhorias, apresentando e comprovando atividades ligadas às questões didático-pedagógicas. Aí se pode elencar, por exemplo, o corpo docente e a distribuição das horas-aula; a titulação; a organização dos programas e currículos; as atividades de extensão e de pesquisa; os programas sociais da instituição. Para além desses destaques, a atenção se volta para as salas de aula; a limpeza; os

setores; os espaços destinados a cada atividade dos cursos a serem avaliados; a biblioteca e seu acervo exigido e para os laboratórios.

Sem desconsiderar proveitos que a avaliação externa tem trazido, principalmente em relação a qualidade decorrente da melhor organização do ensino, do quadro docente, das condições estruturais, de laboratórios e bibliotecas, tem-se que os benefícios só ocorrem em função das pressões exercidas pelo MEC, como destaca Dias Sobrinho (2004, p. 1), ao dizer que “a globalização exerce hoje *pesadas pressões*, a maioria delas marcada pelos sinais da urgência e das contradições.” (grifo nosso). Seria natural, se é que assim podemos dizer, esperar que as melhorias esperadas se situassem em primeiro lugar no plano pedagógico, tendo como beneficiário o aluno/cliente. Como já foi dito, não podemos negar que as melhorias de natureza material ou técnica atinjam de certo modo o processo educativo, mas resultam em pouca influência no plano das relações, no cotidiano institucional e na ação educativa, propriamente dito.

Diante disso, nossa opinião segue no sentido de que a avaliação externa não tem produzido outra cultura que atenda a outras necessidades, a não ser àquelas relacionadas à melhoria estrutural e funcional, basicamente. Nossa preocupação aqui diz respeito à falta de uma cultura institucional que promova encontros para elaboração de diagnósticos da realidade, contando estes com a participação da comunidade acadêmica, sendo esta mobilizada para sua participação, com vez e voz, evitando que definições do que é importante ou não fique a cargo de uma minoria, muitas vezes inteiramente desvinculada da sala de aula.

A preocupação acima descrita lembra a fala de Maria Izabel Cunha (2004), que carrega de denúncia sua observação a respeito do modelo atual:

O elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal profissionalidade, as

características do trabalho docente, também são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes (CUNHA, 2004, 531).

A referência a essa pressão pela via da avaliação é feita por Freitas (2004, p. 148), ao dizer que os sistemas de ensino, a partir dos anos 90, vêm-se cercados “por uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e credenciamento. A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas conduzidas.”.

A ênfase nas discussões passa a ser o ingresso e a permanência do aluno na escola, em lugar das concepções, das ações educativas e das finalidades educacionais. No momento em que se deixa de perguntar o *para que* da permanência do aluno na instituição, evidencia-se que o ensino e a formação humana não ocupam o centro das atenções, embora os dados revelem que há essa preocupação. “O professor deve, deve, em primeiro lugar, conhecer a turma. Deve elaborar um diagnóstico da turma para saber como vai poder trabalhar” (Coordenador da área de Ciências Agrárias). Também o espaço de sala de aula é visto como “momento reservado para trocas de experiências e aproximação entre as pessoas (aluno x aluno e aluno x professor)” (DA4). Outros docentes enfatizam esse aspecto: “o conteúdo precisa ser pensado no contexto da realidade em que se encontram os problemas e reflexões inerentes ao mesmo. Cabe ao professor conhecer seus alunos e a forma como eles aprendem. Tais habilidades e técnicas do professor ocorrem no espaço interativo das subjetividades presentes em sala de aula.” (DB5). Apesar disso, a realidade vivenciada diante das avaliações externas é preocupante, pois o que passa a valer como importante é a educação submetida ao controle da avaliação promovida pelo governo, segundo moldes e valores estabelecidos por ele, influenciado pelos organismos externos. A ação docente sofre influência “sob a filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade”. (FREITAS, 2004,p.148). Competência e qualidade, aqui referidas, estão relacionadas não à ação docente, mas à estrutura institucional, submetida ao controle da

racionalidade instrumental. Gentilini (2001) denuncia o predomínio da estrutura sobre os indivíduos:

As organizações, sejam aquelas onde ocorrem processos de produção de bens, sejam as que oferecem serviços à sociedade, operam dentro de uma racionalidade que é a racionalidade instrumental, na qual a *estrutura* predomina sobre os *indivíduos* que integram a organização que deles espera eficiência e resultados. Ao mesmo tempo, a estrutura funciona como um condicionante, uma determinação, da qual os membros da organização não escapam, não tendo, inclusive, precisa consciência da situação em que se encontram.(GENTILINI,2001, p.43).

Essa realidade, acentuada a partir dos anos 90, coloca-se como impedimento para a realização de ação docente no ensino superior segundo a racionalidade comunicativa, pois, como ainda enfatiza Freitas (2004),

o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa [...], sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores.(FREITAS, 2004, p. 149).

Levados por esse espírito há docentes que encaram sua atividade como oportunidade para se manterem na instituição ou mesmo para melhorarem sua credibilidade. A caminhada para a melhor qualificação muitas vezes está minada pela competição *inter pares*, resultando em pouco benefício direto à ação docente em sala de aula.

Diante dessa posição, percebemos que o processo de avaliação externa na forma como tem sido utilizada, coloca-se como elemento a impor mudanças, sem que estas, pela via da discussão racional argumentada pelos atores envolvidos, os membros institucionais (HABERMAS, 1989, p. 164-165) possam resultar em entendimento e, conseqüentemente, em benefícios que ressignifiquem passo a passo a ação educativa e a vocação da instituição de ensino envolvida. Dentro dessa relação reflexiva é que as pretensões de validade (as proposições de mudança) precisam ser reconhecidas

intersubjetivamente. Para que isso possa ocorrer, é preciso que os envolvidos sejam chamados a cooperar. Habermas descreve esta situação do seguinte modo:

Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações: o que manifestamente advém graças a uma intervenção externa não pode ser tido na conta de um acordo. Este se assenta sempre em convicções comuns. (HABERMAS, 1989, p. 165).

O agir comunicativo só se dá quando os participantes podem continuar com seus objetivos (sua ação educativa/acadêmica) em cooperação uns com os outros. cremos que, diante do exposto, essa condição não existe, ou, nem seja desejada efetivamente, ao menos por alguns.

### **5.1.3 Calendário acadêmico e as avaliações**

Outro impedimento que se percebe a partir dos dados levantados está relacionado ao calendário acadêmico de provas, determinado e engessado pela instituição. A lógica das avaliações não parece ser independente da lógica da instituição, pois, os docentes e os alunos não participam da definição do calendário de atividades, caracterizando-se esta decisão como unilateral e, de certa forma, como instrumento coercitivo ou de influência. Ações como esta não se coadunam com o *agir comunicativo* (HABERMAS, 1989, p. 112). A avaliação realizada pelo docente junto a seus alunos, dentro de calendário específico, não podendo ser desconsiderado, nem alterado pelo professor, dificulta que os conteúdos possam ser trabalhados de modo significativo e na perspectiva habermasiana. Neste caso, é o calendário que determina o momento das avaliações e não a finalização dos debates em torno dos conteúdos a serem avaliados, ou a necessidade de os mesmos serem retomados. Com isso, o calendário se coloca como o definidor das ações educativas, em lugar das situações de contexto. Soa estranho dizer que o professor precisa “parar o assunto” porque na próxima aula terá avaliação, conforme o calendário.

Entendemos que esse limite posto pela instituição se configura como ingerência no trabalho do professor e na relação ensino-aprendizagem. Percebemos que a atuação do professor em sala de aula é administrada o tempo todo, pois “o conteúdo precisa ser vencido” ou “algumas matérias precisam de tempo especial para pensar os conteúdos”. (Coordenador da área de Biológicas). Em função dessas preocupações, outras dificuldades podem aparecer, tais como o entendimento docente de que a avaliação precisa ser carregada de conteúdos trabalhados e que questões mais difíceis e nem sempre discutidas em aula sejam objeto de avaliação. Sabe-se que o professor precisa dar conta de suas aulas diante dos setores acima dele. Coordenação e NAP precisam informar a direção acadêmica a respeito do andamento do curso. É aí que, muitas vezes, ocorrem equívocos, como descreve Castanho (2006):

[...] não é preciso estar contra os alunos, mas **com** eles; não é preciso guardar os casos mais difíceis para serem cobrados nas avaliações tradicionais, mas proporcionar momentos de busca de soluções – talvez o professor perceba que há outros caminhos além daqueles que ele conhecia -; dar a chance de que os alunos se mostrem brilhantes à sua maneira, enfim, compreender que de forma alguma o professor perderá o seu espaço se permitir dividi-lo com o aluno sem querer dominar todo o processo educativo, caso contrário estará perdendo não apenas o seu espaço com também momentos maravilhosos de crescimento intelectual e pessoal. (CASTANHO, 2006, p. 58).

Sabe-se que um componente da avaliação é a sua relação com o comportamento do aluno em sala de aula, principalmente nas instituições privadas e em cursos noturnos. Isso faz da avaliação um forte instrumento de controle do aluno. Nesse sentido, não interessaria à instituição outra possibilidade, pois as datas determinadas já atuam como instrumentos de controle que, supostamente, concorreriam para a qualidade e para o desenvolvimento de competências aceitáveis pela instituição, visando sua aprovação pelos sistemas de avaliação externa. Diante disso, um poder coercitivo é dado ao professor e assumido pela instituição. Ao professor cabe exigir do aluno sua presença e a realização das avaliações no tempo definido, mesmo que isso não faça muito sentido. Diante dessa realidade, não se pode falar em validar as pretensões de validade, pois elas aparecem como



determinações e na ponta está o aluno, submetendo-se às situações de coerção. Estas se manifestam, algumas vezes, via coordenação de curso, – mediante lista encaminhada aos professores do dia - solicitando aos alunos devedores o comparecimento junto à coordenação do curso para ‘tratarem da sua situação’. Essa pressão, no entanto, não prejudica os alunos quanto à realização das provas, podendo, no entanto, interferir no resultado delas.

Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação é uma prática social orientada, principalmente para levantar questões *e compreender os efeitos* pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não uma simples operação de medida, ou um exercício *autocrático de discriminação e comparação* (p.117). A opinião de Leite (1998), expressa a seguinte análise muito próxima do pensamento habermasiano, apresentando, porém, outros elementos a serem considerados:

Em muitas das inovações que vemos hoje implantadas pelos gestores dos sistemas de educação, as lógicas privilegiadas envolvem o curto prazo e a massificação, a classificação, a comparação e até a competição, o individualismo e o disciplinamento. [...] são lógicas reguladoras [...] que contribuem para construir subjetividades consumistas e midiáticas da cultura do efêmero e do horror econômico. (LEITE, 1998, p. 56).

Goergen (2004, p.4) faz menção a essa questão de fundamental importância e sugere que a acumulação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades profissionais não podem ser vistas como entidades neutras e isoladas do todo social, senão que interligadas. Segundo ele, um sentido social e emancipatório precisam perpassar a ciência e a profissão. Neste caso, as avaliações carecem refletir essa preocupação, o que não parece estar ocorrendo.

Ao tomarmos os dados da pesquisa, percebemos a ênfase forte que é dada pelos docentes ao conteúdo em si. Entendemos que isso ocorra também em função das pressões sofridas no cotidiano do ensino superior. Isso tem implicações diretas nos instrumentos de avaliação aos alunos. Nas três áreas pesquisadas ocorreu a ênfase no conhecimento objetivado. Na área de Ciências

Agrárias, 91.69% ; na área de Ciências Biológicas, 76.85% e na área de Ciências Humanas, 55.90%. Ora, se a ênfase mostra esse percentual, imaginamos que a metodologia utilizada em sala de aula não caminha na direção de uma racionalidade comunicativa, embora alguns sinais dela eventualmente se mostrem. Prevalece a idéia de que o docente utiliza o poder que tem em relação aos conteúdos de sua disciplina para ‘administrar’ a sala de aula, não precisando ser “chamado pelo NAP” para tratar de problemas que lhe dizem respeito. Orientações como essas são dadas pelos coordenadores de cursos aos professores. Como estão postas, vemos as avaliações também como uma forma de revelação das convicções do professor, relacionadas aos condicionantes externos.

#### **5.1.4 Calendário acadêmico e vista de prova**

Relacionado às avaliações, apresenta-se outro nó na prática educativa administrada e gerenciada via calendário: o momento de *vista de prova*. Como uma prática institucionalizada, não há como o docente transgredir, porque a sua prática é gerenciada e as informações a respeito de sua postura diante das avaliações chegam até a coordenação. Aqui se percebe a situação como Habermas (2002b, p. 94) a descreve: “regras ‘coagem’ a vontade, de modo que os sujeitos agentes procuram evitar possíveis choques com as regras; seguir uma regra significa a abstenção a uma ‘transgressão’”.

O momento de vista de prova, tal como referido nas entrevistas, especialmente pelo NAP e coordenadores, é definido também em calendário institucional. Tal prática foi pensada e instituída pela direção acadêmica, mesmo que não tenha sido construída no conjunto dos coordenadores de área e corpo docente. A decisão veio de instância superior, precisando ser respeitada, embora tenha tudo a ver com a prática específica do professor. O fato de os professores não participarem da elaboração desse instrumento inspira o entendimento de que ao professor cabe ‘dar aulas’ e a outros cabe pensar os modos dessa

prática, bem ao modo da razão instrumental. A adoção de tal instrumento é vista por alguns professores como importante aliado do professor na elaboração do conhecimento e no desenvolvimento de competências inerentes à razão comunicativa habermasiana, ou seja, a competência da justificação dos saberes propostos ou das pretensões de validade (HABERMAS, 1993, p. 105), competência racional argumentativa e a valorização da razão do outro, seu interlocutor. Além disso, Habermas argumenta que a forma de o sujeito perceber o objeto é outra:

[...] esta atitude de participantes numa interação lingüisticamente mediada permite uma *outra* relação do sujeito consigo próprio, diferente daquela atitude simplesmente objetivante que um observador assume em relação a entidades no mundo (exterior). (HABERMAS, 1990b, p. 277).

Visto dessa perspectiva, o momento de *vista de prova* pode ser de fato um elemento a facilitar as relações entre docente e discentes, pois o mesmo propicia a oportunidade de esclarecimentos, tendo em vista o entendimento entre ambos. No dizer de alguns entrevistados, percebemos a importância que se dá a este momento: NAP: “Uma das orientações aos novatos é da necessidade e importância da vista de provas. Serem (as provas) entregues na semana seguinte à prova, a discussão com os alunos, ouvir o que os alunos têm a dizer (algumas correções são mal feitas pelos professores, daí serem injustos), reavaliar aquilo que ficou duvidoso, tanto na correção quanto nas respostas com os alunos”. O destaque que se dá pelos professores está na “falha dos alunos” ou “nas respostas mal-formuladas”. Segundo o docente DB2, esse momento é “essencial, porque acaba sendo uma forma de aprendizado em cima dos próprios erros e acertos”. Os depoimentos não dão subsídio para pensarmos a respeito da valorização que os alunos dão ao momento. Também não temos ênfase dos docentes em relação aos avanços em função dos argumentos usados pelos estudantes. Não temos muito clara a participação dos alunos com suas defesas e com sua análise crítica, mesmo em relação às correções operadas pelos docentes.

Ao que já foi exposto, é importante acrescentar outro detalhe: o calendário acadêmico determina apenas uma semana para que os professores apliquem as provas, façam a correção das mesmas e as devolvam aos alunos em sala de aula – não pode ser em outro espaço porque vários alunos que cursam aquela disciplina provêm de outros cursos e não têm como ser informados de qualquer mudança nos procedimentos, a não ser em sala de aula. A determinação de uma semana ao professor para realizar todas as atividades imbricadas com a vista de provas nos parece uma grande dificuldade. Primeiro, porque cerceia o docente em sua liberdade enquanto educador junto a seus alunos, não podendo este encontrar solução mais viável diante da situação prática. Segundo, porque a determinação de tempo de uma semana não leva em conta as múltiplas atividades inerentes a um educador que assumiu compromisso com a instituição em relação à qualidade na educação, até mesmo diante das exigências do MEC. Neste caso, seria necessário o descuido do professor em relação às suas atividades de orientação, de pesquisa, de extensão, de projetos interdisciplinares ou outros compromissos da carreira docente.

O tempo de uma semana também concorre para que se cometa erros no processo de correção das provas, pois uma semana apenas para um docente que trabalha todas as noites – a maioria dos docentes trabalha no regime de hora/aula – significa que ele terá apenas um dia para a correção das provas de cada turma. Levando em conta que suas turmas tenham em média 50 alunos, este docente terá um total de 250 provas para corrigir. Considerando a hipótese de que cada prova apresente apenas cinco questões abertas - algumas avaliações trazem um número maior de questões - o total de questões a ser corrigido é de 1.250. Tal hipótese aponta para uma dificuldade enorme colocada ao docente, a menos que este encontre uma saída de correção mais rápida, abrindo mão do compromisso da qualidade e seriedade do seu trabalho, da justiça para com seus alunos e da responsabilidade assumida com a instituição, sem falar da lealdade a si mesmo enquanto educador. Observando essa realidade com as lentes de Habermas, diríamos que não há como pensar uma ação educativa coerente com as proposições do *agir comunicativo*, até porque o docente, nestas condições, tornou-se um ativista de aulas, não lhe restando

tempo sequer para pensar sobre sua própria prática, quanto mais para colocá-la sob o crivo dos seus alunos ou e seus pares.

Não bastassem essas considerações, é importante lembrar que muitos professores atuam em sala de aula perfazendo um total de até 38 horas/aula. Para o exercício dessa docência, trabalham durante todas as noites, sábados pela manhã e tarde, e ainda algumas tardes em aulas práticas ou no curso diurno, na área de Ciências Agrárias. Destaque-se ainda que essa referência não deixa no esquecimento os docentes que atuam também em outras instituições e cidades, como é o caso de vários professores residentes em Uberlândia e que se deslocam diariamente a Itumbiara para o seu trabalho. Esse deslocamento lhes consome, no mínimo, cinco horas diárias, o que reduz ainda mais a sua condição de trabalho para uma correção de provas na forma como se poderia esperar.

Ora, se nos reportamos aos dados das entrevistas, podemos destacar, como exemplos, algumas falas de coordenadores sobre as principais orientações dadas aos professores. O coordenador da área de Ciências Agrárias, ao ser indagado sobre “três aspectos recomendados aos professores quando realizam o planejamento de suas aulas”, respondeu que, no planejamento das aulas, é preciso que os professores tenham claro em primeiro lugar a importância de “ter fundamentação na construção do conteúdo (...) fundamentação teórica”. Da mesma forma, os professores precisam cuidar da “boa contextualização desse conteúdo, aplicá-lo ao dia-a-dia, transformá-lo na forma mais fácil de o aluno entender e vivenciar esse conteúdo na sua realidade.” A esses cuidados, os docentes do curso precisam desenvolver em seus alunos “capacidade de ler, criticar, intervir, modificar o meio, interpretar (...) quer dizer, não trabalhar o conteúdo pelo conteúdo”. Estes destaques são suficientes para levantarmos questões pertinentes ao tempo que o professor precisa dedicar ao seu trabalho para atingir seus objetivos. Sendo professores com carga horária alta, não dispõem de tempo suficiente para uma atividade docente que leve em conta o desenvolvimento de habilidades propostas. Como podem trabalhar “fundamentação teórica” para o desenvolvimento dos conteúdos? E como

trabalham tendo em vista desenvolver nos alunos “capacidade de ler, criticar, intervir, modificar o meio, interpretar (...) quer dizer, não trabalhar o conteúdo pelo conteúdo”?

Diante disso, cremos que o cuidado dispensado pelos docentes na correção de provas tende a seguir a lógica do tempo que ele tem para suas aulas. E o cuidado na correção de provas corre o risco de pecar contra a ética e a cidadania, pois se descuida dos valores fundamentais de uma educação comprometida com a emancipação, quais sejam, verdade, justiça e sinceridade em relação aos outros. Fica claro nas palavras de Habermas (1990b, p.132): “quem age estrategicamente, precisa ferir *de modo imperceptível* as condições de sinceridade do agir comunicativo” (grifo do autor). Isso significa dizer que o retorno das avaliações que o professor promove precisa considerar isso. A verdade em relação à correção das provas precisa ser colocada sob julgamento, dando-se aos alunos oportunidade de apresentarem contra-argumentos, justificando suas respostas.

A correção das provas precisa passar pelo crivo argumentativo dos alunos da mesma forma como eles carecem aceitar a verdade a partir do melhor argumento, caso este seja utilizado pelo docente. O julgamento das respostas dos alunos não pode ser recebido como verdade posta, por isso mesmo tal trabalho demanda tempo e a consideração dos contextos vivenciados, principalmente pelo docente. Apresenta-se aí, portanto, um forte impedimento para a ação educativa segundo os pressupostos do agir comunicativo.

#### **5.1.5 O lugar da linguagem no processo educativo.**

Os dados revelaram que alguns professores estão preocupados em que seus alunos ‘falem’, dando a entender que não é costume que eles se manifestem. Ora, essa observação pode nos encaminhar para dois aspectos da maior importância em relação à educação: Primeiro, que há um desejo nos professores no sentido de que seus alunos se expressem durante as aulas.

Segundo, que há a percepção da importância da manifestação das vontades e dos sentimentos dos outros, tendo em vista sua emancipação.

Ao pensarmos sobre isso, recordamos que uma das características do pensamento social habermasiano é a proposta de inclusão do outro com sua valorização enquanto sujeito do processo histórico e criativo. (HABERMAS, 2002, p. 311). Nessa perspectiva, tanto aluno quanto professor precisam ser vistos não como meros números em sala de aula, mas considerados co-participantes e co-responsáveis pelo processo de transformação do meio social e da própria vida, a partir das práticas educativas. Neste sentido, aponta-se para uma educação fundada em princípios que levem em conta a intercompreensão. Mais que isso, a teoria habermasiana tem em vista promover nos homens a capacidade de compreender racionalmente os sentidos das ações humanas, identificando as patologias da vida moderna. A contribuição de Prestes (1996, p. 19) é relevante neste aspecto, ao denunciar uma educação que se ocupa com a reprodução:

[...] a escola pode ser compreendida no sentido de uma razão instrumental, pela possibilidade de promoção de um pensamento formalizado que gera crise na formação da identidade pessoal. Uma análise da prática educacional revela que, na medida em que faz a mediação da construção dos sujeitos, através da aprendizagem e do saber que transmite, a educação promove a razão formalizada, ou seja, o mesmo modelo de racionalidade predominate na civilização ocidental. (PRESTES, 1996, p. 57).

Na linha do pensamento de Habermas, destaca-se a formação como um ato comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa que pressupõe crítica às proposições apresentadas, bem como a atividade argumentativa como exercício necessário para a validação das afirmações. Além disso, é preciso também levar em conta que todo conhecimento necessita ser socializado, colocado à vista e diante dos argumentos que buscam sentido no pano de fundo, o mundo vivido dos homens. (HABERMAS, 1991, p. 41). Essa menção nos encaminha para a ética do discurso desenvolvida por Habermas.

Sendo assim, a educação não pode relacionar-se apenas aos aspectos formais do ensino, mas deve estar comprometida com os aspectos culturais e

éticos, ou seja, com a formação racional do indivíduo, o que implica a relação teoria e prática. Educar é antes de tudo uma ação de inclusão na comunidade dos que se reconhecem como “sujeitos, falantes, agentes e sabedores competentes” (HABERMAS, 1990a, p. 278). No dizer de Assmann (1998), alinhando-se a aspectos do agir comunicativo, temos que:

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O ‘produto’ da educação deve levar o nome de *experiências de aprendizagem* [...], e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão. [...] A educação só consegue bons ‘resultados’ quando se preocupa com gerar experiências de aprendizagem e criatividade para construir conhecimentos e habilidades para saber ‘acessar’ fonte de informação sobre os mais variados assuntos. (ASSMANN, 1998, p.32).

Mediante a utilização simétrica da linguagem é possível a transformação da prática educativa, e, conseqüentemente, das relações de ensino e aprendizagem. Há, portanto, a necessidade de dar voz ao outro e essa voz chega embasada na razão que tem como pano de fundo o mundo vivido. Essa voz da razão precisa ocorrer no encontro com os demais, sendo impossível se dar na sua solidão. Portanto, uma nova postura diante do conhecimento se configura a partir do momento em que se assume a atitude de dar voz ao interlocutor. O professor pode desenvolver sua atividade monologicamente ou dialogicamente, dependendo do modo com que entende o seu próprio papel, o dos alunos e da aula em si.

A preocupação de Habermas passa pela consideração de que a aceitação recíproca que se mostra na fala racional de cada um precisa ser entendida como um dos objetivos do ato comunicativo. A fala racional se apresenta em forma de argumentos:

[...] existe um caminho melhor para se questionar as interpretações de estados de coisas, quase sempre preparadas por especialistas, que não seja o da crítica que opera com melhores argumentos? (HABERMAS, 1993, p. 104).



A validação dos novos conhecimentos não pode ocorrer a não ser quando estes são colocados diante das diversas vozes da razão. Os atos de fala argumentativos dos participantes da discussão científica no espaço educativo são condição básica para se poder chegar a um entendimento sobre algo, deixando para trás as determinações objetivadas, fruto da razão técnica.

Configura-se o ensino superior como espaço de promoção e de convivência das múltiplas e diferentes vozes da razão. Decorrente disso, a sala de aula, ou melhor, o encontro professor-aluno e vice-versa, precisa promover a participação aberta dos envolvidos no processo educativo, não podendo os conteúdos se colocar como mais importantes do que o desenvolvimento de competências provenientes da manifestação da linguagem. Ir além da formação inspirada pela razão instrumental e técnica, (HABERMAS, 2007, p. 13), exige promover o uso simétrico da linguagem.

Tendo feito essa breve exposição, podemos nos reportar aos dados da pesquisa, buscando compreender porque entendemos que aqui se apresenta um limite à ação docente na perspectiva de Habermas.

Analisando as disciplinas da área de Ciências Agrárias, alcançamos um dado que, no mínimo, preocupa: a categoria uso da linguagem obteve 0.0% das questões analisadas. Nesta categoria entendemos como fundamental que o ensino superior utilize procedimentos que promovam a construção dos saberes, pressupondo o uso da linguagem pelo aprendeste. Entendemos que esse exercício promove a organização do pensamento lógico, da prática argumentativa e da construção da autonomia de pensamento.

Mesmo entendendo o instrumento de avaliação, no contexto atual, como elemento a serviço da instrumentalização, não é tranquilo aceitar que as avaliações, que pretendam formar um homem crítico e com competência de argumentos, não reservem espaços para a produção que revele tais objetivos. Junte-se a esse dado o percentual de 91.69% referentes ao conhecimento objetivado e teremos que levantar outra indagação: não estaria este curso interessado apenas na quantificação do conhecimento? Embora mencionando a

quantificação, aqui não queremos discutir as questões a ela relacionadas, pois não é o nosso foco de interesse, neste momento.

Na área de Ciências Biológicas vamos encontrar uma realidade não muito diferente. Das 458 questões analisadas, obtivemos um percentual de 76.85% que se ocuparam da verificação do conhecimento, portanto, um percentual que confirma a vocação do curso, negando a opção por uma formação que acene em direção a uma prática na linha da razão intersubjetiva ou comunicativa. Verificamos que o espaço e o desafio que os docentes deixaram a seus alunos para produzirem livremente, com análise crítica e argumentos pró ou contra algo, dentro da sua área específica de formação, chegou a 1.31% apenas. Esse percentual, inegavelmente, confirma que os docentes, embora desejem uma outra realidade no ensino superior, não estão conseguindo andar nessa direção, a não ser reproduzindo e ensinando a reproduzir, portanto, reafirmando a racionalidade técnica.

Na área de Humanas, alguma novidade? Os dados revelam que sim, porém, uma novidade que causa estranheza, para não dizer desalento. Seria natural esperar-se das disciplinas da área de Humanas uma realidade muitíssimo diferente do que os dados apresentam. Mas tal não aconteceu. A área de Humanas apresenta percentuais críticos: em relação ao *uso da linguagem*, 5.90%. Convenhamos, um percentual acanhadíssimo, em uma área que tem como preocupação fundamental a pessoa humana e suas habilidades relacionadas à ética, política e sociedade.

Relacionados esses percentuais aos que se ocupam da *argumentação*, (10.90%), categoria fundamental na ação comunicativa, entendemos que os docentes fizeram opção pela racionalidade instrumental, embora tênues sinais apontem no rumo do *agir comunicativo*. Desse modo, aí se apresenta um grande limite à ação educativa no caminho habermasiano, mesmo que os docentes acenem para outra racionalidade que contemple os valores humanos e sociais.

### 5.1.6 Aulas expositivas

Os dados da pesquisa mostram em vários momentos os docentes enfatizando a importância do diálogo. E o fazem na referência à sua metodologia de aula. Afirmam utilizarem-se do recurso de aulas expositivo-dialogadas. É fácil entendermos o que querem dizer com aulas 'expositivas'. Cremos que é simples entender isso de tal modo que dispensa comentários. O que estes docentes estariam entendendo por aulas 'dialogadas'? Estariam desenvolvendo suas aulas, considerando seus alunos e eles mesmos com vistas à viabilização de sua efetiva participação na comunidade de diálogo? A questão que se levanta é: até que ponto isso não estaria apenas no discurso?

Habermas crê na realização de um projeto de inter-relação dos saberes com aposta no diálogo terapêutico e num pensar intrincado, defendendo a pluralidade de vozes da razão. O diálogo em Habermas não se coaduna com a sua unidimensionalidade, daí não se pode admitir uma postura de domínio docente sobre os discentes, com base na função. Aliás, essa questão de 'domínio' não se presta para ilustrar as relações que decorrem do agir comunicativo, pois o diálogo na perspectiva habermasiana democratiza a convivência entre as diferentes esferas constitutivas da racionalidade. A manifestação pela via da linguagem, no assumir das regras do discurso, no encontro comunicativo, coloca para fora os sentimentos, as concepções, os valores e a cultura, em uma atitude de descolonização do mundo da vida, junto dos demais. Diálogo em Habermas, portanto, não se dá apenas pela fala de qualquer um em dado momento, ou pela manifestação de desagrado de alguém, recebendo em contrapartida apenas a resposta: 'Tudo bem!'. Observemos o depoimento de Habermas:

[...] experiências quebram a rotina daquilo que é auto-evidente, constituindo uma fonte de contingências. Elas atravessam expectativas, correm contra os modos costumeiros de percepção, desencadeiam surpresas, trazem coisas novas à consciência. Experiências são sempre *novas* experiências e constituem um contrapeso à confiança. (HABERMAS, 1990a, p. 85).

Dialogar, então, é algo comprometedor, pois nele todos se submetem a expor-se, expondo suas idéias, seus sentimentos suas percepções e suas 'convicções'. Tudo isso passa ao campo do domínio público.

A pesquisa revelou pela fala da maioria dos entrevistados que o diálogo é fundamental. No entanto, na prática isso não se dá. Ora, embora os docentes não tenham conhecimento do pensamento de Habermas, eles utilizam a linguagem cotidianamente:

A prática cotidiana orientada pelo entendimento está permeada de idealizações inevitáveis. Estas simplesmente pertencem ao *médium* da linguagem coloquial comum, através do qual se realiza a reprodução de nossa vida. É verdade que cada um de nós pode decidir-se a qualquer momento a manipular os outros ou a agir abertamente de modo estratégico. Contudo, nem todos conseguem portar-se continuamente dessa maneira. (HABERMAS, 1993, p. 98).

Por isso, o que distingue o ser humano não é o “monopólio de se opor ao ente, reconhecer e tratar objetos, fazer e cumprir afirmações verdadeiras [...], mas sim, em primeiro lugar a utilização comunicacional de uma linguagem articulada em proposições que é específica da nossa forma de vida sociocultural” (HABERMAS, 1990b, p.288-289).

Analisemos os dados da pesquisa. O docente DB3, por exemplo, pensa em uma direção interessante. Até se aproxima muito de Habermas: “[...] a sala de aula não é um espaço neutro, imparcial. Ela deve ser entendida como espaço de contradição, onde os conflitos se estabelecem [...] é um *lócus* importante para fundamentar novos saberes. Torna-se importante, então, não restringir os conflitos, não reprimir as divergências. Elas devem ser entendidas como instrumentos valiosos para apreensão da realidade e construção do conhecimento”. Notamos que há um desejo latente nos professores na linha do encontro, do discurso, do diálogo. Esse mesmo docente DB3 assim se expressou Quanto ao planejamento: (O aluno precisa) “Entender os conteúdos não como verdades únicas e absolutas, mas como possibilidades de

compreensão do real. Organizar aulas numa perspectiva que privilegie problematizações”. Aqui o destaque é dado à problematização. Pensando assim, é de se esperar que o docente trabalhe valorizando o diálogo, na tentativa de cumprir com seu projeto. No entanto, na prática isso não se dá, ao menos os dados das avaliações mostram isso, pois de 110 questões o docente não reservou nenhuma questão dedicada à problematização. Os docentes DB2, DB4 e DB5 agiram da mesma forma em relação às questões livres, dedicadas ao exercício próprio do aluno, onde ele pode construir seu texto e argumentar livremente. Essa categoria teve 0%. A categoria problematização, que pressupõe o diálogo, teve apenas 4.14% em todo este curso. Nas disciplinas da área de Agrárias a situação foi ainda mais complicada: 1.48% das questões foram dedicadas à problematização. Nessa mesma categoria, na área de Humanas, temos uma realidade ainda pior: 0.90%. Diante do que os dados mostram, não é possível dizer que os docentes estão atuando na valorização do diálogo. Ao menos os dados apontam em outra direção.

A análise feita neste trabalho contribuiu com a reflexão sobre a educação, sobre os seus condicionantes e sobre as possibilidades de mudança, o que, enquanto educadores nos encaminha um passo adiante. cremos que as transformações na educação só poderão ocorrer a começar pela análise criteriosa do que está sendo feito, colocando sob o crivo argumentativo dos envolvidos. Com isto, mesmo que os dados da pesquisa tenham revelado dificuldades no caminho de Habermas, sua proposta é animadora. Neste sentido apresentamos a seguir algumas proposições.

## **5.2 Proposições para uma ação educativa no caminho de Habermas**

Apresentar proposições para o ensino superior no que tange à ação educativa implica lembrar que a razão instrumental continua a atuar com força, embora dando sinais de seu esgotamento. Segundo Habermas, não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista

da razão que se fez dominante nos últimos séculos, chamada de razão instrumental. (HABERMAS, 1990a, p. 15).

Essa afirmativa decorre dos dados coletados na pesquisa. Embora, nas entrevistas, tenhamos percebido nos docentes um desejo por mudanças em sua prática educativa, as avaliações mostraram que esse desejo se mostra muito levemente. Os sinais são muito tênues, quase apagados em meio à força daqueles que representam o conhecimento pronto e quantificado.

Temos ciência de que deixar uma racionalidade e ancorar-se em outra não é atividade que pode ocorrer da noite para o dia, muito menos como resultado de algumas proposições. A força que a racionalidade instrumental exerce sobre a vida humana é enorme, uma vez que ela “tem a conotação de uma auto-afirmação com êxito no mundo objetivo possibilitada pela capacidade de manipular informadamente e de adaptar-se inteligentemente às condições de um contexto contingente”. (HABERMAS, 1987, v.1, p. 27). Desse modo, Habermas descreve essa racionalidade em sua capacidade. Então, sua continuidade ou não dependeria de outra racionalidade ocupar os espaços nos quais ela vem atuando. A racionalidade comunicativa apresenta-se com potencial para ocupar estes espaços, pois

[...] possui conotações que em última instância remontam à experiência central da capacidade de reunir sem coações e de gerar consenso que tem uma fala argumentativa em que diversos participantes superem a subjetividade inicial dos respectivos pontos de vista e perante uma comunidade de convicções racionalmente motivadas se asseguram por sua vez da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que se desenvolvem suas vidas. (HABERMAS, 1987, V. 1, p. 27).

Habermas entende que, embora a força do paradigma da consciência se mostre grande, o modelo tem dado todos os sinais de seu esgotamento, sendo, portanto, o momento de transição propício para o paradigma da comunicação. Lembrando a necessidade de se valorizar a vida humana e sua cultura, suas experiências contextuais, Goergen (1998), defensor de alguns pressupostos da teoria habermasiana, faz um destaque:

A universidade deve retomar seriamente a questão de sua função social na tensão da cultura e da profissionalização. É preciso encontrar um novo equilíbrio entre a formação técnico/profissional e a formação humanista/cultural. Para isso, é necessário que a universidade leve a sério, em todas as áreas de atuação, sua função cultural. Não se trata apenas de abrir pequenos espaços no currículo para a abordagem de temas humanísticos ou de artes, mas de ampliar com todo o rigor o conceito de formação acadêmica. Isto implica uma revisão profunda da prática acadêmica à qual estamos acostumados atualmente. (GOERGEN, 1998, p. 15).

Feitas essas primeiras considerações, reportamo-nos ao pensamento de Habermas sobre a razão comunicativa, para apresentar a seguir algumas proposições para uma ação docente no ensino superior nessa perspectiva. Antes, porém, é importante ressaltar que, embora nosso interesse seja trabalhar aqui algumas proposições para o ensino superior, Habermas não se ocupou diretamente com a educação, fato que por si acarreta algumas dificuldades e responsabilidades para esse trabalho. Todavia, cabe um esclarecimento: este texto não pretende de nenhum modo esquecer que o pensamento habermasiano tem recebido muitas críticas. No entanto, nosso foco é a ação docente inspirada na racionalidade comunicativa como possibilidade para a educação diante das crises decorrentes do mau uso da razão.

Sendo assim, não desconsiderando as opiniões diversas, nem as críticas encaminhadas ao pensamento habermasiano – caso o fizéssemos, estaríamos desconsiderando a própria teoria de Habermas – vamos nos empenhar no sentido da apresentação e explicitação de proposições que tragam no seu bojo contribuições para a educação diante das suas novas e urgentes demandas.

### **5.2.1 Proposições para a ação educativa**

Um dos elementos fundamentais da teoria do agir comunicativo está na *simetria da linguagem*. Esta se manifesta na possibilidade e garantia de os sujeitos envolvidos no processo educativo usufruírem os seus direitos de apresentar e defender suas opiniões. Significa dizer que a teoria do *agir*

*comunicativo* considera e ressalta a importância das múltiplas vozes da razão. Nesse sentido, toda pessoa em condições normais de racionalidade “deve ter a mesma oportunidade de falar sobre o assunto discutido”. (HABERMAS, 2004, p.107).

Diante disso, docentes e discentes atuarão como aqueles que possuem condições de falar e de agir e, portanto, capazes de manifestar posições sobre o objeto<sup>34</sup> de análise ou sobre o assunto em discussão. Há o direito igual de se engajarem na comunicação, cabendo ao docente a responsabilidade de organizar metodologicamente suas aulas na consideração desses pressupostos. Sendo assim, a sala de aula se tornará espaço público de manifestação da razão e de engajamento na comunicação.

A perspectiva habermasiana não permite que o docente atue na perspectiva da ação estratégica, procurando apenas realizar interesses próprios para atingir seus objetivos. A ação comunicativa tem em vista decisões de natureza intersubjetiva. Desse modo, a sala de aula se configura como *lócus* privilegiado da racionalidade comunicativa, sendo que as ações metodológicas refletirão essa convicção e não outra. As atividades educativas, de toda a natureza, abrirão espaço para os agentes participantes do processo. Partindo desse princípio, fica impedido de antemão o esquecimento do outro ou de sua capacidade de agir comunicativamente.

Por outro lado, os alunos perceberão os novos desafios postos, a começar pela motivação a ser deflagrada pelo docente no sentido de que se manifestem diante das afirmativas ou proposições apresentadas, por um ou por outro. Para eles também estará evidente que as suas proposições só poderão ser consideradas válidas mediante uso do melhor argumento, sem que alguém seja coagido para agir deste ou daquele modo, senão que pelo livre exercício de sua razão. Saberão também que podem desistir do debate a qualquer momento, pelo exercício livre da vontade de abandonar o encontro comunicativo. O que não se espera no processo de educação é o silêncio, que, de acordo com Santos

---

<sup>34</sup> Por objetos entenda-se: coisas, eventos, situações, indivíduos, afirmações ou condições.



(2000), “é a expressão de uma sociologia das ausências, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida” (p.30).

Relativo ao encontro comunicativo, Habermas destaca as condições para a validação das argumentações que ocorrem entre os sujeitos:

(a) publicidade e inclusividade: ninguém que pudesse fazer uma contribuição relevante com relação à pretensão de validade controversial deve ser excluído;(b) iguais direitos de se engajar em comunicação: todo mundo deve ter a mesma oportunidade de falar sobre o assunto discutido; (c) exclusão de enganação e ilusão: participantes devem ser sinceros no que eles dizem; e (d) ausência de coerção: a comunicação deve ser livre de restrições que impeçam o melhor argumento a ser levantado e que determinem o resultado da discussão. (HABERMAS, 2004, p. 106-107).

Partindo dessa consideração, é de se esperar que a metodologia utilizada pelos docentes no ensino superior ultrapasse os limites da formação para o mercado de trabalho, ocupando-se de valorizar a pessoa humana no processo formativo e educativo. Habermas lembra como o sistema onde prevalece a racionalidade instrumental colonizou a vida, na qual deveria predominar a razão comunicativa pelos valores morais e afetivos. Mesmo nas relações interpessoais predominam critérios quantitativos e produtivos, visando sempre a eficiência e a coisificando das relações.

Em função disso, Habermas busca resgatar e valorizar a razão crítica como fundamento para a construção de uma educação emancipatória, pois ela “tem a ver com libertação em relação a parcialidades [...] é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia”. (HABERMAS, 1993, p. 99). Essa percepção de educação tratará o homem segundo suas capacidades, suas convicções e emoções, não para que este aceite de modo passivo o consenso de alguns, mas para que participe da construção consensual que resulta, inclusive, da sua participação argumentativa, incluindo a análise crítica de suas proposições. Prestes (1996, p. 123) acentua essa vocação da educação que

vem para conferir “fisionomia e unidade a um sujeito que tem desejos, anseios, inclinações, aspirações”. Assim, “não é mais educação de uma só razão, mas, sim, de uma pluralidade de razões na busca de conteúdos passíveis de estruturas universais”. (PRESTES, 1996 p. 123).

Tal ação educativa levará em conta a *publicidade* e a *inclusividade*, segundo explicitado por Habermas (2004, p.106). O espaço de sala de aula será valorizado e ressignificado pela consideração não apenas da presença dos sujeitos, mas, além disso, pelo apreço às manifestações críticas e argumentativas dos que se fazem presente. A publicidade aqui é entendida como a oportunização que se dá a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no sentido de cada um tornar público seu pensamento, tanto de proposições ou pretensões de validade, quanto de análise crítica e manifestação argumentativa. A inclusividade é entendida como a oportunidade de inclusão dos outros no processo comunicativo e, como decorrência deste, inclusão também no processo de desenvolvimento da razão autônoma. Nessa linha de pensamento temos uma observação importante de Aquino (1999):

A tendência espontânea do ensinante é pensar que o ensinando não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que essa passagem está em poder do mestre. Ora, o ensinando traz alguma coisa: aptidões e gostos, saberes anteriores e saberes paralelos e, sobretudo, um projeto de realização pessoal que não será, senão parcialmente, preenchido pela instrução. (AQUINO, 1999, p. 141).

Não se conceberá, então, o conhecimento como algo que aparece pronto, nem surge unicamente das idéias daquele que ensina, mas resulta do encontro comunicativo dos sujeitos, diversos e múltiplos em suas vivências culturais. Da mesma forma, o sujeito que conhece é histórico e seu mundo vivido se transforma pela convivência e pela prática racional argumentativa com seus iguais. As determinações sociais, portanto, são vivas e atuantes. O conhecimento será tido sempre como provisório, pois sendo colocado continuamente sob o crivo dos argumentos, poderá ser refeito e adquirir novas feições, daí se depreende que os educadores no ensino superior buscarão sistematicamente fundamentar teoricamente suas falas, encaminhando os

discentes para a mesma prática, pois o discurso “deve possibilitar, não a imparcialidade do juízo, mas a ininfluenciabilidade ou a autonomia da formação da vontade”. (HABERMAS, 1989, p. 92).

A ponderação sobre os conteúdos pré-definidos e os programas fechados, desvinculados dos contextos vivenciados pelos envolvidos no processo educativo, é condição *sine qua non* da prática comunicativa. Da mesma forma, significa propor ao debate coletivo as abordagens que se pretende durante o processo, justificando-as argumentativamente.

Habermas (2002b) no seu texto *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*, destaca esse pensamento:

Inconsistências percebidas, que despertam a suspeita ‘de que aqui, sobretudo não se argumenta’, se manifestam primeiramente quando participantes evidentemente *relevantes* são deixados de fora, contribuições *relevantes* são reprimidas, e tomadas de posição de sim e não são manipuladas ou condicionadas através de influências de outro tipo.(HABERMAS, 2002b, p. 69).

Essa atitude estará criando novos desafios ao educador e aos educandos, uma vez que se coloca nitidamente a necessidade de repensar o próprio pensamento, de reconstruir o velho. Segundo Habermas, para que o conhecimento seja aceito intersubjetivamente, não pode apoiar-se em formalizações lógicas, mas necessita sempre de "consenso" negociado. (HABERMAS, 2007, p. 16-17). Então se requer análise crítica, argumentos que sustentem ou derrubem as proposições. Para além da fala segura, dos docentes ou dos alunos, é preciso evidenciar as contradições entre os pensamentos expressos em desarmonia com a ordem da realidade. Tal postura exige uma reestrutura dos procedimentos didáticos, bem como das perspectivas do educador e dos alunos, passando à função de co-operadores, via linguagem comunicativa, tendo em vista o entendimento sobre o objeto em estudo.

Na sala de aula tal realidade precisará se manifestar expressa e confessa. Aí o mundo vivido pelos atores educativos se apresentará ao debate, significando os argumentos e racionalizando as falas. “O significado sedimentado

nos contextos e nas auto-interpretações simbólicas da sociedade só se revela perante uma abordagem hermenêutica”. (HABERMAS, 1996, p. 125). Esse procedimento tenderá a fortalecer a fala argumentativa, contribuindo para a validação das pretensões de validade, seja dos docentes ou dos alunos. Esse modo procedural permitirá fugir do senso comum, uma vez que o entendimento só se dá pela via do melhor argumento, sem qualquer tipo de coação ou atitude administrativa. A proposição é também corroborada por Santos (1986), que comunga com Habermas, ao dizer:

O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina o senso comum. O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o afirmam. (SANTOS, 1996, p. 18).

A perspectiva do agir comunicativo, então, exige que os docentes abandonem a idéia de que seus alunos precisam deixar o senso comum, pois a exigência diz respeito também a eles próprios. Quando docentes se colocam em situação de destaque em relação aos alunos, não admitindo que possam estar atuando na base do senso comum, promovem a assimetria que só a eles interessa. Tal prática é denunciada por Habermas (1990a) ao dizer que “sem essa re-orientação, que leva em conta as condições do uso da linguagem voltada ao entendimento, eles não teriam acesso ao potencial das energias de ligação existentes na linguagem” (HABERMAS, 1990a, p. 74).

A referência à postura docente, muitas vezes comum, mas precisando ser vencida, nos reporta à opinião de Chauí (1989):

A razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar, um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta o nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo mal que nos vem de não saber [...] Não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens do que mantê-los no medo e para conservá-los no medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância. (CHAUÍ, 1989, p. 57).

Diante da afirmativa de Chauí, é mister considerarmos a importância do pensamento habermasiano ao apresentar a razão comunicativa como solução para os distanciamentos dos homens, bem como para a derrubada dos atos coercitivos e de dominação na educação. É nesse sentido que o filósofo frankfurtiano aponta para uma das decorrências possíveis do ato comunicativo, a emancipação do pensamento do outro.

A *emancipação racional* daqueles que são “sujeitos, falantes, agentes e sabedores competentes” (1990a, p. 278), só poderá ocorrer pelo desafio que lhes é colocado no encontro comunicativo. Este prevê o desenvolvimento da racionalidade crítica que se apresenta pelo emergir de uma consciência que se compromete com o mundo social. Nessa condição, esta consciência estará preocupada em encarar os saberes colocados ao debate com um olhar contextualizado e comprometido criticamente em relação aos modos de pensar, de viver e de agir.

Chamamos racional a uma pessoa que interpreta suas necessidades à luz de padrões valorativos aprendidos em sua cultura; porém, sobretudo, quando é capaz de adotar uma atitude reflexiva ante padrões de valor com que interpreta suas necessidades. (HABERMAS, 1987, v. 1, p.39).

Esta atitude reflexiva ou olhar crítico se voltará não apenas ao outro, mas também a si mesmo, e isto em primeiro lugar. O processo educativo, então, priorizará a formação tendo em vista o desenvolvimento da racionalidade crítica na relação da intersubjetividade, permanentemente ameaçada no paradigma do sujeito que conhece solitariamente.

A capacidade crítica só poderá resultar da ação comunicativa, na consideração da presença e importância dos outros, porque o sucesso “[...] que se estende para além da mera compreensão daquilo que é dito depende da concordância racionalmente motivada do ouvinte”. (HABERMAS, 1996, p.107). Pelo encontro sistemático com os demais, nos debates racionais e argumentados, tendo o mundo das experiências como pano de fundo, o sujeito terá condições de operar transformações, sendo também transformado pelos

novos contextos. Portanto, a educação não se dará deslocada do social, nem descompromissada com ele. Considerando isso, na prática docente, para exercerem a capacidade crítica, é preciso que docentes persigam a capacidade de analisar e de comparar, percebendo na diversidade da cultura os pressupostos, os preconceitos, as crenças e as idéias aceitas e impressas sem o exercício da razão.

A capacidade crítica é que permite olhar os saberes como provisórios, não podendo se adotar a postura da verdade pronta, isenta de crítica, ou de revisão, pois “o que é aceito como racional aqui e agora pode se evidenciar como falso, sob condições epistêmicas melhores, diante de um outro público e contra objeções futuras”. (HABERMAS, 2002b, p. 106).

Assim, as “qualidades procedimentais do processo de argumentação fundamentam a esperança racional de que as informações e fundamentos decisivos sejam ‘postos na mesa’ e ‘venham à tona’”. (HABERMAS, 2002b, p.69). A observação do autor frankfurtiano desafia o educador a submeter à crítica todas as pretensões de validade”. A argumentação será vista como habilidade essencial na formação, pois, como atividade discursiva, não apenas aproxima os sujeitos, como desenvolve o potencial de mudança nas concepções dos envolvidos comprometidos nos atos de fala. A argumentação desencadeia neles processo de revisão de suas percepções sobre a realidade social, capacitando-os a colocar seus pontos de vista diferentes, levando os outros a reverem suas afirmações.

Ora, tal procedimento implica o conceito de aluno como sujeito que tem competência para *falar, agir e saber*. (HABERMAS, 1990, p. 278). Desse modo a proposta pedagógica adquire contornos sociais desde o seu início. A sala de aula será, então, encontro entre iguais, embora trazendo consigo panos de fundo diferentes, tendo sido constituídos ou formados diferentemente.

Para Habermas, então, a possibilidade de reflexão e de crítica somente pode se dar se tivermos como pressuposto uma ‘organização interna de fala’ e uma racionalidade processual fundamentada nela:

Porque todas (...) as funções de linguagem (ou seja, a representação de estados de coisas, o assumir de relações interpessoais, e a autoapresentação expressiva de falantes) são intimamente conectadas com pretensões de validade que podem ser criticadas, práticas comunicativas do cotidiano – e também as culturas de experts que deles emergem – podem desenvolver uma lógica independente (...) que transcende todos os limites locais. Então, as modalidades de ação constituídas pelas visões de mundo operam à luz de uma racionalidade comunicativa que impõe aos participantes uma orientação a pretensões de validade, e nesta maneira desencadeia processos de aprendizagem com efeitos reativos possíveis na compreensão antecedente do mundo. (HABERMAS, 1998, p.192).

Vista como processo, a educação não é estática, apresentando-se em um movimento dinâmico e contraditório, abrindo caminho aos sujeitos envolvidos tendo como meta romper com a alienação e a solidão, através da reflexão crítica a respeito dos conteúdos e do conhecimento. Mais que isso, os sujeitos vêm nesse processo comunicativo a oportunidade de significar politicamente o saber e a sua prática social. Isso, porém, não poderá ocorrer por via de qualquer coerção, e sim de aceitação natural pela razão motivada.

A educação, então, será vista como compromisso com os outros, como ação social ou como interação. Na perspectiva dos educadores, ela será concebida como um agir *com os outros*, pressupondo uma ação de colaboração e de comunicação entre os envolvidos, quando os atores são levados “a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento”. (HABERMAS, 1990a, p.82). Rejeita-se, portanto, a percepção inversa, ou na relação de domínio ou de coerção,

Nessa proposta, os educadores precisarão ter ciência de que formação intelectual não é o mesmo que acumulação de conteúdos. Nela os professores não apenas desejarão prosseguir sua busca pelo conhecimento, mas assumirão esse privilégio, tendo o cuidado de despertar em seus alunos habilidade de julgamento crítico sobre seu próprio saber, falar e agir. (HABERMAS, 1990b, p. 279).

Explicitando de outro modo, educar criticamente na perspectiva habermasiana, é, antes de tudo, assumir a postura, que seja, num só tempo, o abandono das concepções educativas que menosprezam a capacidade construtiva e crítica dos alunos e que consideram o conhecimento como um saber pré-determinado e fechado, sem a consideração contextual, tanto do saber em discussão quanto dos envolvidos no processo educativo. Entender o ensino como processo é situá-lo como provisório e histórico, tal como o homem o constrói nos encontros intercomunicativos. O ensino como processo identifica o conhecimento no seu contexto, situado no grupo específico dos que fazem parte do processo interativo.

Segundo a proposição habermasiana, não se poderá aderir acriticamente aos objetivos determinados por outros. A pretensão de validade precisa ser resgatada e nesse sentido, a sala de aula não pode prestar-se às lições de reprodução, da exposição não dialogada, da exigência de acumulação de conhecimento.

Essa perspectiva é também destacada por Sobrinho (2004):

Se a universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 3).

Por outro lado, será conveniente observar que mesmo no ensino superior – talvez esta seja uma característica forte nas instituições de ensino no interior do país – será preciso admitir a enorme dificuldade que decorre da formação reprodutivista nos níveis anteriores. A história recente tem mostrado que a maioria dos alunos dos cursos superiores, principalmente noturnos, apresenta grande *déficit* de habilidade crítica e interpretativa, ou, pior ainda, de leitura. Esse diagnóstico, a partir do agir comunicativo, aponta para o desafio de não apenas perceber essas dificuldades, mas também atuar sobre elas pouco a pouco, sistematicamente. Nessa consideração, os conteúdos só terão sentido a partir do



emergir do mundo da vida, no encontro intersubjetivo. (HABERMAS, 1990a, p. 124).

As metodologias de trabalho docente precisarão contemplar dificuldades que os alunos apresentam em relação à participação nos debates em sala de aula, bem como em relação à sua expressão escrita, onde precisarão apresentar argumentos fundamentados para garantir suas afirmativas. Será fundamental que a produção textual se encontre entre os objetivos, propostos e definidos no acordo comunicativo. Desse modo, outra realidade poderá ser vivida no ensino superior, apesar da insistência da razão instrumental. Tal raciocínio nos lembra a observação de Chauí (1989), ao dizer:

Se o diálogo dos estudantes for com o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, com a práxis cultural, a relação pedagógica revela que o lugar do saber se encontra sempre vazio e, por esse motivo, todos podem igualmente aspirar por ele, porque não pertence a ninguém. (CHAUÍ, 1989, p. 69).

A ação educativa no caminho de Habermas, por isso, levará em conta a estrutura comunicativa que restaura a comunicação, assegurando aos envolvidos no discurso seus direitos de fala e de ação, sem qualquer tipo de coação, resultando daí outra formação e outro significado social do conhecimento.

Para validar o conhecimento, nessa proposta, são fundamentais os procedimentos argumentativos básicos, que só se tornam possíveis pela organização interna da fala.

A racionalidade dos processos de entendimento mede-se pelo conjunto de condições de validade exigidas para os atos de fala, por pretensões de validez, que se manifestem através dos atos de fala, e por razões para resgate discursivo dessas pretensões. (HABERMAS, 1987, v. 1, p. 28).

Os sujeitos admitem-se e aproximam-se em situação de reciprocidade. Desse modo, a sala de aula configura-se como o *lócus* privilegiado para as relações educativas, onde se aprende frente a frente, porque o *discurso* é o

*locus* da racionalidade comunicativa. Então o conhecimento se dará quando os sujeitos, ouvindo, falando e refletindo sobre os conteúdos científicos que foram produzidos socialmente, transformam-se e passam a transformar pela manifestação do mundo da vida compartilhado intersubjetivamente. Trata-se da nova formação cultural e vivencial, pois, se as pessoas

[...] só se individualizam por meio da coletivização social, não se pode garantir sua integridade sem a defesa dos contextos de vida e de experiência partilhados subjetivamente, nos quais tenham sido formadas suas identidades pessoais e nos quais elas possam estabilizar essas mesmas identidades, caso a caso. (HABERMAS, 2002a, p. 310).

É mediante as estruturas simbólicas do mundo da vida que se dão os processos de aprendizagem que compõem a práxis educativa. Quando pensamos em educação, precisamos compreendê-la como uma ação social voltada à solução de determinado problema de coordenação entre os planos de ação de dois ou mais indivíduos, de modo que as ações de um possam conectar-se às ações de outro. Na interação a ação só se viabiliza porque nos encontramos com outros em um mundo compartilhado.

O contexto educativo no ensino superior, principalmente – pois este é o nosso foco – carece de uma relação teoria e prática que privilegie o comprometimento de todos os participantes do processo interativo, de modo que se possibilite uma construção coletiva do conhecimento, comprometida com o contexto social, com as experiências do mundo vivido. É nesse sentido o destaque de Habermas, ao dizer que “o mundo moral que nós – na qualidade de pessoas morais – temos de produzir juntos tem um sentido construtivo”

O empreendimento<sup>35</sup> educativo na perspectiva habermasiana se orientará pelo enfrentamento crítico de todo e qualquer tipo de racionalidade. É aí que o mundo da vida precisa ser “colocado na mesa”. Isso porque é preciso ter em vista a revitalização da aprendizagem social, pelo desenvolvimento da habilidade comunicativa. É pela consideração do mundo da vida que se torna possível a

---

<sup>35</sup> O conceito aqui nada tem a ver com a idéia de mercado, mas como atividade que exige investimento de natureza intelectual.

leitura dos sentidos dados e dos significados vivenciados em relação aos objetos do cotidiano. Por isso, somente pelos atos de fala os sujeitos conseguirão se entender argumentativamente uns com outros. Daí ser fundamental que os educadores, abandonando o agir estratégico, orientem-se pela racionalidade comunicativa.

Dentre as condições necessárias para se desenvolver o conhecimento que resulta do encontro comunicativo destaca-se a condição de *ausência de coerção*. Segundo Habermas (2004, p.107), a comunicação deve ser livre de restrições que impeçam o melhor argumento a ser levantado e que determinem o resultado da discussão. Esta condição faz parte do conjunto de pressupostos que se constituem na *situação ideal de fala*. Então, como elemento fundamental na elaboração de sua metodologia de aula no ensino superior, os docentes considerarão que o desenvolvimento de suas aulas, bem como de outra atividade de ensino, se dará sem o uso de qualquer tipo de coerção. Ao contrário, as atividades se darão pela via do incentivo à participação nos processos comunicativos, tendo como meta a construção do conhecimento, assegurando a todos os sujeitos o direito ao desenvolvimento da razão autônoma. Neste sentido, os resultados da discussão serão definidos não por quem possa exercer maior influência ou poder, e sim pela força do melhor argumento. Nessa prática, a única forma de coerção aceitável será a coerção do melhor argumento.

. Como afirma Habermas, os que se acham no processo comunicativo,

não podem se esquivar à pressuposição de que a estrutura de sua comunicação, em razão de características a se descreverem formalmente, exclui toda coerção atuando do exterior sobre o processo de entendimento mútuo ou procedendo dele próprio, com exceção da coerção do argumento melhor. (HABERMAS, 1989, p.112).

Promover educação com o mínimo da força torna-se essencial. Educadores e educandos carecem usufruir os espaços educativos como ambientes livres de qualquer tipo de coerção, podendo juntos se comunicar sobre suas vivências e experiências pessoais, compartilhando os sentidos das

proposições colocadas em debate. Essa condição oportunizará encontro entre iguais, embora diferentes, com o mundo da vida descolonizado.

Embora a força que exerce nas sociedades, a razão instrumental não tem como apontar para mudanças que signifiquem a consideração da revalorização do homem. Então, não há como esperar melhoria pela continuidade do agir estratégico, pois este tem sempre em vista não as ações que visem o bem comum, senão os interesses pré-estabelecidos e comprometidos com o sucesso material da modernidade. Por isso mesmo, entendemos como relevante o pensamento de Kuenzer (2001, p.18), ao lembrar que as novas exigências do mundo do trabalho não podem repercutir no trabalho educativo de uma forma linear, em que a educação seja entendida apenas na perspectiva instrumental do mercado. As novas competências cognitivas, habilidades e capacidades demandadas pelo modelo produtivo podem e devem ser trabalhadas dentro de um enfoque de superação que não esteja a serviço tão somente dos interesses do mercado, mas focalize essas mesmas capacidades e competências do ponto de vista da pessoa e do cidadão.

Nesse sentido, propõe-se que, a exemplo do que explicita Habermas quanto à emancipação como algo que ocorre separadamente, de modo processual, em contextos diferenciados, que a sala de aula possa se fazer espaço de uma nova racionalidade, a comunicativa, a começar pelos momentos menos tensos, possibilitando inéditas experiências decorrentes da valorização humana que se manifesta na importância dada à razão dos outros, no encontro para diálogo argumentado, na consideração do mundo da vida dos envolvidos naquele contexto educativo. A urgência da formação que visa à libertação da razão está expressa nas palavras de Marques (1996 p. 15): “Semelhante à alienação da subjetividade enclausurada em si mesma é a alienação da objetividade desamparada da presença ativa do sujeito humano”.

Visto que sua marca é o processo discursivo, com base nos argumentos racionais, o agir comunicativo se apresenta como forma de ação com enorme potencial para iniciar processos de ensino-aprendizagem emancipatórios. Uma vez que nada terá validade a não ser pelo consenso resultante do melhor

argumento apresentado pelos participantes do diálogo, por ele podemos vislumbrar a possibilidade de uma prática educativa que promova a desbarbarização das relações sociais.

Daí a tarefa da educação a orientar-se pela contenção e reversão do processo de colonização do mundo da vida, através da ampliação das condições que permitem o uso comunicativo da linguagem fundamentado na possibilidade do consenso a ser alcançado argumentativamente.

Enfatizando a linguagem como elemento mediador entre sujeitos e conhecimento, segundo a pragmática universal, já compreendemos que se inicia o entendimento referido por Habermas, pois os envolvidos no processo comunicativo aceitam as regras da ética do discurso. O fato de os sujeitos se encontrarem em situação de diálogo, segundo as normas do discurso, já aí inicia uma forma de entendimento. Tal destaque é fundamental para a educação, pois indica que todos têm direito de fala e de ação, sendo, portanto, compreendido que ao se encontrarem para o diálogo, aceitam as normas estabelecidas.

A racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho direto ou indireto das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética.(HABERMAS, 1990b, p. 437).

Desse entendimento pode resultar consenso ou não. Então, em sala de aula no ensino superior essa postura reveste-se da maior importância, porque conhecimento é uma construção que traz as marcas do seu contexto histórico, objetivo e subjetivo, marcado por condicionantes políticos, econômicos e sociais.

Ao finalizarmos estas proposições, cabe aqui ainda uma palavra de esclarecimento. Por mais entusiastas que sejamos em relação às possibilidades que se abrem no campo educacional, particularmente no ensino superior, a partir da razão comunicativa, temos ciência de que a realidade se mostra com cara feia. Isto porque a razão moderna, na forma como ela se apresenta – o problema

não está na razão moderna – insiste na descaracterização do humano em todas as suas formas e na coisificação da vida. Mudar essa realidade impõe uma outra racionalidade. E esse processo não se mostra tão simples, até porque, segundo Habermas “[...] muitos agem estrategicamente por oportunismo ou [...] as tomadas de posição de sim ou não são freqüentemente determinadas por outros motivos que pelos melhores juízos”. (HABERMAS, 2002b, p. 68).

Mesmo assim, diante do exposto, nenhuma outra racionalidade se apresenta com melhor potencial para empenhar-se em um projeto de resgate do humano, não apenas na educação, mas também nas demais instâncias da vida em sociedade.

As proposições aqui elencadas de modo algum se colocam como sendo as principais da teoria do agir comunicativo, mas são trabalhadas como proposições representativas da teoria habermasiana para a vida social. Dito isto, é justo reconhecer que múltiplos enfoques relacionados à ação educativa podem ser colocados em debate, destacando, inclusive, grande variedade de trabalhos publicados ultimamente, resultado da busca ansiosa por melhores condições para a vida humana e por outros sentidos ao seu falar, pensar e agir, conseqüentemente, ao conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conjuntura atual, com as políticas educativas definidas pelo estado e identificadas com a base econômica de produção, é fácil perceber que o eixo da regulação tem predomínio sobre o eixo da emancipação do sujeito no processo educativo, bem como nas demais esferas da vida humana. Acentuam-se os processos de controle e de centralização, ficando a educação atrelada ao sistema – estado e mercado. Considerando isto, podemos concordar com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos ao observar que “estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade”. (SANTOS, 2000b, p.30). Diante dessa constatação, o autor conclui: “[...] e esse é um desafio a ser enfrentado”. (SANTOS, 2000b, p.30).

Com a chegada da modernização, as sociedades industriais passaram a atuar segundo a racionalidade instrumental, que se define pela relação meios-fins, ou seja, pela organização de meios adequados para atingir fins propostos, ou até mesmo pela escolha de alternativas estratégicas para chegar aos objetivos traçados. Essa racionalidade define seus próprios valores, derrubando

normas de convivência antes estabelecidas, ajustando seus princípios aos fins próprios. Colocando-se como neutra em relação a valores, rejeita todas as questões sociais que não se enquadram na perspectiva da relação meios-fins, sob o argumento de que não dizem respeito à economia e à eficácia dos meios, sendo, portanto, irracionais. A situação merece o comentário de Goergen (1998), observando que “a universidade que temos ainda está presa às suas raízes modernas e precisa agora encontrar sua identidade contemporânea, a universidade precisa repensar de forma profunda sua função e identidade no momento histórico atual”.(GOERGEN, 1998, p. 64). Um dos aspectos desse processo deve ser, a nosso ver, a recuperação de sua função crítico-cultural.

Não são poucos os que defendem a tese de que a modernidade não se deu na América Latina e nos países subdesenvolvidos, justificando as diversas realidades tensas e conflituosas. Santos (1996) se posiciona sobre isso, levantando a seguinte questão:

Estará a vitória da burguesia internacional consumada? Será o presente capaz de repetir-se para sempre? A verdade é que a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez mais importante da população mundial, é a repetição de novos facismos transnacionais públicos e privados que, sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar um *apartheid* global, é, finalmente, a repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação de recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na Terra. Perante isso, haverá energias no passado ou no futuro para impedir que o presente se repita indefinidamente? (SANTOS, 1996, p. 16).

É preciso continuar a lida por uma educação, “para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções.” (SANTOS, 1996, p. 17-18). Esse clamor é percebido por Habermas ao promover a retomada da razão nos moldes de uma racionalidade comunicativa, tendo na *linguagem* o seu elemento mediador. Ele situa a reflexão nas condições materiais e históricas da vida, no sentido que a linguagem, especificamente os pressupostos pragmáticos da



comunicação, que são as condições da possibilidade de falar e agir faz parte destas condições materiais e históricas.

Dessa forma, Habermas trabalha pela inclusão de todo indivíduo, pois o mundo da vida compartilhado intersubjetivamente é que vai determinar a validação das proposições pela utilização do melhor argumento, no uso livre da linguagem.

Neste sentido, “a educação não deveria ser uma forma de as pessoas se perderem como sujeitos, mas de se encontrarem como tais”. (GOERGEN, 2004, p. 4). Esse encontro, segundo Habermas, só é possível pela aceitação do outro enquanto ser que tem direito de falar e agir, de manifestar e argumentar a partir de seu mundo da vida: “as relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto”. (HABERMAS, 1990a, p.15).

Requer-se, portanto, uma mudança em relação aos enfoques da educação, ao sentido da formação e da própria ação docente. Os determinantes externos se colocam fortemente, retirando do professor sua autonomia para gerir o conhecimento no âmbito da sala de aula. Em âmbito mais amplo, as instituições carecem vencer as determinações do pensamento econômico, buscando nas relações sociais condições válidas para a sua atuação livre e sustentável. Requer-se pensar ações educativas que não estejam fundadas na racionalidade dos planos individuais de ação, que visam o sucesso pré-determinado, mas se fundamentem na racionalidade motivadora dos atos de comunicação intersubjetiva. (HABERMAS, 1990b, p. 71-72). Dizendo de outro modo, é preciso buscar a vivência de um processo de discussão dos conteúdos propostos mediada por atos de fala, significados estes pela manifestação do mundo da vivido dos envolvidos em educação. Neste sentido, a sua aproximação da sociedade precisa partir desse pressuposto.

Habermas explicita que aprender é constituir um sujeito capaz de sua própria história. Educação não pode ser comparada a um jogo de objetos, pois os indivíduos não são coisas para serem manipulados. Contra a “coisificação” do

indivíduo que Habermas trabalha. Segundo ele, é preciso trabalhar pela sua melhor condição política, tendo competência para atuar no seu meio de modo a considerar os demais com os mesmos direitos.

Para tanto, o lidar com o conhecimento se coloca como o instrumento principal, pois a história humana tem mostrado que as intervenções criativas ocorrem a partir do uso do conhecimento. Aqui não julgamos se essas intervenções foram sempre éticas ou não, mas que resultaram do uso do conhecimento, não há dúvida. Por isso, tanto o ensino quanto a aprendizagem estão vinculados ao conhecimento. É pelo conhecimento que o ser humano se capacita a perceber a realidade e as patologias da modernidade.

Como observa Santos (2000b, p. 30), o conhecimento que se deseja tem a característica de *não ser indiferente à diferença*. Isso significa que a competência situa-se, justamente em agir na consideração das diferentes vozes da razão e diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelecem entre o professor e seus estudantes e da revisão dos posicionamentos ou das verdades ditas.

A educação, no entanto, está atrelada ao sistema, e dentro dele, às estruturas das organizações. Daí a necessidade da ampliação do comprometimento social e político das comunidades interpretativas, ou seja, só é possível atingir-se níveis mais amplos à medida que as pequenas comunidades de entendimento – os grupos de alunos e professores, por exemplo – acenarem com projetos sempre mais ampliados em relação ao agir comunicativo. Tal realidade se torna possível, embora os resultados de nossa pesquisa tenham sido desalentadores, pois, segundo Habermas, os homens se transformam à medida que são inseridos nas situações culturais compartilhadas intersubjetivamente, sendo mundo da vida dos envolvidos tematizado. Essa mudança vai adquirindo novas feições na sociedade, de modo que projeto de mudança se coloca como viável, pelo potencial transformador da razão comunicativa.

Sabedores dos desafios que se colocam, fomos conhecer a realidade no ensino superior em uma instituição da rede privada, no intuito de verificar se a ação educativa no caminho de Habermas seria possível no ensino superior da iniciativa privada diante dos limites que se colocam em função das suas novas configurações. Chegando ao final desse trabalho, precisamos admitir que os limites colocados para uma ação educativa nessa perspectiva são muitos. No entanto, a possibilidade dessa realização existe, desde que os agentes em educação se disponham a seguir os pressupostos dos atos de fala na intenção de se entenderem sobre algo no mundo, que significa o compartilhar e o expor os significados de suas vivências e experiências na vida. Desse modo a educação poderá ter bom êxito no cumprimento de suas finalidades, na intenção de recuperar os valores de dignidade e justiça da vida humana.

Habermas, desse modo, aponta para uma saída que ressignifica a vida humana e a educação, retirando desta o sentido de mercadoria que lhe foi atribuído pela filosofia da consciência, conferindo-lhe o valor de algo que tem o semblante humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1986.

\_\_\_\_\_, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Ática, 2000.

AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) Autoridade e autonomia na escola: alternativas e práticas. 2 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORGES, B.I. **Fundamentação discursiva da teoria crítica de Habermas**. 1986. Dissertação. (Mestrado em Filosofia). UFRGS, Porto Alegre, 1986.

BOUFLEUER, J.P. Interesses humanos e currículo: paradigmas, tendências ou dimensões?. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED-UFRGS,

18, p. 97-108, jul.-dez. 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Ação comunicativa:** uma leitura em Habermas. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997.

BRASIL. **Educação Superior Brasileira** – 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**. Ano CXXXIV, nº 248, 23 dezembro 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Autonomia Universitária**. Fundamentos para uma lei que regule a autonomia das universidades federais, nos termos que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como disponha sobre a possibilidade de ampliação da autonomia mediante contrato de desenvolvimento institucional. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos para a educação superior**. Seminário Internacional Universidade XXI. Documento síntese, março de 2004.

CASTANHO, M. E. e CASTANHO, S. E. M. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Didática:** o ensino e suas relações. 2<sup>a</sup> ed. Campinas: Papyrus, 1997.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. L. M. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTANHO, S.E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, S. E. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária** : a aula em foco .

Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 115-136.

CATANI, A. e OLIVEIRA, J. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. e OLIVEIRA, J. (Orgs.) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

\_\_\_\_\_. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de Paulo**. São Paulo, Domingo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais.

\_\_\_\_\_. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Caxambu: ANPED, 23 Reunião Anual, 2003. Conferência inaugural.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Democracia**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ideologia neoliberal e universidade**. São Carlos/SP: UFSCar/Pró-reitoria de graduação, 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, vol. 24, n. 82: 37-61, abril de 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: da colônia à era de Vargas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1986.

\_\_\_\_\_. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. **Em Aberto**. Brasília, ano 8, n. 43. jul/set. 1989a.

CUNHA, Maria. Izabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, PUC/RS, v. 54, n. 3, p.525-536, 2004.

\_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In:

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?.** São Paulo: Cortez Editora, 1989b.

DEMO, Pedro. **Pesquisa** — princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

\_\_\_\_\_. Política científica e educacional na universidade. In: **Ensino Superior no Século XXI.** Bento Gonçalves: PUCRS, 2001. Conferência de abertura.

DESCARTES, R. Discurso do Método para bem conduzir a razão e buscar a verdade na ciência. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Autonomia e avaliação. **Reencuentro**, agosto, nº 040, 2004b, p. 1-12.

\_\_\_\_\_. **Avaliação universitária em questão.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação superior, globalização e democratização:** qual universidade?. ANPED, 27 Reunião Anual. Conferência de abertura. Caxambú: 2004a.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior:** autonomia e heteronomia. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n.º 80, setembro/2002, p. 234-252.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação depois da nova constituição: a universidade e a lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: **Em aberto**. Brasília, ano 8, nº 43. jul/set. 1989.

FAORO, Raymundo. **Revista da USP**, 1993. Dossiê 17, Liberalismo/Neoliberalismo, Março / Abril / Maio 1993. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/17/conteudo.php>. Acessado em 20.01.2008.

FERNANDES, C. M. B.;GRILLO, M. (Org.) **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Editora da ULBRA, 2001.

FLECHA, R. e TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.) **Educação no século XXI — os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAG, B; ROUANET, S.P. (org.) **Habermas**. 3ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 25, nº 86, p. 133-170 abril, 2004.

GENTILINI, João Augusto. **Comunicação, cultura e gestão educacional**. Caderno CEDES, vol.21, no.54, Campinas, Agosto, 2001.

GOERGEN, P. **A universidade em tempos de transformação**. Faculdade de Educação/UNICAMP,s/a. Disponível em: [http://www.prg.unicamp.br/Texto\\_univ\\_em\\_temp\\_trans\\_Pedro\\_Goergen.html](http://www.prg.unicamp.br/Texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html) —



Acessado em 31.10.2004.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade** – ética e educação. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Ciência, sociedade e universidade. **Educação e Sociedade**. 1998, vol. 19, no. 63 [Acessado em 2008-01-04], pp. 53-79. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. ISSN 0101-7330.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **A inclusão do outro**. São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

\_\_\_\_\_. O impasse do presente. **Folha de São Paulo**, 6 de janeiro de 2002b, p. 5. Caderno Mais.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

\_\_\_\_\_. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

\_\_\_\_\_. **Textos e contextos**. São Paulo: Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico** – estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.

\_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade**. Porto: Publicações Dom Quixote, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa**. v. 1 e 2. Madrid: Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Editora

Brasiliense, 1983.

HECK, J.N.; BRITO, A.N. de. **Interação comunicativa – Aproximações Filosófico-Linguísticas**. Goiânia: Editora UFG, 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

INEP. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais. **Censo do Ensino Superior, 2005**. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 02 set. 2005.

KANT, I. **Resposta à pergunta:** que é “esclarecimento”? In: ———. Immanuel Kant, textos seletos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p.100-117.

KUENZER, Acácia. O que Muda no Cotidiano da Sala de Aula Universitária com as Mudanças no Mundo do Trabalho. In: CASTANHO Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.) **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. **IX ENDIPE**, Águas de Lindóia: 1998.

MACEDO, Horácio Cintra de Magalhães. **Em Aberto**. Brasília. Ano 8, n. 43. jul/set. 1989.

MANCIBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. In: **Educação e sociedade**, vol. 25, nº 88 especial. Campinas, out. 2004.

MARQUES, Mario. Osório. **Os paradigmas da educação**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: MEC - INEP, v. 73, n. 175, p.547-565, set. / dez. 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação do profissional da educação**. 3 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação / Interlocução, Aprendizagem / Reconstrução de Saberes.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia – a ciência do educador.** 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e modernidade em construção.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação nas ciências: interlocução e contemporaneidade.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago: um retrato sem retoques.** São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira nos Anos 80. In: **Cadernos CEDES.** Campinas: Papirus, (25), 1991, pp: 63-74

MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998. p.9-26.

\_\_\_\_\_. **O professor no ensino superior brasileiro.** Tese. (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.1982.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores formadores.** **Revista E-Curriculum,** São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 20.01.2008.

MÜHL, Eldon H. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora.** 1999. Tese. (Doutorado em educação). Unicamp, Campinas, 1999.

NÓVOA, António. (org). **Profissão Professor.** Porto, Portugal: Porto Editores, 1991.

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editores, 1992.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; AMARAL, N.C. **Avaliação, desenvolvimento**

**institucional e qualidade do trabalho acadêmico.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 71-87, 2006, Editora UFPR.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás. São Paulo: USP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A reestruturação da educação superior no Brasil:** a reorganização do sistema e suas implicações no trabalho acadêmico, na dinâmica do campo e na reconfiguração das universidades federais. ANPED, 24 Reunião anual, Caxambu, 2001.

\_\_\_\_\_. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 71-87, Editora UFPR, 2006.

PÉREZ GOMES, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência na universidade: aproximações ao tema. **Educativa.** Goiânia. V. 3, p. 175-185, jan/dez. 2000.

PRESTES, N.H. **Educação e racionalidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ROUANET, P. S. **As razões do iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes

Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação que temos, a educação que queremos.** In: IMBERNÓN, F. (Org.) A Educação no Século XXI — os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Boaventura. de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

\_\_\_\_\_. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da. **Reestruturação curricular:** novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** 9 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000a.

SCHWARTZMAN, Simon. 1989, Universalidade e Crise das Universidades, **Estudos Avançados**, vol. 3, 5, Janeiro-Abril, 36-49.

\_\_\_\_\_. A Questão da Universidade. In: **Ciência, Universidade e Ideologia:** a política do conhecimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/zahar/agenda.htm>.

SEVERINO, Antonio. Jpaquim. **Filosofia.** 2a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 21ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar.; Rumo à universidade competitiva: na modernização conservadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.02, p.239-268, jul./dez.

2002.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil, ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29. maio/ago. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. **O banco mundial e a educação superior: revisitando teses e posições?** Caxambu: ANPED, 2000.

\_\_\_\_\_. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar. (coord) **Avaliação universitária em questão**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.6, out. 2006.

\_\_\_\_\_. Rumo à universidade competitiva. In: **Perspectiva**, v. 20, nº 2, p. 239-268, jul/dez. 2002.

SIEBNEICHLER, F.B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

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

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TRIGUEIRO, M. Giotto Santoro. Gestão da educação superior no Brasil. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Brasília: 2006.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira.

**Caderno CEDES**, v.21, n.55, p. 78-91, Campinas, nov. 2001.

VEIGA, I. P. A. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. In: BRASIL / INEP. **Docência no ensino superior em debate**. 2006.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, S. E. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária** : a aula em foco . Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: :Papyrus, 1996.

WACHOWICZ, L. A. Ensino: do conhecimento ao pensamento e destes para projetos. In: **Educação, caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champanhath, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

## ANEXO I

### ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

#### 1. Informações Gerais:

1.1. Tempo de trabalho na instituição: \_\_\_\_\_

1.2. Nível de formação: Especialista ( ) Mestre ( ) Doutor ( )

#### 2. Percepções dos docentes:

2.1. Ao planejar suas aulas, quais os aspectos importantes desse planejamento e por quê?

2.2. De que maneira você divide o tempo de suas aulas?

2.3. Considerando o conteúdo trabalhado, que conhecimento é fundamental?

2.4. Quais metodologias você utiliza para trabalhar os conteúdos com seus alunos?

2.5. Qual o papel do aluno durante suas aulas?

2.6. Você costuma desafiar seus alunos durante as aulas? De que modo?



- 2.7. Quais são seus objetivos ao realizar atividades em sala de aula com seus alunos?
- 2.8. Quando seus alunos perguntam, discordam ou usam contra-argumentos, isso é bom ou ruim? Por quê?
- 2.9. Quais as melhores habilidades que você procura desenvolver em seus alunos?
- 2.10. É importante a produção dos alunos em aula? Por que e de que modo?
- 2.11. Ao fazer afirmações em sala de aula, qual postura você espera de seus alunos?
- 2.12. Quanto às avaliações:
  - a. Quais os critérios utilizados para a elaboração das questões? Nesses critérios estão previstas as habilidades?
  - b. Quais os critérios para a correção das questões?
  - c. Você considera importante a vista de provas? Por quê?
- 2.13. Sobre os resultados que você espera do seu trabalho em aula, destaque dois aspectos importantes.
- 2.14. Para você, a melhor aula acontece quando?
- 2.15. Como você caracteriza a relação conhecimento/professor/aluno?
- 2.16. Caso deseje, destaque algo mais sobre seu trabalho de professor que não foi mencionado

## **ANEXO II**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE CURSO**

1. Nas recomendações aos professores quanto ao planejamento das aulas, apresente 3 aspectos que eles devem considerar como importantes.
2. Quanto à metodologia de trabalho em sala de aula, o que você sugere aos professores para um trabalho de qualidade?
3. Quanto ao uso do tempo nas aulas, o que você tem recomendado aos professores?
4. Que postura seus professores precisam ter diante dos conteúdos?
5. Como coordenador, como você vê a participação dos alunos nas aulas e o que destaca como importante?
6. Quanto às avaliações, o que é importante que os professores considerem quando elaboram as provas?
7. As atividades para os alunos precisam atender quais objetivos?
8. Sobre as indagações que professores fazem aos alunos ou vice-versa, qual a importância delas?
9. Quanto aos resultados do trabalho dos professores, o que você espera como coordenador?

10. Quanto aos alunos do seu curso, de que forma podem demonstrar o melhor proveito das disciplinas?
11. Gostaria de destacar algo mais que ainda não foi tratado aqui, em relação ao seu curso?

## **ANEXO III**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA AO NAP**

1. Quais as funções principais do NAP?
2. Qual sua autonomia em relação à orientação pedagógica aos professores?
3. Como é feita a seleção de professores?
4. Quais são as habilidades definidoras da seleção de professores?
5. Na orientação aos professores para o seu planejamento, quais são os aspectos mais importantes que a instituição valoriza?
6. As orientações aos professores levam em conta metodologias que priorizam os conteúdos ou os alunos?
7. Como são orientados os professores sobre a divisão do tempo das aulas, as atividades com os alunos, as metodologias?
8. Em relação aos professores considerados mais “técnicos”, quais sugestões são dadas tendo em vista essa superação?
9. Sobre as avaliações: Em que medida o NAP pode interferir na elaboração das questões? Ele pode sugerir mudanças?

10. Sobre a vista de prova, como o NAP vê esse momento e o que sugere aos professores?

11. Qual a autonomia do NAP em relação aos Coordenadores de Cursos e Coordenação Acadêmica?