

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O AGIR COMUNICATIVO EM HABERMAS
E O DISCURSO DOCENTE NAS VOZES DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR

ARI RAIMANN

UBERLÂNDIA

2003

ARI RAIMANN

**O AGIR COMUNICATIVO EM HABERMAS
E O DISCURSO DOCENTE NAS VOZES DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação, do Programa de Mestrado em
Educação da FAGED / UFU, sob orientação do
Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido.

UBERLÂNDIA — MG
2003

FICHA CATALOGRÁFICA

R153a Raimann, Ari, 1955-

O agir comunicativo em Habermas e o discurso docente nas vozes discentes do ensino superior / Ari Raimann - Uberlândia, 2003.

148f.: il.

Orientador: Humberto Aparecido de Oliveira Guido.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Filosofia - Teses. 2. Comunicação no ensino superior - Teses. 3. Ensino superior – Formação de professores – Teses. 4. Ambiente de sala de aula – Interação – Teses. 5. Professores e alunos – Agir comunicativo – teses. 6. Habermas, Jürgen, 1929- I. Guido, Humberto Aparecido de Oliveira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ARI RAIMANN

**O AGIR COMUNICATIVO EM HABERMAS E O DISCURSO DOCENTE NAS VOZES
DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido
Orientador

Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana
Membro Titular

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Membro Titular

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2003.

In memoriam,

ao meu pai, Vino, por seu trabalho incansável em favor da educação dos filhos e por seus valores legados à família.

À minha mãe, Cinira, por sua persistência no passado e por sua alegria no presente.

À minha esposa, Elizabeth, por seu incentivo sempre oportuno.

RECONHECIMENTO

Este trabalho de pesquisa foi possível, graças ao auxílio de muitos. Registramos o nosso reconhecimento:

— Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

— Ao Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara, GO.

— Aos docentes do Mestrado em Educação da FACED / UFU.

— Aos componentes da Banca Examinadora, ilustres professores: Dr. José Carlos Souza Araújo, Dr. Bento Itamar Borges, Dr. Hermas Gonçalves Arana.

— Ao amigo leal e sábio orientador desta pesquisa, Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido.

— Ao nosso Deus, fiel Senhor, que sempre tem nos abençoado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Fig. 1 — Resultados da questão nº 1 do questionário aplicado..... | 72 |
| Fig. 11 — Resultados da questão nº 11 do questionário aplicado..... | 75 |
| Fig. 13 — Resultados da questão nº 13 do questionário aplicado..... | 76 |
| Fig. 14 — Resultado da questão nº 14 do questionário aplicado. | 78 |
| Fig. 7 — Resultados da questão nº 7 do questionário aplicado..... | 79 |
| Fig. 5 — Resultados da questão nº 5 do questionário aplicado..... | 81 |
| Fig. 12 — Resultados da questão nº 12 do questionário aplicado..... | 86 |

RESUMO

Esta dissertação está inserida na área de concentração de História e Historiografia da Educação, na linha de pesquisa dedicada à história das idéias educacionais. Tendo como base teórica o Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, e focado no ensino superior noturno, este trabalho busca compreender, a partir das vozes discentes, como se dá a *práxis* docente e em que medida esta prática interfere na vida do alunado. Como objetivo não menos relevante, busca verificar se a ação docente no ensino superior noturno tem promovido avanço paradigmático ou fortalecido o *status quo* da educação. Em relação aos procedimentos metodológicos, além da investigação teórica, este trabalho exigiu a aplicação de questionário semi-estruturado junto a 253 alunos dos dois últimos períodos de seis cursos noturnos de uma instituição de ensino superior do sul do Estado de Goiás. Os resultados apontam para avanços animadores da *práxis* docente na direção dos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the area of concentration of the education history and historiography, in the search dedicated to educational ideas history. Theoreticaly based on Jürgen Habermas “agir comunicativo”, and focused in the night college study, and it applies for the understanding, from the students opinions, the teachers práxis and how this kind of methodology interfer in the students life. As a non less relevant target, aims to certify if the teachers’ action in the night school is giving a good improvement or being strong enough to the *status quo* of education. In reference to the methodology producers, besides the theoretic investigation, it was necessary a semi-structured questionnaire to those 253 students from the last two periods from six night courses from a south Goias state institution. The results are showing great improvement to the teachers’práxis comparing the theory of “agir comunicativo”.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I | 10 |
| 1.1. As bases da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas | 10 |
| 1.2. Sobre uma nova racionalidade..... | 13 |
| 1.3. Razão comunicativa e agir comunicativo | 20 |
| CAPÍTULO II..... | 39 |
| 2.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa..... | 39 |
| 2.1.1 Fundamentação Teórica..... | 43 |
| 2.1.2 Levantamento bibliográfico..... | 45 |
| 2.1.3 Delimitação do Universo da Pesquisa e Seleção da Amostra | 47 |
| 2.1.4 Coleta de Dados..... | 48 |
| 2.1.5 Tabulação dos Dados..... | 50 |
| 2.1.6 A análise preliminar dos dados coletados..... | 51 |
| 2.1.7 Análise final e proposições..... | 51 |
| 2.2. As principais matrizes metodológicas para o ensino | 53 |
| 2.2.1. A matriz tradicional do ensino..... | 57 |
| 2.2.2. A matriz moderna do ensino..... | 59 |
| 2.2.3. A matriz dialética reflexiva do ensino | 63 |
| CAPÍTULO III..... | 68 |
| 3.1. As relações docentes — discentes, segundo a percepção dos estudantes do ensino superior noturno . | 70 |
| 3.2. A tendência pedagógica da prática docente inferida a partir da aplicação do questionário | 79 |
| CAPÍTULO IV | 89 |
| 4.1. As relações de ensino—aprendizagem no ensino superior..... | 90 |
| 4.2. As vozes discentes analisadas sob o prisma da Teoria do Agir Comunicativo..... | 97 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 125 |
| ANEXO A — Questionário da pesquisa, aplicado nos Cursos. | 131 |

INTRODUÇÃO

O percurso desta dissertação teve início durante a etapa final do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul — UNIJUÍ, quando a proposta de Habermas me despertou interesse. Não foi, evidentemente, algo que ocorreu sem causar conflitos e despertar contradições. Notei que alguns docentes do Curso empenhavam-se para explicitar o papel do pedagogo na articulação das práticas educativas, mostrando-se preocupados com as posturas reinantes na educação, tendo em vista novos caminhos que pudessem subsidiar suas práticas numa perspectiva mais dialógica. No entanto, outros docentes, tranqüilamente, insistiam em apenas exercer suas funções de modo passivo, e alheios à realidade.

Ora, nosso desejo — uma vez que não estava só na tarefa educativa — era compreender o processo educativo da melhor forma possível, pois estávamos diretamente comprometidos com a educação. Além disto, graças ao que a vida nos reserva, como seres humanos, havíamos aceitado o convite para assumir a Direção de uma Escola particular, que desenvolvia promissor trabalho nos níveis do ensino infantil e fundamental.

Nosso desafio estendia-se para além do desejo de ver em sala de aula uma *práxis* que contemplasse a diversidade de sujeitos, suas histórias, e a necessidade da construção coletiva do conhecimento. Preocupava-nos nossa postura como profissionais na

área da educação, pois também dela dependeria o sucesso de nossa *práxis* educativa. Compreendíamos que os fatores determinantes da nossa formação eram os que iriam influenciar nossa atividade como profissionais da educação.

Durante nossos estudos acadêmicos, observávamos, também, que, diante da prática docente, notadamente tradicional, muitos colegas de curso, como nós, viviam conflitos que interferiam negativamente na sua formação e que, em algumas situações, acarretaram atitudes desmotivadas e falta de compromisso com os estudos. Instalava-se naquela Universidade um ambiente no qual, de um lado situavam-se professores com competência motivadora e transformadora e, de outro, docentes que, por sua *práxis*, desmotivavam e comprometiam a formação daqueles que ali estavam sob sua responsabilidade.

Estava posto, diante dos meus olhos, o desafio da Universidade: trabalhar numa perspectiva que objetive a transformação da realidade educacional, rompendo com a continuidade do *status quo* da ineficácia da instituição escolar. Neste sentido, admirávamos o empenho daqueles docentes que desenvolviam uma prática educativa comprometida com a formação crítica e reflexiva dos futuros profissionais da educação.

Foi do empenho desses educadores que começamos a realizar pequenas incursões na obra de Habermas, na tentativa de compreender a sua proposta epistemológica, inerente à teoria do agir comunicativo. O resultado esperado dessas leituras era o amadurecimento filosófico e científico para alicerçar uma nova concepção de educação formal para a prática docente.

Anos mais tarde, e vindo ao encontro da definição de nossa linha teórica, surgiu o convite da Universidade Luterana do Brasil — ULBRA, para atuarmos na Unidade de Itumbiara, sul de Goiás. O novo desafio veio reforçar a necessidade do prosseguimento dos estudos, cujo maior incentivo foi a relevância do tema de nossa pesquisa: a teoria do agir comunicativo e a formação docente no ensino superior. 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 nitidamente, a relevância da *ratio* de Habermas e do agir comunicativo, bases para a nossa investigação.

Corroborar, também, para a nossa opção teórica a crescente presença da proposta habermasiana nas discussões que se dão em eventos nacionais e internacionais sobre a educação. Esta constatação nos convence de que a contribuição de Habermas é, sem dúvida, bastante relevante.

Por outro lado, percebemos, neste início do século XXI, que a qualidade do ensino, em todos os níveis, está diretamente ligada à tomada de decisão no sentido de se buscar 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.

Um dos problemas mais significativos no ensino superior noturno é a grande evasão discente, muitas vezes, acarretada pela falta de motivação acadêmica, decorrente da

formação deficiente, especialmente quanto à precariedade de análise e de crítica aos conteúdos ministrados nas diversas áreas do saber.

A postura docente responsável pela transmissão de conteúdos, ou, em outros contextos, como aplicadora de conhecimentos pré-definidos, sem a conveniente preocupação com as interações e com a construção coletiva do saber, sem dúvida, estão contribuindo fortemente para a formação de profissionais pouco críticos, não habilitados a relacionar os conteúdos científicos com as esferas da vida, suprimindo dos saberes especializados o seu significado histórico e o potencial de mediação social.

O diagnóstico acima motivou o desenvolvimento do nosso trabalho de investigação, que se inspira na seguinte questão: o discurso docente no ensino superior reflete avanços paradigmáticos nas relações de ensino e aprendizagem, ou, ao contrário, está fortalecendo o *status quo* da educação formal? Esta indagação remete-nos para o registro das vozes discentes que manifestam, ainda que de maneira muito imediata, elementos que, após a análise, contribuem para identificar os mecanismos metodológicos empregados no ensino superior, situando-os na sua oposição ao paradigma do agir comunicativo de Habermas. O trabalho de campo concernente ao registro das vozes discentes elegeu o período noturno do ensino superior de uma instituição confessional instalada no interior do Brasil.

Considerando que a educação formal tem como propósito preparar o homem para a vida em sociedade, de tal forma a enfrentar os seus desafios sempre renovados, a prática docente do ensino superior noturno está de fato assentada sobre as determinações do pensamento que promove a transmissão do saber constituído? E mais, esta prática

docente percebe o aluno tão só como mero receptor do conhecimento científico? Ou, estaria o docente buscando um novo sentido para a sua *práxis*? Ora, é fácil constatar que o ensino superior, da forma como foi estruturado no Brasil, após a reforma universitária de 1968, regulamentada pela Lei 5.540/68, apresenta-se ainda como um espaço propício para a atuação docente sem grande compromisso com a vida e a realidade discente. A situação do ensino superior pode ser associada com a razão instrumental, nascida com o mecanicismo e o positivismo científicos. Porém, este mesmo espaço, coloca novos desafios aos educadores e revela-lhes oportunidade extraordinária para o desenvolvimento de práticas que, valorizando o humano, levem em conta a importância do aprofundamento das discussões epistemológicas da educação e do próprio ser humano. Nesse sentido, interessamos verificar se a contribuição de Habermas está presente nas ações docentes do ensino superior, especialmente do período noturno dos centros universitários das regiões interioranas do Brasil.

Tendo em vista a problemática apresentada, levantamos uma hipótese, que foi desenvolvida durante a fase preliminar da pesquisa, e que foi formulada nos seguintes termos: diante de paradigmas emergentes, a racionalidade que fundamenta a prática docente no ensino superior já não se mostra segura, revela sinais de esgotamento e demanda mudança. Durante a coleta de dados ficou evidente, nas respostas dos estudantes, a distância que separa professores e alunos. Esta foi, sem dúvida, a grande deficiência vislumbrada com a aplicação do questionário que serviu para a coleta de dados da pesquisa.

A fase preliminar da pesquisa serviu também para reforçar a constatação motivadora do projeto de dissertação, ou seja, que os novos paradigmas ainda não se

estabeleceram na prática docente, permanecendo ausentes da vida acadêmica, embora não seja novidade o nome de Habermas nos cursos superiores das áreas das humanidades, em especial nos cursos de licenciatura. Diante do primeiro diagnóstico, foi possível antever que o objetivo desta pesquisa é iniciar o trabalho de fundamentação metodológica da atividade docente sob a orientação da teoria do agir comunicativo de Habermas. Certamente, durante o Curso de Mestrado não foi possível ir mais além do diagnóstico da realidade educacional de um determinado segmento do ensino superior brasileiro. Acompanhou este diagnóstico a realização de um estudo crítico sobre a teoria habermasiana. A continuidade da fundamentação metodológica da atividade docente deverá ocorrer em uma etapa futura, em um curso de doutorado, no qual será possível a formulação propositiva da pertinência da teoria do agir comunicativo no ensino superior.

Entendemos que o exercício da profissão de educador pressupõe capacitação para abarcar os domínios dos conhecimentos científicos, e também aqueles que dizem respeito às ciências da educação. Sabemos que, por questões não apenas culturais, mas também de natureza política, econômica e territorial, a docência, historicamente, tem experimentado crises que muitas vezes trazem dificuldades para o educador apontar as razões que motivam — ou desmotivam — sua prática. Essa dificuldade é confirmada pelas inúmeras tentativas de mudanças na área educacional e, principalmente, diante dos novos questionamentos em relação aos paradigmas que, hegemonicamente, durante muito tempo, determinaram a *práxis* educativa. A discussão de paradigmas emergentes parece trazer inquietações aos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que passa a apontar para novos horizontes.

A abordagem da teoria de Habermas, portanto, vem enriquecer a discussão dos problemas relacionados à educação superior e a prática docente, na medida que propõe a revalorização das relações sociais, que interferem nos diversos e amplos espaços da atuação humana. A teoria de Habermas coloca às claras a crise da ciência, que é indissociável da crise da docência, de maneira que, pensar a crise da docência é também o debate sobre o novo paradigma para a ciência; tal discussão, conseqüentemente, aponta para novas perspectivas para a docência.

O empreendimento de Habermas está voltado, primordialmente, para a formulação de uma teoria social, que valoriza o homem e é dotado da capacidade de comunicar-se por intermédio da linguagem para agir diante dos desafios que se lhe apresentam.

A proposta habermasiana busca compreender a racionalidade que, partindo da crítica da realidade, encaminha o homem para a superação da razão técnica, através do *agir comunicativo*, que deixa de pré-julgar quaisquer conteúdos (Habermas, 2002: 352). Buscando superar o individualismo, promovido pela filosofia da consciência e, advogando contra a razão monológica, Habermas coloca-se na busca da recuperação da universalidade da razão. A teoria habermasiana é discutida no primeiro capítulo desta dissertação.

A estratégia escolhida para avaliar as limitações do discurso docente recaiu sobre as manifestações dos estudantes universitários sobre este discurso. O segundo capítulo é dedicado à análise da voz discente que se manifestou sobre as relações entre professores e alunos no cotidiano do ensino superior. Para chegar até à percepção dos estudantes dos Cursos Superiores do período noturno, foi feita a aplicação de um

questionário com 15 questões fechadas de múltipla escolha e uma questão aberta. A delimitação do universo social e dos procedimentos metodológicos para a execução do trabalho de campo é descrita na primeira seção do segundo capítulo. No mesmo capítulo, na segunda seção, são discutidas as três principais matrizes metodológicas do ensino superior. Elas são criticadas tendo em vista a inserção da teoria do agir comunicativo no debate sobre os novos paradigmas para a docência no ensino superior.

O terceiro capítulo contém a análise dos dados coletados. As informações colhidas junto aos estudantes universitários foram analisadas em duas perspectivas, a primeira enfocou a relação professor—aluno na voz discente. Nesta primeira incursão foram priorizados os fatores relativos à convivência social e ao trabalho acadêmico. No segundo eixo buscou-se identificar a tendência pedagógica na qual estão situadas as práticas docentes frequentes no ensino superior; esta análise serviu-se das inferências respaldadas pela crítica anterior — contida na segunda seção do segundo capítulo — dirigida às três principais tendências metodológicas do ensino superior.

No quarto capítulo é retomada a teoria do agir comunicativo, que já havia sido apresentada no primeiro capítulo. Este capítulo tem uma função de síntese da discussão sobre a prática docente a partir da percepção dos estudantes universitários. Aqui são apontadas as principais categorias axiológicas extraídas da teoria habermasiana, que podem subsidiar o debate sobre a fundamentação de novos paradigmas para a docência.

Por fim, cabe lembrar que esta dissertação está situada na área de concentração dedicada à história das idéias pedagógicas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O texto que ora apresentamos subverte, em algum

sentido, a visão comum de história, até porque sob a égide do positivismo — em suas diversas variantes — é inconcebível a modalidade historiográfica da história das idéias.

Em um ambiente arejado, como é o espaço acadêmico, são possíveis manifestações que atestem a existência da história das idéias, mormente a história das idéias pedagógicas no Brasil. Amparados por esta convicção, dedicamo-nos durante os últimos dois anos à discussão da teoria de Habermas e as suas implicações no campo educacional. Então, a história que se discute nesta dissertação é uma história em movimento, cuja existência é atestada pela crise, já secular, do paradigma hegemônico das ciências em geral. Enquanto idéia em movimento, a teoria do agir comunicativo tem lugar no escopo das idéias pedagógicas, cuja discussão anima a filosofia da educação.

Em que pese a condição transitória da teoria do agir comunicativo, pois o seu signatário está presente ao debate contemporâneo, acreditamos que a mesma encontra o seu lugar na história das idéias, pois, tem alimentado o debate sobre a crise das ciências e, com a mesma intensidade, tem subsidiado a formulação de novas propostas para o desenvolvimento da ciência e da docência.

CAPÍTULO I

A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

1.1. As bases da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas

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 pelo pessimismo dos frankfurtianos sobre as possibilidades da superação da crise do mundo ocidental. A produção teórica dos principais nomes da Escola de

Frankfurt ilustra o pessimismo: *Eclipse da razão*, livro de Horkheimer publicado por Horkheimer em 1947 nos Estados Unidos da América¹; Educação após Auschwitz, de Adorno²; *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 reage ao pessimismo de seus mestres, e este aspecto lhe dá autonomia e originalidade na formulação da teoria do agir comunicativo como alternativa ao pessimismo, que Horkheimer havia exprimido com estas palavras:

As presentes potencialidades de realização social ultrapassam as expectativas de todos os filósofos e estadistas que jamais esboçaram, em programas utópicos a idéia de uma sociedade verdadeiramente humana. E apesar disso prevalece um sentimento geral de temor e desilusão. As esperanças da espécie humana parecem hoje mais distantes de serem realizadas do que mesmo nas épocas ainda tateantes em que primeiro foram formuladas pelos humanistas. Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independentes sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. (Horkheimer, 1976, p.5-6)

Contra o pessimismo e a desesperança, Habermas aposta que a razão dialética dos modernos ainda não foi esgotada, nem se apresenta inviável para o momento presente, sendo possível ainda a transformação social e a emancipação humana na perspectiva de um outro agir, o comunicativo.

¹ Na década de sessenta este livro foi publicado na Alemanha com o título *Crítica da razão instrumental*.

² Embora a premissa do texto seja a de que “Auschwitz não se repita”, Adorno conclui de maneira nada sombria o ensaio, afirmando que “temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais” (2000, p. 137).

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 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.

1.2. Sobre uma nova racionalidade

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. 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 enfeitiçadas, 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, 1985, 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 levem em conta a importância das individualidades, dos sujeitos que se constituem no encontro comunicacional de uns com os outros.

A nova perspectiva para a educação, que não seja a da mera reprodução, é aventada também por Sacristán, cujo pensamento discute a racionalidade moderna:

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 em face do 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 2002, 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, vistos pelo mundo em 11 de setembro nos Estados Unidos da América. 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.
(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 apresenta o defeito 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. É Descartes quem 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)

Por seu turno, Marx, notou a existência de um nexos entre a liberdade, a emancipação humana e a história, vendo a história da liberdade humana 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 do 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. (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. (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 propõe 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.

Propondo a mudança paradigmática e defendendo a relação comunicacional, Habermas diz:

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. (1990b, p.281)

Quanto mais notamos o domínio do homem sobre a natureza, mais percebemos também que ele promove a sua desumanização.³ 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.

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, se estas atuarem para anular este mesmo homem.

³ Tese tipicamente frankfurtiana, presente em *Dialética do esclarecimento* de Adorno e Horkheimer.

O ser humano é, na sua constituição ontológica, trabalho e linguagem. E é nessa linguagem que Habermas vai encontrar a força da razão, daí a importância da interação 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.

1.3. Razão comunicativa e agir comunicativo

A visão de Habermas vai em 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 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. Este componente, a intersubjetividade, é tido como 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. (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 descreve-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, 1993a, 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, 1993a, p.98). Para Siebeneichler, esse entendimento 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, só 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.⁴ A humanidade como um todo é possuidora de

⁴ Aristóteles é uma referência constante a este respeito. O homem é um animal político porque é destinado a viver em sociedade.

habilidades 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, 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 relacionarem 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.

Portanto, Habermas percebe os homens num mesmo nível de valor, como sujeitos construtores e dotados de capacidade transformadora/criadora, intérpretes do seu mundo. Daí deriva-se a constatação de que nas relações de ensino e aprendizagem não há um sujeito que detenha todo o conhecimento, mas sim a existência de sujeitos com papéis distintos — o professor, o aluno, a comunidade — todos empenhados na construção de conhecimentos, pois dialeticamente ocorrem o ensino e a aprendizagem.

Para Heck e Britto, o pensar, na perspectiva da teoria de Habermas, faz do indivíduo, de cada pessoa em relação às demais, algo absolutamente diferente,

razão pela qual homem algum, por mais igual que seja aos outros, pode tomar o lugar de algum outro ou saber, graças a uma racionalidade espontaneamente solidária, o que convém ou não convém, é bom ou mau, interessa ou não é de interesse para seu semelhante. (Heck & Britto, 2000, p.33)

Daí provém o entendimento de que a comunicação humana é promotora de formas cognitivas de interação e não apenas a possibilidade de ajustamento das vontades

das pessoas entre si. Nesta perspectiva, a educação deve ser interativa, já que as ações dos diversos sujeitos envolvidos sejam mediadas pela linguagem. A natureza da escola é histórica e, por isso, depende de decisões dos próprios sujeitos que dela fazem parte. Não pode existir a razão comunicativa sem o outro.

Muito mais do que 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:

- a) 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;
- b) O mundo social — está associado às pretensões de *retidão*, ou seja, que o ato de fala seja correto em relação ao contexto social;
- c) 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 (1993a, p.98). 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. (1993a, 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, 1993a, p100).

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, 1993a, 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. (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 (Marques, 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, 1993a, 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 influencição 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, 1993a, 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.

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 (Marques, 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*, diz Habermas. 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 (Marques, 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 apresentada, basicamente, em quatro pontos:

- a) os homens buscam de alguma forma o diálogo para soluções de problemas cada vez mais comuns;
- b) esses homens se dispõem a se encontrar e se colocar em acordo com algumas regras do jogo;
- c) 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;
- d) 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 dialógica 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 dialógica”, 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. (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*” (Arendt, 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 validade, 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 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. (1990a, 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 seriam o fim da coerção, a busca da autonomia através da razão, 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, pois, da ação estratégica porque a coordenação lograda da ação pode fazer-se derivar, não da racionalidade teleológica das orientações de entendimento, isto, de uma racionalidade que se manifesta nas condições do acordo comunicativamente alcançado. (1990, 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 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” (1996, p. 82).

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, 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.

Feitas estas primeiras considerações da *ratio* de Habermas sobre o *agir comunicativo*, no segundo capítulo abordaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa e as principais matrizes metodológicas do ensino.

CAPÍTULO II

ELEMENTOS DE METODOLOGIA DA PESQUISA

E DA

METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

2.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Esta dissertação é produto de um trabalho teórico que extrapolou a fronteira da compreensão textual para adentrar a realidade social, servindo-se para tanto da pesquisa de campo. É necessário, portanto, explicitar que tanto a investigação teórica quanto à pesquisa de campo têm um único propósito, que é a discussão sobre a interpretação do discurso docente pelas vozes discentes. Os procedimentos técnicos para a abordagem da realidade universitária seguiram os parâmetros da pesquisa etnográfica, porém, o andamento do trabalho de coleta de dados foi feito amparado em uma fundamentação teórica, com a qual foi possível atentar para os aspectos qualitativos dos dados coletados. Portanto, não se trata apenas de um trabalho empírico que constata deficiências na relação docente—discente.

A afirmação acima, segundo a qual, este trabalho englobou também uma pesquisa etnográfica, merece um esclarecimento, que já foi feito por Lüdke & André, de acordo com estas autoras, “a utilização desses termos, no entanto, deve ser feita de forma cuidadosa, já que no processo de transplante para a área de educação eles sofreram uma série de adaptações, afastando-se mais ou menos do seu sentido original” (1986, p. 13). Contudo, faz parte do trabalho etnográfico a atuação do pesquisador no *lócus* da pesquisa, possibilitando a ele o diagnóstico do sistema de funcionamento da realidade investigada.

Ainda valendo-nos da leitura do livro das autoras mencionadas há pouco, acreditamos que o trabalho de campo procurou seguir um delineamento qualitativo-fenomenológico (1986, p. 15), uma vez que atuamos como professor universitário na instituição analisada, e, portanto: “o pesquisador dever exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (1986, p. 15).

Em um trabalho de investigação que busca apoio na filosofia é imprescindível a coerência com a contribuição extraída dos domínios filosóficos. Assim, durante a execução da etapa de campo desta dissertação, o pensamento social de Habermas permeou a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, da análise dos dados, do diagnóstico da realidade e, finalmente, das proposições sobre a prática docente. É próprio de Habermas a superação do ceticismo, de modo que a pesquisa não serviu para que a partir da investigada se chegasse tão só à crítica negativa desta realidade, o trabalho de campo vinculado com o referencial teórico habermasiano teve o intuito de identificar a problemática pertinente ao debate sobre a eficácia e os desafios do ensino superior.

A elaboração deste trabalho exigiu a execução de diversas tarefas que se integram na discussão da problemática proposta. Para tentar responder aos questionamentos que a realidade do ensino superior noturno nos impõe, foi necessário ir além do trabalho teórico, sendo necessário o desenvolvimento da pesquisa de campo, para clarear os significados das relações estabelecidas entre os docentes e o corpo discente no ensino superior, de modo especial do período noturno, para ali discutir a eficácia do discurso docente na percepção dos estudantes universitários.

Na execução do trabalho de investigação, como foi dito acima, a opção recaiu sobre a abordagem qualitativa, sendo que os questionários aplicados foram analisados na perspectiva do diagnóstico da realidade tendo em vista as proposições para o trabalho docente segundo a teoria do agir comunicativo de Habermas. Além da sua estreita vinculação com a filosofia, o emprego da teoria do agir comunicativo confere a esta pesquisa uma orientação distinta daquelas pesquisas educacionais que ficam restritas aos aspectos quantitativos da textura da realidade social, acarretando, posteriormente, trabalhos meramente descritivos e pouco críticos, limitando-se a aspectos isolados da realidade, impedindo assim novas sínteses sobre a práxis social, compartilhadas no ambiente escolar.

A adoção da teoria do agir comunicativo tem as suas limitações, porém, possibilita o uso dos dados quantitativos como suporte para análises mais profundas que não se restringem à superfície da cena social. A teoria habermasiana da sociedade permite ao pesquisador penetrar a realidade, valendo-se para tanto dos instrumentos lingüísticos, inerentes aos atos de fala que estabelecem os momentos de comunicação humana. O emprego do procedimento analítico das estruturas da realidade a partir da linguagem, foi intentado, para elucidar os conflitos velados que nem sempre atingem a superfície do palco

das relações sociais. Danilo Marcondes em um escrito publicado há dez anos atrás corrobora com a nossa opção teórica e metodológica, pois para ele, Habermas “desenvolve um conceito teórico de linguagem e uma proposta metodológica crítica que permitiriam evitar os impasses encontrados pela filosofia da linguagem” (1992, p.105).

Além de Habermas, já citado, cabe evocar neste momento E. Husserl, para o qual, o caminho metodológico permite a aproximação do pesquisador na direção do quadro complexo e problemático da multiformidade das vivências e suas intencionalidades, pois, “o ponto de partida é aqui o mais difícil e a situação insólita” (1997, p.145). Tal é a realidade do ensino superior do período noturno. Com estes cuidados, esperamos não ter colocado em domínios incomunicáveis o referencial teórico da dissertação e a atividade empírica.

Além do fundamental, que é o método, outros aspectos merecem ser detalhados para oferecer a compreensão dos encaminhamentos que foram dados para o desenvolvimento da etapa concernente ao trabalho de campo.

Nas páginas seguintes nos ocuparemos da apresentação dos procedimentos empregados durante a realização deste trabalho, cuja fonte é a teoria do agir comunicativo de Habermas, que vem a ser a fundamentação teórica de todo o trabalho. Passemos, então, aos diversos elementos da metodologia desta pesquisa.

2.1.1 Fundamentação Teórica

Quando nos enveredamos na apreciação da teoria de Habermas, sobre o agir comunicativo, era evidente que se fazia necessário trabalhá-la como um todo, pois seus diversos aspectos não podem ser dissociados. No entanto, como em toda pesquisa que objetiva uma dissertação, precisamos neste trabalho utilizar um recorte do referencial habermasiano, ou seja, a explicitação das interações que decorrem dos *atos de fala em situação ideal*, aplicando este recorte à sala de aula no ensino superior noturno.

Ao tratar da *situação ideal de fala*, Habermas discute a condição de possibilidade da interação lingüística, pois o falar humano é permeado por distorções. Nessa perspectiva, levaremos em conta o processo educativo, pois o conhecimento é também social e não há conhecimento sem cultura e, conseqüentemente, todo o conhecimento é mediado pela experiência social. Os processos de construção do conhecimento e de compreensão do seu conteúdo são fundamentados em padrões de linguagem que utilizamos no dia a dia.

O projeto de Habermas centra-se na *comunicação*, fazendo-se necessário que os indivíduos que se encontram em atos de fala tenham as mesmas possibilidades de intervir, questionar, responder, decidir, interpretar, concordar ou discordar. Habermas advoga em favor da *linguagem*, pela qual torna-se possível o encontro e o entendimento intersubjetivo. Pela *linguagem*, igualmente, as relações sociais podem ser reconstruídas, assentadas sobre pretensões de validade, que estão implicitamente presentes na linguagem, ou seja, rompe-se com o determinismo e com a verdade imposta, busca-se o *entendimento* através da *pragmática universal da linguagem*.

Isto significa dizer que o *Discurso* de Habermas, longe de referir-se ao discurso comum cotidiano, permeado por distorções do uso ideal da fala e por contradições, indica uma forma de comunicação que se destina a fundamentar as pretensões de validade das afirmações e das normas nas quais se assenta o *agir comunicativo*. Dizendo de outra forma, para que o *entendimento* ocorra, é imprescindível que determinadas condições sejam consideradas por aqueles que participam do encontro comunicativo. Em primeiro lugar, é preciso que aquele que fala utilize uma linguagem inteligível ao seu interlocutor, ou seja, é necessário que o falante torne-se compreensível. O segundo aspecto a ser respeitado é que o conteúdo do que é dito deve ser verdadeiro. A terceira condição necessária para realizar-se o *agir comunicativo* é a sinceridade do falante, ou seja, necessário se faz que aquele que fala esteja sendo sincero no que diz. E ainda, a quarta condição: a pretensão de retidão moral, isto é, que o falante esteja ajustado em conformidade com o que propõe.

O discurso argumentativo supõe um consenso, ou seja, um princípio geral básico de validação, como afirma Habermas:

Toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação dos interesses de todo indivíduo, possam ser aceitos sem coação por todos os concernidos. (1989, p.147)

Instala-se, portanto, o entendimento num discurso argumentativo que, por sua dinamicidade, garante que se aprenda coletivamente e se avance nessa aprendizagem pela possibilidade do questionamento constante e da substituição da linguagem dogmática e dos proferimentos meramente constatativos, pela interlocução isenta de coação, utilizada nas experiências compartilhadas.

Desse entendimento, é possível afirmar, então, que, pelo *agir comunicativo* ocorre um amadurecimento, tanto das forças produtivas quanto dos grupos sociais, conforme a capacidade dos sujeitos envolvidos no processo interativo, pois, a competência comunicativa não é adquirida pelos indivíduos de modo isolado, porém enquanto crescem nas estruturas do mundo singular da vida de cada um, como atos daqueles que têm consciência de estarem progredindo na emancipação e na comunicação consensual (Siebeneichler, 1994, p.134-136).

Ancorado, portanto, no referencial teórico de Habermas, mais especificamente no que se refere à teoria do *agir comunicativo*, este trabalho investigativo não pretende ser conclusivo, pelo contrário, quer vislumbrar melhores horizontes para a educação. Neste sentido, a racionalidade que Habermas desenvolve, certamente trará contribuições relevantes. A interpretação da *ratio* habermasiana exige de nós o contato com os estudos críticos dedicados a ela, somente assim, este trabalho tem condição de se inscrever no debate sobre o paradigma da ação comunicativa, pois sem o reconhecimento do estado da arte, não há como conferir originalidade ao nosso trabalho. Portanto, além das obras de Habermas que foram abordadas no primeiro capítulo, foi de grande relevância o levantamento bibliográfico empreendido durante a fase exploratória da pesquisa.

2.1.2 Levantamento bibliográfico

No levantamento bibliográfico demos maior atenção às fontes primárias, sem desprezar, no entanto, as fontes secundárias mais recomendadas pelo rigor da sua crítica ou pela qualidade do esforço interpretativo do pensamento social de Habermas. O manuseio

da literatura secundário teve o objetivo de garantir a compreensão crítica das obras de Habermas.

Evidentemente, foram priorizadas as obras de Habermas, em especial os trabalhos publicados nos últimos 20 anos, isto é, a partir de 1980. Tal procedimento justifica-se pelo nosso entendimento de que a definição da teoria do agir comunicativo ocorre neste período.

O melhor empreendimento teórico de Habermas, no sentido da reconstrução crítica da modernidade, é, muito provavelmente, a *Teoria da Ação Comunicativa*. Nesta obra Habermas desenvolve as categorias fundamentais da sua *ratio*. Esta publicação, editada em dois volumes, contempla elementos antes utilizados em outras obras, aquelas publicadas nos anos 70, entre elas: *Para a reconstrução do materialismo histórico*, de 1976. Categorias como *agir comunicativo*, *interação*, *intersubjetividade*, *entendimento*, *linguagem* e *racionalidade comunicativa* são marcantes na sua produção teórica. Ainda outras publicações importantes de Habermas serviram de suporte para a nossa pesquisa: *Pensamento pós-metafísico* (1988); *Consciência moral e agir comunicativo* (1989); *Passado como futuro* (1990) e *Racionalidade e comunicação*, publicada em 1996 sob o título *Sobre a pragmática da comunicação*.

Uma abordagem crítica do pensamento habermasiano, oferecendo perspectivas interessantes, é feita por Nadja Hermann Prestes em *Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Buscando apresentar uma posição reflexiva autônoma com base em Habermas, o trabalho intitulado *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura em Habermas*, de José Pedro Boufleuer, é, sem dúvida, um

importante empreendimento em favor da educação; ainda no campo da educação mencionamos o nome de Pedro Laudenor Goergen, que nas últimas décadas tem se ocupado da discussão sobre a obra de Habermas. Igualmente, como obras relevantes para a compreensão da proposta habermasiana no campo da filosofia da linguagem situam-se os trabalhos de Danilo Marcondes (1992) e a dissertação de mestrado de Bento Itamar Borges (1986).

Poderíamos prosseguir neste levantamento, e mesmo assim ainda cometeríamos algumas omissões involuntárias. Cabe aqui dizer que Habermas apresenta-se como um dos mais profícuos escritores do nosso tempo, tematizando, especialmente, nas áreas da Filosofia, da Sociologia, do Direito e da Política, cujos desdobramentos vêm ao encontro da educação. Dada a qualidade e o tom polêmico das obras de Habermas, a literatura dedicada à crítica e ao comentário da sua produção teórica é muito vasta, o que exigiu de nós a observância dos prazos estabelecidos pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como um dos critérios para o cronograma do levantamento bibliográfico.

2.1.3 Delimitação do Universo da Pesquisa e Seleção da Amostra

O universo pesquisado está circunscrito a uma Instituição de Ensino Superior, sediada em Itumbiara-GO. Foram abordados estudantes de 12 turmas, perfazendo um total de 253 alunos, de ambos os sexos, com idades entre 17 e 45 anos. O corpo discente é procedente da micro-região denominada de Meia-Ponte, situada no sul do Estado de Goiás, que abarca 23 municípios. O Município de Itumbiara localiza-se no extremo Sul de Goiás, às margens do Rio Paranaíba, a 204 quilômetros de distância de Goiânia, ocupando área de

2.464,6 Km². É considerada a localização mais privilegiada do território goiano, por ser muito próxima dos grandes centros de desenvolvimento do país e ser margeada por duas importantes rodovias federais (BR 153 e BR 452). Itumbiara é o principal centro urbano e pólo de desenvolvimento agro-econômico, tendo as suas atividades econômicas baseadas no comércio, na agricultura e na agroindústria.

O trabalho de campo esteve voltado para os dois últimos períodos dos cursos de Administração, Pedagogia, Sistemas de Informação, Biologia, Química e Matemática. A pesquisa não considerou os cursos de Ciências Contábeis, Educação Física e Direito, por estarem estes no início de suas atividades, apresentando, em decorrência disso, uma realidade diferente. Também não foi incluído neste trabalho o Curso de Agronomia, por ser um curso diurno e de tempo integral, diferenciando-se bastante dos cursos noturnos e revelando características próprias. A opção pela realização da pesquisa nos diversos cursos citados justifica-se pelo nosso entendimento de que tal procedimento trará enriquecimento à investigação.

Outro dado importante é que, na sua maioria, os alunos abordados durante a pesquisa são funcionários de pequenas empresas nas suas cidades de origem. Alguns poucos atuam em empresas de grande porte do setor agro-industrial, enquanto que um percentual considerável depende de subsídios públicos para a seqüência de seus estudos.

2.1.4 Coleta de Dados

Em virtude da exigüidade dos prazos para a integralização do Mestrado, o trabalho de campo precisou ser agilizado e adequado ao prazo determinado pelo Programa

de Pós-Graduação em Educação, de modo que a atividade de coleta de dados teve de se adequar às demais atividades do curso. Assim, optamos pela aplicação de um questionário.

O uso do questionário visou a obtenção dos dados necessários para aferir a receptividade dos atos de fala docente na interpretação do corpo discente, tendo em vista a análise da apreensão do discurso docente pelos discentes. Este questionário elucidou também alguns aspectos subjetivos que podem trazer à luz os conflitos, avanços e dificuldades inerentes à atividade educativa em sala de aula no ensino superior. Dados dessa natureza certamente darão uma densidade de grande valia à pesquisa.

O questionário utilizado foi semi-estruturado, apresentando 15 questões fechadas e 01 aberta. Esta última permitiu aos estudantes fornecerem uma gama muito variada e, com certeza, muito rica de informações que podiam tornar-se dados relevantes na elucidação das respostas dadas às questões fechadas, servindo, se necessário de acesso à intencionalidade dos estudantes nas suas manifestações sobre a prática docente.

A coleta de dados foi encaminhada diretamente pelo pesquisador, uma vez que este procedimento é mais proveitoso do que quando realizado por terceiros. As informações necessárias para o andamento do questionário foram dadas aos alunos no momento inicial da apresentação das questões constantes do questionário. Durante o procedimento de resposta ao questionário, permanecemos em sala de aula, sempre à disposição dos alunos, esclarecendo dúvidas eventuais quanto aos conceitos ali presentes.

O terceiro capítulo da dissertação foi reservado para a apresentação crítica e ampla dos dados coletados, sob a forma de um diagnóstico da realidade investigada. Após

a aplicação do questionário, procedemos à apreciação dos dados, ilustrando-os através de gráficos demonstrativos, que contemplou o elenco das observações colhidas. Em seguida, passamos a discutir o material coletado, procurando interpretar o seu significado social, que mais tarde, no quarto capítulo, é retomado com as proposições da teoria do agir comunicativo.

2.1.5 Tabulação dos Dados

Uma vez encerrada a aplicação dos questionários, teve início o trabalho de compilação dos dados. Cabe ressaltar que o universo da pesquisa foi constituído por 253 estudantes de 12 turmas, matriculados nos últimos períodos dos cursos de Administração de Empresas, Biologia, Pedagogia, Química e sistemas de Informação. A primeira fase da tabulação considerou os questionários respondidos pelas turmas de cada curso pesquisado.

Após o levantamento por turmas, os dados foram reunidos num conjunto geral, que são apresentados em gráficos no terceiro capítulo. Objetivando facilitar a leitura dos interlocutores deste trabalho, os gráficos são apresentados, acompanhados da sua respectiva descrição e dos comentários pertinentes à interpretação dos mesmos. A questão aberta, não podendo ser demonstrada com gráficos, foi considerada igualmente importante para a análise do discurso docente a partir das vozes discentes, devendo ser utilizada no quarto capítulo da dissertação. A elaboração dos gráficos procurou seguir as normas estatísticas empregadas na sociologia do conhecimento, contudo, o que determinou a leitura dos dados foi a análise qualitativa.

2.1.6 A análise preliminar dos dados coletados

Previamente foram definidos os critérios norteadores para a análise dos questionários, tendo em vista a tabulação e a sistematização das informações coletadas. Considerando que a análise deve seguir determinados critérios que lhe dêem cientificidade, optamos por não considerar aquelas questões fechadas que apresentaram mais de uma alternativa assinalada pelo estudante, e também aquelas que sofreram acréscimos redigidos pelos estudantes durante a aplicação do questionário.

As respostas da questão aberta serviram como subsídio, sempre que necessário, para análise das questões fechadas. Esta etapa do trabalho foi crucial, pois foi posterior à conclusão da redação provisória do primeiro capítulo e anterior ao quarto capítulo, no qual era esperada a teorização a partir da matriz teórica apresentada no primeiro capítulo substanciada com os dados coletados.

Foi nesta etapa que as categorias da teoria do agir comunicativo foram aplicadas para interpretar as vozes discentes que ofereceram o diagnóstico da prática docente na ótica do corpo discente.

2.1.7 Análise final e proposições

A finalização da análise dos dados foi apresentada sob a forma de diagnóstico da problemática da pesquisa, que nesta dissertação aparece no terceiro capítulo. Uma vez de posse deste diagnóstico, dirigimo-nos, outra vez, para os escritos de Habermas, no

intuito de fazer uma análise mais aprofundada do diagnóstico, vislumbrando com isso a elaboração de proposições que sirvam para o encerramento desta etapa da nossa pesquisa educacional, sem, contudo, colocar fim aos esforços iniciados no Curso de Mestrado, esperançosos de que estas proposições permitam o prosseguimento da investigação educacional do ensino superior.

Os pressupostos teóricos que serviram de base para a análise dos dados coletados são oriundos do pensamento de Habermas e constitutivos da teoria da ação comunicativa, mais especificamente, sua abordagem da pragmática da linguagem. Os textos da fundamentação teórica, anteriormente abordados, nortearam a análise, sempre na perspectiva do que se pretende com esta pesquisa, isto é, verificar em que medida a prática docente interfere na vida do alunado do ensino superior noturno. Pretende-se, igualmente, a partir da base teórica, discutir a postura docente, verificando a perspectiva na qual estão atuando estes profissionais. Ou seja, demarcar com qual intensidade o seu desempenho docente está claramente voltado para o trabalho que visa a emancipação na dimensão preconizada por Habermas, ou, se o discurso docente está a serviço da manutenção do *status quo*, sem a preocupação, portanto, de promover uma nova racionalidade.

É este o propósito de incluir neste capítulo de natureza metodológica a abordagem, muito geral, das três concepções predominantes do ensino. Não há a pretensão de esgotar as matrizes metodológicas do ensino, o nosso intento é o de contrapor a teoria de Habermas aos modelos clássicos, para avaliar o alcance da ação comunicativa em sua inserção nos domínios da educação formal.

Todos os pressupostos teóricos e metodológicos desta pesquisa foram empregados para verificarmos se a racionalidade que fundamenta a prática docente no ensino superior no período noturno — diante dos paradigmas emergentes, como a proposta de Habermas do *agir comunicativo* — realmente se mostra segura, ou, na eminente instabilidade das relações docentes e discentes, se configura como um momento que demanda mudanças.

2.2. As principais matrizes metodológicas para o ensino

Um dos principais entraves da atividade docente é a distância entre a teoria educacional e a prática docente, tal distanciamento inviabiliza a aplicação de qualquer metodologia de ensino, até mesmo a mais tradicional. Essa situação dicotômica instiga-nos a tentar debater o tema neste momento. Contudo, não podemos nos deter longamente na classificação das diversas modalidades metodológicas para o ensino. Porém, para apresentar aquilo que aqui denominamos de paradigma emergente para o ensino, julgamos oportuno fazer referência às três matrizes metodológicas que têm norteado as atividades de ensino e aprendizagem. Tal expediente permite-nos, em seguida, no quarto capítulo, apresentar as peculiaridades da teoria do agir comunicativo de Habermas como um novo paradigma para o ensino.

Adotamos aqui a nomenclatura matriz porque a julgamos mais apropriada para o nosso propósito; é freqüente na literatura da História da Educação dos anos oitenta do século passado algumas taxionomias que para a periodização da história da educação brasileira, desde o período colonial até o final do regime militar nos anos oitenta do século anterior. Nesses quadros históricos eram utilizadas as nomenclaturas tendências

pedagógicas (Libâneo, 1990) ou correntes pedagógicas (Saviani, 1989). O nosso trabalho não se propõe à realização de uma grande síntese histórica da educação brasileira, muito mais modesta, nossa proposta é discutir modelos, daí a nossa opção pela palavra matriz.

Poderia ser empregada outra palavra, de maior ostentação, estamos nos referindo à palavra paradigma, amplamente empregada durante os anos oitenta e noventa do século passado. Kuhn (1987) inicia uma reflexão necessária ao entendimento da importância do conhecimento a respeito dos paradigmas que se apresentam como suporte para a educação. Segundo ele, o progresso do conhecimento científico só ocorre quando houver mudanças significativas na concepção de mundo. As ciências se desenvolvem quando ocorre alguma mudança paradigmática. *Paradigmas*, segundo Kuhn, são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência. Os momentos de mudança paradigmática são raros na história da ciência, sendo por isso mesmo, tais momentos, verdadeiras revoluções científicas (1987, p. 92).

A utilização do termo *paradigma* é também tomada no sentido de ser um referencial de análise e de interpretação de determinada realidade (Cunha, 1998, p. 23). Neste caso, a palavra não está sendo empregada com propriedade, e acaba, por vezes, tendo alcance limitado para o andamento de uma pesquisa educacional voltada para as concepções de ensino e aprendizagem. Neste caso, o emprego da palavra concepção está, necessariamente, associada à atividade de formulação de sínteses históricas que abarcam grandes períodos de tempo.

Reservamos o uso da palavra paradigma para o quarto capítulo, com o intuito de participar do debate metodológico sobre o ensino superior, trazendo para a discussão a teoria do agir comunicativo de Habermas, intento compartilhado por outros pesquisadores das áreas da educação. Pimentel (1993) utiliza *paradigma dominante* e *paradigma emergente*, referindo-se às principais concepções de ensino na atualidade. Então, adotamos a sua classificação para situar a teoria habermasiana no debate metodológico.

Retornando ao objetivo desta seção, almejamos a formulação de uma taxionomia relativa à situação do presente, atentando para as práticas pedagógicas mais usuais, por isso, entendemos que o emprego da palavra matriz é mais apropriado, evitando o emprego da palavra concepção, reservada para estudos que se detenham exclusivamente ao estudo detido de um determinado modelo de educação, que vai mais além das práticas escolares.

Uma vez feito o esclarecimento a respeito daquilo que se propõe neste momento, passemos então à discussão dessas matrizes. Ao tratarmos da educação no ensino superior, vamos encontrar várias matrizes para o ensino. Tais modelos podem ser entendidos como fundamentos da prática docente. Dois deles se destacam, não importa o nome que lhes sejam dados, por exemplo, Paulo Freire se referia à *concepção bancária* de educação e à *concepção libertadora* de educação. Estas duas matrizes repercutiram fortemente no trabalho educativo, também no ensino superior.

Segundo Cunha (1994, p.389), quaisquer que sejam os autores, nas suas análises está sempre presente a intenção de estabelecer relações entre uma proposta pedagógica na qual se faz preponderante a reprodução do conhecimento cientificamente

acumulado, e uma outra, que só admite o conhecimento como processo, na qual é valorizado o conhecimento historicamente produzido e contextualmente situado.

Os estudos contemporâneos, que têm se ocupado do ensino superior nos últimos anos, ainda registram a predominância da concepção de ensino que interpreta o conhecimento como algo pronto, acabado e ahistórico. Tal concepção tem sua raiz no modelo tradicional de ensino.

A realização desta breve incursão nas principais matrizes educacionais que fundamentam a prática docente no ensino superior justifica-se pela necessidade de contrapormos as posturas metodológicas docentes vigentes à postura metodológica docente segundo a teoria do agir comunicativo de Habermas, procurando visualizarmos a relevância desta para o ensino superior.

De acordo com Veiga;

[...] inúmeras propostas qualitativas vêm sendo perseguidas pelos educadores na intenção de se garantir a unidade entre teoria e prática, no exercício do trabalho pedagógico. Muitas vezes, o que se percebe é, ora a separação entre teoria e 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. (1996, p. 136 — grifos do autor)

Graças a este entendimento, percebemos o desafio que a pesquisa coloca aos educadores. É, pois, compreendendo esse desafio que nesta seção 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.

2.2.1. A matriz tradicional do ensino

A concepção tradicional de ensino revela aspectos da prática educacional que perpassaram o tempo, e ainda influenciam profundamente o ensino. Este modelo tem a sua raiz na Escolástica, sendo a escola o lugar central de acesso à verdade pronta, definida, antes pela revelação divina e, mais tarde, pelas ciências. A escola apresenta-se, portanto, como lugar específico de formação sistemática e gradual.

Segundo a matriz tradicional, é preciso que o professor tenha vocação para ensinar, a vocação é entendida como o *dom de ensinar*. O professor é um profissional isolado, sem a preocupação de estabelecer laços de companheirismo e intercâmbio com outros professores e os seus respectivos saberes. O ensino, portanto, é entendido como arte, a exemplo de como pensavam os gregos. Desse modo, o professor precisa ser um erudito para manusear os conteúdos com segurança. O professor recebe o conhecimento e o repassa aos alunos, de forma positivada e sem a dar oportunidade para o questionamento do aluno. Privilegia-se a aula expositiva, não exigindo dos alunos compromisso com o exercício do pensamento. O professor não utiliza a prática argumentativa, muito menos cria incentivos para a sua prática. Como consequência, esse modelo de ensino desenvolve nos alunos a passividade e a inibição do seu próprio pensar.

Os alunos vão aprendendo pela tradição da experiência. Em decorrência de uma prática docente positivista, o conhecimento apresenta-se, muitas vezes, como conhecimento ingênuo, com elaborações errôneas e que resiste a mudanças e a transformações. O conhecimento tende a mostrar-se mascarado, sem a sua complexidade científica, pois não está comprometido com a pesquisa. Privilegia a memória e a repetição

do conhecimento socialmente acumulado. Deste modo, só é válido o conhecimento comprovado pela experiência.

O conhecimento científico é apresentado sem a sua vinculação com a vida cotidiana. A abstração e a complexidade do saber distanciam-se da realidade dos alunos e da utilidade da vida, sendo visto como obra de um sujeito que se defronta com o mundo constituído. Os saberes estão definidos e não há nada que possa ser considerado como construção daquele que está em aprendizagem. O desenvolvimento dos alunos é medido pelo quanto eles guardaram ou armazenaram na sua memória.

O professor preocupa-se apenas com o ensino, já definido. A ele cabe a *transmissão* fiel de verdades aprendidas como imutáveis. Sendo o professor o “adulto pronto”, ele assume o papel imprescindível na formação dos alunos, pois estes são *tabula rasa*. Mesmo que os alunos não demonstrem interesse, ao professor cabe ensinar, ao passo que os alunos podem ser reprovados, caso não tenham assimilado o mínimo necessário exigido pelo meio social em que vivem.

O professor desempenha papel fundamental e insubstituível, pois é o portador do saber. É depositário do conhecimento. Por outro, os alunos não são vistos como pessoas dotadas de singularidades que lhes garantem personalidades próprias, ao contrário, toda diferença é anulada, todos são considerados iguais e igualmente ignorantes. Portanto, o ensino que recebem justifica-se, pois tem por finalidade preparar os alunos para as obrigações como futuros cidadãos.

Nesse modelo, a aprendizagem caracteriza-se pela assimilação passiva dos conteúdos, que não estão comprometidos com os contextos da vida daqueles que aprendem. Incentiva-se a não questionar, pois a verdade está pronta, cabe apenas aprendê-la. Acentua-se o pensamento convergente, a resposta “verdadeira” e única. Por fim, sendo a escola o lugar de ensino por excelência, é ela o espaço de disciplina rígida, em que o professor se mantém distante dos seus alunos.

2.2.2. A matriz moderna do ensino

Em contraposição ao modelo de ensino tradicional, com a conformação da pedagogia moderna, a educação adquire contornos científicos. Desde Comenius é preciso pensar o ensino na perspectiva metodológica, do “como ensinar tudo a todos” (Comenius, 1985), tem início aí a era moderna do ensino. Com ela aparecem as formas de *como ensinar*. Segundo essa concepção, o objetivo da educação não consiste, na maioria das vezes, na transmissão de verdades prontas, e sim, em que os alunos aprendam por si mesmos a atingir essas verdades.

Descartes, diferente de Comenius, optou pela reforma da ciência e do entendimento sobre a ciência, deixando a reforma da maneira como a ciência é ensinada nas escolas a cargo do Estado (Descartes, 1973). Porém, a associação entre a aprendizagem e a experiência encontra em Descartes um incentivador. Nasce aí a idéia de conhecimento como experiência. A aplicação da matriz moderna projeta um homem capaz de realização, 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;
- possuir julgamento moral autônomo.

Este ideal iluminista, não podendo realizar-se, frustrou as esperanças do homem, sendo que a educação e a ciência passaram a ser duramente criticadas. Encontramos na Escola de Frankfurt os principais representantes dessa crítica.

Depois de Comenius vários pensadores dedicaram-se à fundamentação da metodologia para o ensino, tudo isso foi possível com a emancipação das ciências; no terreno das ciências da educação, a psicologia às novas tecnologias, deu grande impulso para as novas metodologias do ensino. Dewey (1859-1952), psicólogo e pedagogo norte-americano, influenciou profundamente o pensamento pedagógico desse tempo. A partir de seus estudos, formou-se no Brasil a experiência pioneira da Escola Nova. Dewey pretendia liberar as potencialidades do indivíduo tendo em vista o aperfeiçoamento da ordem social, sob os valores democráticos. A escola é entendida, segundo esse modelo, como instrumento essencial para a reforma da sociedade.

Os saberes são produzidos, levando-se em conta o processo social externo, acentuando-se a relação entre a vida escolar e a vida social. A educação passa a enfatizar o processo de desenvolvimento cognitivo, relativizando o produto desse desenvolvimento.

Em vista disso, passa a ter como objetivo o próprio processo de reconstrução da experiência, indo na direção do aperfeiçoamento individual, a partir dos seus interesses.

Nesse modelo, o professor detém um técnico que, diante de situações difíceis que encontra, torna-se o aplicador de soluções pré-estabelecidas cientificamente. Precisa ser um bom aplicador. As técnicas utilizadas consideram a necessidade de facilitar aos alunos a assimilação dos conteúdos. Desenvolve-se neste modelo as técnicas de *aprender a aprender* (Marques, 1990, p.73). O docente é treinado para a prática, conectado para “receber” conteúdos e não para contribuir na elaboração do conhecimento.

Esse modelo, que substitui o tradicional, ou pelo menos, se propõe a superá-lo, vem substituir o didatismo de conteúdo. Enfatiza-se o aprender sozinho, pela observação e pela experiência.

Esse trabalho docente não considera e não leva em conta a complexidade do ato pedagógico. Os alunos aprendem fazendo. Segundo esse modelo, várias propostas foram colocadas em prática. Nesse ambiente é comum a prática do ensino livre desenvolvido por intermédio do trabalho em equipe, com material de consulta e de experimentação determinadas e regras definidas.

Há grande interesse na verificação do desempenho escolar dos alunos. O método de aplicação dos conteúdos resume-se aos procedimentos táticos que visam atingir metas de desenvolvimento cognitivo e moral.

Marques elabora a sua crítica a esta matriz valendo-se do seguinte raciocínio:

reproduzem-se, por aí, as idéias rousseauianas de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe, o utopismo pedagógico baseado na crença de que na escola liberta das injunções sociais está a salvação da sociedade, o inovacionismo didático que relega ao segundo plano as questões pedagógicas do que ensinar, substituindo-as pelos mecanismos disciplinares do aprender a aprender, caminho aberto para o predomínio das tecnologias educacionais que camuflam, na aparente liberdade e espontaneidade do educando, os arranjos institucionais e as armadilhas psicológicas que as condicionam. (1996, p. 73)

Retrocedendo um pouco no tempo, cabe registrar que se, a matriz moderna tem seu enfoque na autonomia da pessoa humana, por outro lado, existe um movimento que pode ser notado já em Durkheim, quando a sociologia passou a identificar na educação o caráter positivista e normativo, tendo em vista as exigências do mundo do trabalho. Surgem correntes que defendem a utilidade prática da educação. A partir daí, nesse modelo, a educação passa a servir aos interesses da produção, realidade que passa a ser denunciada pelos críticos. Este é, sem dúvida outro traço da matriz moderna, que sob a vigência do tecnicismo acaba estabelecendo conexões com a matriz tradicional. A participação cada vez mais crescente das ciências e das tecnologias na transformação dos meios de produção forçou a educação a submeter-se aos interesses do mercado.

Contudo, é preciso reconhecer o grande empenho dos pensadores modernos, anteriores a Comte e Durkheim, que estiveram empenhados na defesa da autonomia da pessoa, que graças à sua luz natural é capaz de libertar-se da ignorância e da tirania. É preciso, então, pensar a educação em conformidade com as situações históricas concretas, é preciso lucidez na apreciação das utopias educacionais, tanto as espontaneístas quanto as tecnicistas.

2.2.3. A matriz dialética reflexiva do ensino

Outra visão de ensino, mais realista, admite que o professor lida com situações concretas em sala de aula, precisando mobilizar vários saberes. Tardif é um de seus principais representantes. Eis a apreciação do ensino feita por este autor:

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. (2002, p.49)

No modelo de ensino fundamentado no referencial dialético-reflexivo, o sujeito isolado deixa de ser o foco central da sala de aula. Passa-se à compreensão de que o conhecimento é fruto da vivência 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.

Nessa perspectiva não há centralidade, de modo que nem o sujeito contemplativo que fica a desvelar o que já é sabido, nem o sujeito racional, ser criativo e isolado detentor da racionalidade, são — exclusão recíproca — os detentores da verdade absoluta. O sujeito é tanto o professor quanto o aluno, são sujeitos distintos que interagem em situações concretas de ensino e aprendizagem. São sujeitos que se encontram, com suas pretensões de validade e que utilizam a 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, 1990).

Contra-pondo-se, por sua vez, à matriz moderna, naquilo em que ela é centrada no aluno, a perspectiva dialética 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. É resultado de processo que se desenvolve entre alunos e professor, pelo desenvolvimento de competências comunicativas e argumentativas. Conhecimento, portanto, é resultado das relações entre os sujeitos. Não há conhecimento predeterminado.

Nessa nova matriz, é possível vislumbrar a teoria de Habermas como um paradigma emergente, nele a racionalidade segue os procedimentos nos 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—alunos é refletida 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.

Nessa atmosfera são considerados as experiências vividas, a valorização do cotidiano, a história de cada um e o próprio conhecimento que dela resulta. O espaço da sala de aula é redimensionado, pois é preciso valorizar e promover a atitude crítica e reflexiva diante do conhecimento (Nóvoa, 1992, p.25), pois o conhecimento não se constrói por acumulação, mas graças à postura ativa e solidária que promovem a reflexão crítica sobre a prática docente em sala de aula.

Segundo esse modelo, a produção do conhecimento não se dá pela transmissão expositiva do professor, porque o conhecimento não algo anterior, pronto e acabado, ele está presente na comunicação, na qual todos participam do processo interativo.

Tardif aponta para este aspecto fundamental da seguinte maneira:

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. (2002, p.52)

O professor não é o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Rompe-se com a idéia de que do professor deve irradiar o saber científico 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 o processo reflexivo e interativo, que pressupõe o encontro intersubjetivo (Habermas, 1990a, p. 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” (2000, p. 2).

O conhecimento é considerado provisório, pois é resultado das interações humanas, que são históricas. O conhecimento, portanto, segundo essa perspectiva, é histórico e está em movimento. No dizer de Boaventura Souza Santos “a ciência pós-moderna tenta dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas” (1997, p.55).

O modelo de ensino dialético-reflexivo referenda a importância de reconhecer o direito do outro, assim como faz o professor admitir a unidade do conhecimento científico que exige dele o diálogo com os professores das demais áreas do conhecimento. A atitude dialético-reflexiva é possível quando as pessoas envolvidas com a educação formal se encontram e apresentam os seus conhecimentos como pretensões de validade que devem ser submetidos à crítica coletiva, na qual destacam-se os melhores argumentos.

Após esta apresentação sumária das três matrizes, apresentamos a seguir os dados coletados com a aplicação do questionário para conhecer a interpretação do discurso docente na voz discente. Mais à frente, adentrando mais a fundo na teoria do agir

comunicativo, pretendendo apresentá-lo como paradigma para a educação, dedicamos o quarto capítulo desta dissertação.

CAPITULO III

A INTERPRETAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Estando este trabalho assentado na razão dialógica de Habermas, apresentamos os dados coletados conforme os procedimentos definidos na Metodologia desta investigação e que foram apresentados no capítulo anterior. Nas páginas seguintes estão as impressões discentes relativas à interação entre eles e os seus professores, sendo manifestações que apresentam uma posição dos discentes a respeito da postura docente em sala de aula e, também, os seus desdobramentos para além da sala de aula.

Nosso intuito neste capítulo é o de oferecer um diagnóstico da situação detectada em uma Instituição Confessional de Ensino Superior — Instituto Luterano de Ensino Superior — localizada na região Centro Oeste do Brasil, na qual foram indagados somente os estudantes dos cursos noturnos. Certamente, o horizonte desta pesquisa de campo é limitado, ele aborda uma micro-região do interior do Brasil e longe dos grandes centros acadêmicos. Contudo, a fundamentação teórica e os cuidados metodológicos durante a aplicação do questionário e o tratamento analítico dos dados coletados oferecem

as credenciais para a inserção deste trabalho em uma atividade coletiva, sob a responsabilidade dos profissionais da educação, que almeja retratar a situação do ensino superior nas regiões interioranas do Brasil.

O material coletado é apresentado não como informações desconexas, à margem do referencial teórico; aqui os dados da pesquisa de campo são tomados como um momento do trabalho investigativo, que revela uma determinada integração necessária entre o corpo teórico e o diagnóstico aqui elaborado. Neste sentido, fizemos a opção por uma descrição conduzida com olhar crítico, evitando ao máximo a apresentação meramente formal e descritiva.

As informações advindas da aplicação do questionário nos revelam dados que, num primeiro momento, nos angustiam, porque ancorados nos escritos de Habermas e, em especial na sua teoria do *agir comunicativo*, almejamos a educação como processo dinâmico, desencadeador de ações capazes de transformar o quadro do ensino superior, gerando novas atitudes educativas. No entanto, quando notamos a prática docente descrita pelos discentes do ensino superior do período noturno, verificamos que temos um longo caminho ainda por trilhar.

Para a melhor sistematização e, posteriormente, a boa compreensão dos dados da pesquisa, passamos a expor as respostas dos questionários divididas em duas partes. A primeira está centrada nas relações humanas entre discentes e docentes, destacados os aspectos da interação acadêmica e social desses personagens sociais. Obviamente, se trata da percepção que os discentes têm dessa relação, as respostas manifestam o comportamento dos estudantes, diante das atitudes dos seus professores.

A segunda parte da exposição dos dados adentra a postura docente manifesta pelas vozes discentes e, com as respostas das quais dispomos, intentamos traçar a tendência pedagógica predominante entre os docentes que estão envolvidos com os estudantes que foram convidados a responder o questionário. Como foi expresso na Introdução, esta pesquisa, pelas circunstâncias e pelos prazos do Programa de Pós-Graduação em Educação, não pôde confrontar as vozes discentes com os depoimentos dos docentes, que certamente se disporiam a colaborar com a pesquisa. O enfoque centrado nas vozes discentes não invalida os resultados, pois, expressa a percepção dos estudantes, que é de grande utilidade para que os docentes tenham um primeiro diagnóstico da postura professoral em sala de aula. Portanto, longe de invalidar o andamento da pesquisa, acreditamos que nosso trabalho poderá contribuir para a avaliação e auto-avaliação docentes.

3.1. As relações docentes — discentes, segundo a percepção dos estudantes do ensino superior noturno

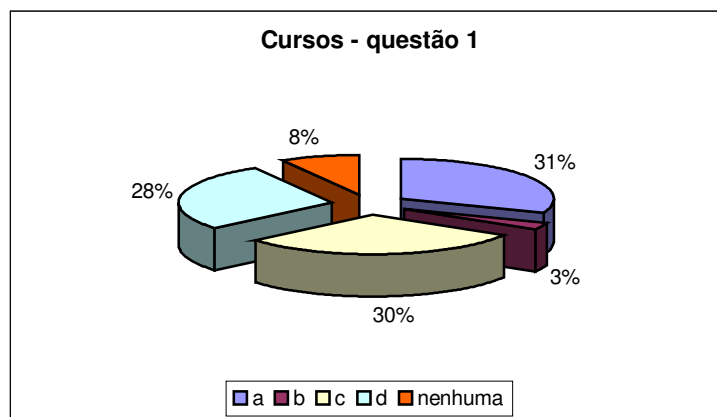
Algumas perguntas do questionário foram destinadas à interpretação da interação entre estudantes e professores. Essas perguntas variaram da situação meramente de sala de aula, para extrapolar este espaço acadêmico e atingir a percepção dos estudantes a respeito da preocupação que os professores manifestam para com os seus alunos, seja a respeito da ausência destes na sala de aula, seja nas perspectivas futuras que seus alunos almejam alcançar com os estudos superiores e a conseqüente inserção ou progressão no mercado profissional.

Na questão introdutória, que perguntava se os professores valorizam a sua presença ativa enquanto aluno em sala de aula, esta percepção foi posta à prova. Com ela pudemos notar que, se por um lado a postura docente em sala de aula admite a necessária valorização do aluno como ser presente e atuante, garantida pelo tratamento igualitário a todos, por outro lado, as respostas denotaram que, segundo os estudantes, os docentes não concretizam tal interesse pelo aluno, quando este se ausenta de sua aula. A alternativa B: quando você falta, os professores procuram saber por quê? teve apenas 8 % de respostas afirmando que os professores se preocupam em saber o por quê da ausência dos seus alunos.

Ora, quando o docente desconsidera o real que está diante dele — e o real aqui é também a ausência do seu aluno —, o mundo da vida é desvinculado do processo imediato das relações entre docente e discente. Portanto, a pesquisa revela que, para o docente do ensino superior do período noturno, o aluno só passa a merecer atenção quando está presente fisicamente. A questão, portanto, revela-se bastante pertinente, uma vez que evidencia a necessidade de definir o papel social do aluno enquanto agente participativo do processo educativo.

Esta primeira conceituação pode auxiliar o docente numa prática que leve em conta, efetivamente, o mundo vivido de seu aluno, porque, sendo este espaço o mundo da vida, ou seja, o espaço das relações intersubjetivas, tal espaço só poderá resultar da efetivação do novo conceito de conhecimento, que permita um novo entendimento da própria vida desses sujeitos — professor e aluno — que se encontram, envolvidos no ato pedagógico.

Fig. 1 — Resultados da questão nº 1 do questionário aplicado.



Com um olhar mais otimista, no sentido de encontrar sinais de mudança paradigmática, não é de todo pretensioso afirmar que o resultado da questão inicial também aponta para uma situação que nos aproxima de alguns pressupostos da teoria de Habermas, pois 30 % dos alunos entendem que as aulas apresentam oportunidades de discussão, outros 28 % declaram que *os professores ouvem a argumentação dos alunos*. Com a opção por essas alternativas, a sala de aula pode, também, estar vivenciando experiências que apontam na direção de uma educação dialógica.

A *práxis dialógica* define o sujeito em conformidade com o seu contexto social, tornando-o apto para analisar, criticar e propor ações de transformação da realidade social. Acreditando nesta definição de *práxis dialógica*, sondamos outras circunstâncias e constatamos que na segunda questão — cujo enunciado é: *os alunos são motivados a trabalhar em grupo* — o maior percentual recaiu sobre a alternativa que reconhece a importância do planejamento pedagógico dos professores que levam em conta a realização de atividades em grupo — Alternativa A: *atividades de grupo são planejadas*. É oportuno

verificar a natureza dessas atividades em grupo, bem como a sua intencionalidade. Outro dado relevante nesta mesma linha de raciocínio é apresentado nesta mesma segunda questão, na qual 23 % dos alunos afirmam que *os seminários são atividades organizadas e incentivadas pelos professores* (Alternativa B). Somando-se os percentuais das alternativas mencionadas desta questão, temos 62 % de aceitação para as atividades em grupo, o que é um excelente indicativo.

Ainda é prematuro afirmar que essas atividades, por elas mesmas, são inspiradas na *razão comunicativa*, pois, pode ocorrer também que tais atividades fazem parte de uma prática tradicional desvinculada dos pressupostos teóricos da *razão comunicativa*. A ressalva é pertinente, porque nesta mesma questão, 20 % dos discentes entendem que nas aulas os professores *ficam falando o tempo todo* (Alternativa D). Essa postura pode estar indicando uma resistência muito forte à mudança paradigmática, e, igualmente, pode estar revelando receios dos professores diante da postura argumentativa dos discentes, utilizando o excesso da fala para impedir o *discurso argumentativo*, compartilhado pelo professor e seus alunos.

A relação professor/aluno no ensino superior do período noturno, vista sob outro parâmetro — questão nº 3: *como você analisa a relação professor—aluno, considerando o ILES* —, cujo enfoque recai sobre as relações sociais, tiveram respostas que apontam para o desinteresse dos professores por seus alunos, duas alternativas dessa natureza perfizeram 75 % das escolhas. O que mais demanda reflexão é que, desse percentual, 36 % consideram que os professores mantêm com os alunos em sala de aula uma relação *meramente profissional* (Alternativa A) e 39 % entendem que, da parte dos professores, falta *comunicação e interesse* pelos alunos (Alternativa C). O percentual das

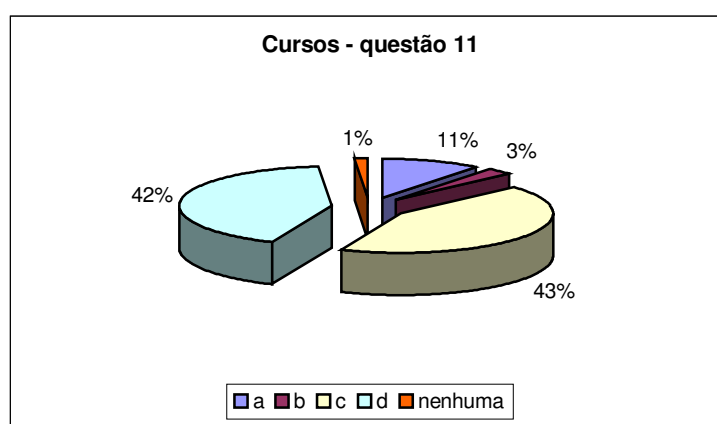
duas alternativas majoritárias, quando somados, indica a fragilidade da relação professor e alunos, apontando a *comunicação* como a chave do problema, nos termos da teoria habermasiana.

Ainda nesta mesma categoria — da relação professor/aluno — os dois aspectos relevantes extraídos das alternativas da questão, incidem sobre o problema abordado por Habermas em seus escritos, e dizem respeito à *inclusão do outro*. Somente 25 % das alternativas enxergaram a atenção do professor pelo seu aluno. Daí poder-se-ia indagar sobre o que estaria sendo mais importante nos encaminhamentos docentes em sala de aula: os sujeitos vivendo em sociedade cooperativa, ou, cada um destes mesmos sujeitos considerados segundo as suas pretensões?

Ao relacionarmos os dados que dizem respeito à postura dos professores diante dos progressos obtidos pelos seus alunos — questão 11: *quando os alunos estão progredindo, como agem os professores?* —, verificamos na percepção dos alunos alguns fatos intrigantes. Enquanto 43 %, — o percentual da Alternativa C — entendem que *os professores demonstram satisfação diante da turma*, outros 42% declaram que *os professores não mudam em nada* (Alternativa D). Diante da realidade apontada por estes percentuais, duas possibilidades podem ser aventadas em relação à postura dos professores face ao progresso dos seus alunos: os professores, ao manifestarem sua satisfação diante da realidade que percebem, o fazem de modo aberto, valorizando o progresso dos seus alunos. Por outro, um percentual significativo, de 42% dos alunos, denuncia a indiferença docente diante do progresso do seu alunado, mantendo uma postura docente comprometida com o modelo tradicional de ensino, não transpondo para a sua prática em sala de aula o resultado positivo verificado na caminhada dos alunos. Somente 3 % dos alunos atestam que *os*

professores ignoram a realidade do sucesso ou do fracasso dos alunos (Alternativa B). Uma parcela muito reduzida de alunos (11 %) admite que ocorre alguma mudança na atitude dos professores, e tal mudança é manifestada em tom elogioso para com os alunos (Alternativa A). A figura abaixo ilustra os percentuais relativos a cada uma das alternativas da décima primeira questão.

Fig. 11 — Resultados da questão nº 11 do questionário aplicado

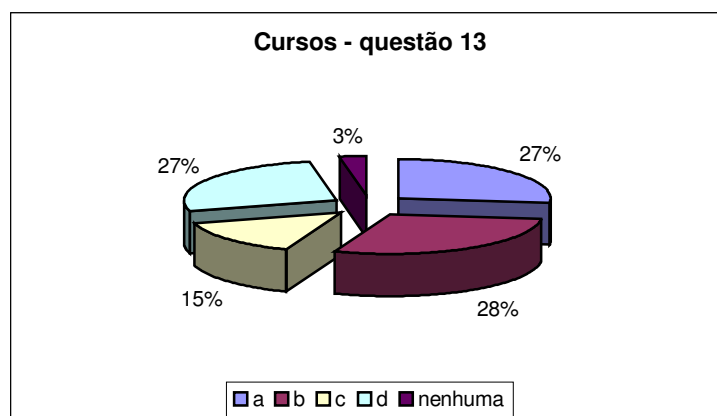


Avançando nas questões elencadas no questionário, na 13ª questão: *como são vistos pelos professores os problemas da vida dos alunos?* —, 28 % dos alunos acreditam que os professores não se sensibilizam com os problemas dos seus alunos, de modo que para os professores *os problemas pessoais não podem interferir nas aulas* (Alternativa B). Do total de alunos que responderam ao questionário, 27% manifestaram descontentamento com o fato de que *os problemas da vida dos alunos não têm nenhuma vinculação com as aulas* (Alternativa A). Essa situação revela, ainda, outro dado preocupante quando analisado na perspectiva do *agir comunicativo*, pois 27% dos alunos criticam o procedimento dos professores, para quem *os conteúdos são mais importantes que os problemas de vida* (Alternativa D).

A relevância dessa questão para a dissertação é muito grande, pois, de acordo com o referencial teórico do *agir comunicativo*, o conteúdo da educação não pode estar desvinculado do conteúdo da vida. Daí depreende-se que os professores do ensino superior ainda cogitam a educação como transmissão de saberes prontos e determinados, mesmo que estes não sejam significativos para aqueles que os recebe.

Da questão mencionada acima, destacam-se apenas 15 % dos alunos que são da opinião de que *os alunos são ouvidos e auxiliados com encaminhamento do problema* (Alternativa C). Este dado coloca em relevo a discussão sobre a disposição do profissional docente do ensino superior frente à realidade social com a qual lida diariamente. Neste momento, é oportuno perguntar: qual a importância que o docente está dando ao mundo da cultura, da sociedade e das pessoas em sua *práxis* pedagógica? O aparente distanciamento do professor em relação ao mundo vivido dos seus alunos é, inquestionavelmente, tema de real importância no debate sobre educação, e merecerá, da nossa parte, o espaço do quarto capítulo desta dissertação.

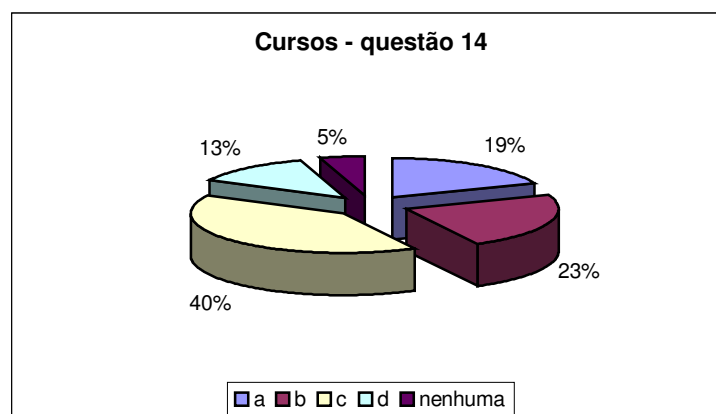
Fig. 13 — Resultados da questão nº 13 do questionário aplicado.



A pesquisa de campo desenvolvida com a aplicação do questionário trouxe dados igualmente importantes no que diz respeito à percepção do aluno sobre o professor fora de sala de aula. Na décima quarta questão, os alunos foram abordados para manifestarem a imagem que eles têm dos professores fora de sala de aula. 19 % dos alunos responderam que os docentes *aceitam melhor os argumentos dos alunos* quando não estão mais em sala de aula (Alternativa A); 23 % entendem que seus professores *demonstram mais humanidade* após as aulas (Alternativa B); 40 % responderam que os docentes *permanecem comprometidos com suas convicções de sala de aula* mesmo depois do encerramento da aula (Alternativa C), e, apenas 13 % sentem-se *destituídos da autoridade de mestre* quando não estão mais inseridos no formalismo da aula (Alternativa D).

Dos dados acima, colhidos nas respostas dadas à décima quarta questão, merece destaque a posição de 40 % dos alunos, segundo os quais *os professores, fora de sala de aula, permanecem comprometidos com suas convicções de sala de aula*. Ora, se tomarmos os 13 % que afirmam que os professores demonstram, fora de sala de aula, mais humanidade por estarem destituídos da autoridade de mestre, poderíamos analisar sua postura com os alunos e inferir que em aula os professores podem estar agindo com pouca humanidade. Se esta afirmação for somada com a daqueles 19 % que se manifestaram concordando que os professores *aceitam melhor os argumentos dos alunos* fora de sala de aula, fica nítido que em sala de aula os professores são mais dogmáticos em suas relações com os conteúdos científicos das suas disciplinas, sendo que no contato informal fora da sala de aula, os professores se mostram mais flexíveis. Para a realização deste trabalho, que pretende esclarecer o entendimento sobre a ação docente em sala de aula, os dados relativos à décima quarta questão assumem papel significativo para as proposições constantes do quarto capítulo desta dissertação.

Fig. 14 — Resultado da questão nº 14 do questionário aplicado.

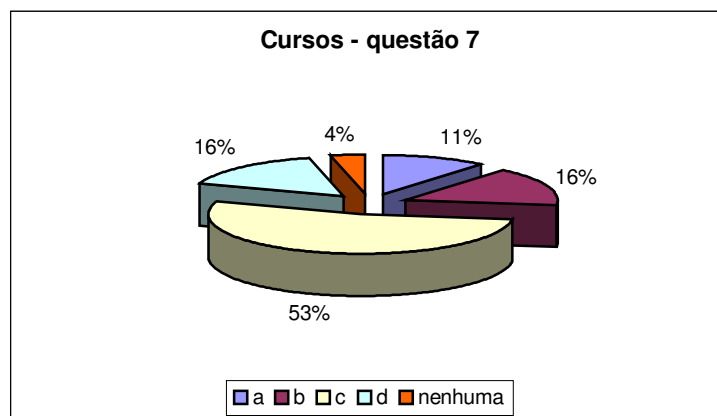


Ao término do questionário, na questão nº 15 — *na sua opinião, o trabalho dos professores acaba produzindo* —, solicitados a opinar sobre o resultado que o trabalho dos professores vem produzindo, os alunos revelam dados interessantes. Verifica-se, por exemplo, que, embora as aulas estejam ainda muito centradas no professor, enquanto expositor dos conteúdos científicos, ainda assim 34 % dos alunos optam por afirmar que o trabalho dos professores contribui para produzir *cidadãos críticos e cooperativos para uma sociedade solidária* (Alternativa C). Preocupa a crítica de 17% dos alunos, que afirmam que os professores acabam produzindo *sujeitos individualistas* (Alternativa A). Igualmente importante, é considerar que outros 17 % fazem críticas ao trabalho dos professores, responsabilizando-os pela formação de *pessoas alheias à realidade* (Alternativa D). Não menos preocupante são os 27 % de alunos que consideram ser responsabilidade do trabalho docente o fato de *os indivíduos competirem entre si* (Alternativa B).

3.2. A tendência pedagógica da prática docente inferida a partir da aplicação do questionário

Passando, neste momento, das questões de relações interpessoais para aquelas relativas ao perfil pedagógico do profissional docente do ensino superior do período noturno, destacamos a sétima questão, uma vez que ela corrobora com os dados da primeira questão. Quando perguntamos na sétima questão sobre as *qualidades que um professor deve ter*, 53 % responderam que ele deve *ser conhecedor do assunto de sua área e capaz de articular a integração do conhecimento com outras áreas* (Alternativa C). Esta alternativa reuniu o maior percentual dado a uma alternativa, entre todas as outras alternativas das demais questões do questionário.

Fig. 7 — Resultados da questão nº 7 do questionário aplicado.



A alternativa escolhida pela maioria dos estudantes que responderam o questionário revela que ainda prevalece a idéia de que o bom professor é aquele que domina a sua disciplina. Grosso modo, verifica-se, em sala de aula, uma aceitação bastante acentuada da racionalidade técnica. Dessa postura discente, formulamos a seguinte indagação: estariam os docentes do ensino superior do período noturno preparados para

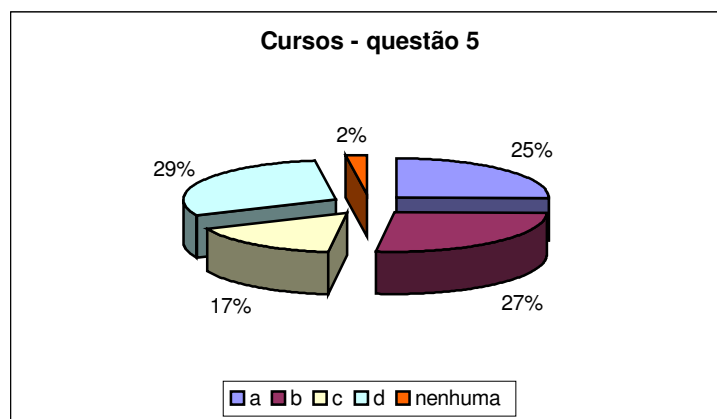
atuar em conformidade com uma nova modalidade de racionalidade, capaz de ver o homem numa perspectiva mais humana e, portanto, em uma dimensão que o professor coloque no mesmo nível de importância que seja capaz de valorizar o *mundo da vida*? Em caso afirmativo, quais as perspectivas de mudança paradigmática? Ou, estariam os profissionais do ensino atuando apenas na perspectiva da manutenção do *status quo*?

O modo como os alunos vêem seus professores e seu empenho em melhorar o aproveitamento das aulas está refletido em 40 % das escolhas feitas ao responderem a sétima questão. Esse número de alunos entende que os professores não manifestam disposição para mudanças mais significativas, pois *se preocupam muito com os conteúdos*. Por esse dado, é possível inferir que a prática conteudista do professor segue seu caminho (Fig.7), e vai encontrar respaldo na opinião da maioria dos alunos, que, ingenuamente, associam a realização profissional com a aquisição do maior número de conteúdos que o ensino superior pode transmitir.

Retornando às primeiras perguntas do questionário, na quinta questão encontramos novos contornos para a pesquisa, sinalizando para a verificação do modo de atuação dos docentes diante do desafio de promover o entendimento dos conteúdos e dos procedimentos necessários para tanto. Essa situação traz à luz um elemento de fundamental importância: a *consideração das intervenções dos alunos em aula*. A pesquisa revelou que os docentes não vêem nessa conduta dos alunos algo que seja importante para o seu trabalho, pois apenas 17 % dos alunos manifestam-se sobre a aprovação dos docentes sobre as intervenções dos alunos (Alternativa C), sem que tal postura discente venha secundarizar a importância dos conteúdos e dos procedimentos de aula. Nesta linha de análise, é preciso levar em conta que o maior percentual dos estudantes consultados, mais

precisamente 29 % afirmaram que os professores *estão mais preocupados com a exposição dos conteúdos* (Alternativa D). Essa constatação reforça a preocupação conteudista dos professores, conforme nos mostra a figura abaixo:

Fig. 5 — Resultados da questão nº 5 do questionário aplicado.



Essa percepção do aluno reaparece em outras questões do questionário, como, por exemplo, na sexta questão, cuja alternativa com o maior percentual de respostas — Alternativa D com 39 % — compreendem que *os professores apenas expõem a matéria*.

Existe uma forte tendência de as respostas dos questionários incidirem sobre a postura conteudista dos professores, mas é preciso cuidado para não se fazer generalizações grosseiras e que percam de vista os dados significativos que as respostas dos alunos possuem. Em menor número, há indicativos de outra postura docente, que pode estar indo ao encontro da proposta de Habermas. Ainda na sexta questão, 25 % do alunado percebe a atenção dos professores em *insistir que os alunos argumentem quando afirmam algo* (Alternativa A), e 24% concordam que *seus professores procuram relacionar conteúdo com a vida* (Alternativa C). O mundo da vida da *ratio* habermasiana do agir

comunicativo, mesmo que de modo ainda incipiente, pode estar sendo valorizado por uma parcela dos docentes. Resta saber se tal postura é consciente ou espontânea.

A pesquisa de campo constatou também que o tratamento dispensado pelos professores aos seus alunos, no sentido de dirimir suas dúvidas em sala de aula, pode ser considerado como um aspecto importante na prática docente, pois na oitava questão, a alternativa que teve a maior incidência foi a Alternativa C: *as dúvidas são esclarecidas via argumentos fundamentados*; ao todo, 36 % dos alunos optaram por esta alternativa. Tal escolha indica outro dado relevante e que poderá fundamentar o uso do *discurso argumentativo*. Caso fiquem comprovados procedimentos de busca de consenso na prática docente, podemos, então, vislumbrar alguns indícios de avanço paradigmático, mesmo que de modo ainda muito acanhado.

Na seqüência da observação dos dados, verificamos na nona questão que as respostas apontam para uma importante análise a ser feita: existe da parte dos professores o cuidado de promover a motivação dos alunos, no intuito de levá-los a pesquisar e a aprofundar os conteúdos através de leituras complementares aos textos utilizados em aula. Quando relacionamos a incidência da alternativa D da segunda questão, com a opção pela alternativa D da décima questão, vislumbramos o seguinte quadro favorável à relação dialógica em educação superior: o professor quando evita a aula absolutamente expositiva, na qual somente ele fala o tempo todo, cria condições para fazer dos seus alunos os interlocutores privilegiados do seu saber, trabalhando, com esses alunos, relações de co-responsabilidade pelo conhecimento. Nessa perspectiva, o docente do ensino superior oferece a cada ser uma oportunidade de se expressar sobre o conteúdo em discussão. Este

procedimento atrai os alunos, pois os fazem ver que suas hipóteses são valorizadas, a partir do momento em que são consideradas importantes para a construção de um novo saber.

Os dados coletados podem ser lidos de maneira a desenhar um quadro de instabilidade, no qual o professor pode estar vivendo inquietações em relação ao seu trabalho e experimentando conflitos em função de mudança paradigmática — a qual pode ter a sua participação direta, ou, simplesmente não ter nenhuma participação — que afeta o fazer docente no ensino superior. Essa inquietude parece refletir-se em determinados procedimentos por ele assumidos — na percepção dos alunos — que sinalizam o desejo de encontrar novos caminhos para a sua prática. Isto se verifica na nona questão, quando 29 % dos alunos enfatizam que na sala de aula *há momentos do dizer e do escrever de cada um* (Alternativa D), disciplinados pelo professor.

Esta percepção do aluno, de que o professor vive momentos de inquietação quanto à sua prática pedagógica, aparece de outra maneira nas respostas à décima questão. Sobre a produção do conhecimento científico em aula, expressivos 48 % afirmam que *acontece de forma intersubjetiva* (Alternativa B). Este dado é relevante quando temos o interesse de avaliar o alcance epistemológico da proposta de Habermas e sua presença no *modus faciendi* dos docentes do ensino superior do período noturno.

A décima questão traz informações que nos instigam para investigar a sua pertinência com a teoria do *agir comunicativo* de Habermas. Respondendo a pergunta: *quanto à produção em aula*, a menor parcela de alunos, 8%, respondeu que *é sempre individual* (Alternativa A). Esse índice é relevante, pois, segundo a teoria do *agir comunicativo*, é mais importante a promoção das relações intersubjetivas nos processos

que ocorrem nas salas de aula, do que a excelência da organização e da estrutura institucional. Na razão comunicativa é salientada a importância do entendimento compartilhado e da atuação solidária dos sujeitos no coletivo. O conhecimento, portanto, não se dá de forma isolada, mas aparece como uma realização *intersubjetiva*.

Quando as informações obtidas evidenciam que um pequeno percentual dos alunos vê a construção do saber ocorrendo *sempre de forma individual*, fica demonstrado que, embora os professores estejam, aos poucos, abrindo espaço para as discussões em sala de aula — discussões entre o professor e seus alunos, discussões entre os alunos e mediadas pelo professor —, ainda não se faz presente em sala de aula a prática dialógica preconizada pela teoria do *agir comunicativo*.

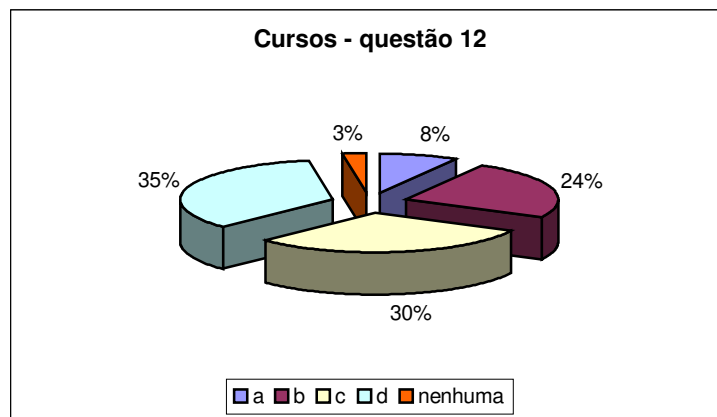
Analisando este quadro a partir do referencial habermasiano, é possível afirmar que o ensino superior passa por um processo lento de mudança, cujo foco não recai tão somente sobre o professor, mas este foco espalha-se do professor para os alunos, criando o ambiente favorável para o desenvolvimento das competências argumentativas. A mudança só se concretiza na interação comunicacional dos sujeitos agentes da educação, este é aspecto fundamental da teoria de Habermas. Os dados trazidos para a discussão, até aqui, reforçam a tese que aponta para a caminhada docente na direção da valorização da construção coletiva do conhecimento, em detrimento da razão subjetiva e monológica. Os indicativos apontam para um possível avanço paradigmático da *práxis* docente, porém, não atestam uma prática docente nova e um novo paradigma pedagógico para o ensino superior.

Os dados da décima segunda questão nos informam sobre o descontentamento dos alunos em relação à aula expositiva, entre as alternativas elencadas nesta questão, o maior percentual de respostas — 35 % — incidiu sobre a alternativa D, cuja afirmação é que durante a aula *quase só os professores falam, explicando a matéria*. Mas, este percentual rivaliza com outros 30 % que vêem as aulas *com muitos comentários e discussões sobre os temas* (Alternativa C). A ponderação cabível neste momento se faz a partir do conflito vivido entre os alunos, a respeito da participação discente nas aulas, como os professores fomentam a participação? Valorizando e estimulando as discussões? Deixando em segundo plano a intervenção dos alunos em benefício da exposição dos conteúdos? Eis que um grupo reduzido de alunos — apenas 8 % — afirma que *os professores fazem muitas perguntas que desafiam os alunos* (Alternativa A). A relevância dessa informação se deve ao fato de que estes 8 % somados aos 30 % que acreditam haver nas aulas espaço para *muitos comentários e discussões sobre os temas*, demonstram que quase a metade dos alunos é da opinião de que os professores respeitam a fala discente em sala de aula, este percentual abre a possibilidade de se verificar o tratamento que é dado pelo docente do ensino superior à fala do aluno, este é um dos indicadores do *agir comunicativo*, o que torna viável o incentivo do trabalho metodológico de formação dos professores na perspectiva de Habermas, quando este considera essenciais os *atos de fala* para a propagação do conhecimento.

Com este quadro, relativo à inserção do aluno no espaço da sala de aula, é oportuno tentar desvelar o discurso docente utilizado em aula. Que força tem esse discurso? Qual a intencionalidade desse discurso? Estaria o docente do ensino superior noturno tentando fugir do monólogo e buscando amparar sua prática numa nova racionalidade?

A resposta às indagações acima pode conduzir à reflexão para o planejamento docente. De um lado é preciso admitir as peculiaridades do perfil do estudante universitário do período noturno, que, na condição de aluno trabalhador, tem o seu tempo de estudo reduzido, o que pode dificultar o acompanhamento dos conteúdos com mais profundidade. Esta descrição do estudante do período noturno põe outra indagação: estaria o professor tentando minimizar as dificuldades dos alunos, ocupando os vazios de argumentação subministrando o discurso dogmático calcado na crença positivista da ciência como conhecimento indubitável? Os professores podem estar, com esta atitude, aparentemente benevolente, não desafiando os seus alunos para a participação coletiva durante as aulas. Abaixo, apresentamos a figura ilustrativa das respostas dadas à décima segunda questão.

Fig. 12 — Resultados da questão nº 12 do questionário aplicado.



Por outro, pode-se conjecturar que o professor, ao recorrer apenas e tão somente à aula expositiva, esteja empenhado em despistar a sua própria fragilidade e despreparo em relação a determinados conteúdos, não permitindo, assim, as intervenções dos alunos, fazendo uso em seu lugar de demonstrações que atestem que são professores competentes e

que não precisam utilizar outros recursos ou meios, além da sua própria capacidade expositiva.

As conjeturas anteriores evidenciam que é preciso estimular as pesquisas, cujo propósito seja o de aproximação da intencionalidade do professor, levando em conta a motivação para os fatores responsáveis pela participação dos alunos e, com maior agudeza de análise, quando o único instrumento é a aula expositiva.

Ainda em relação aos dados provenientes da décima segunda questão, verifica-se que um potencial de 24 % admite que *as observações dos alunos são consideradas* (Alternativa B). Retomando as alternativas anteriores, segundo as quais 30 % afirmando que as aulas possuem *muitos comentários e discussões sobre o tema* e aqueles 8 % atestando que *os professores fazem muitas perguntas que desafiam os alunos*, é possível dizer que na percepção dos alunos — 62 % — os professores são favoráveis à participação dos alunos durante as aulas. Então, pode-se perguntar: que tipo de consideração é dado às falas discentes? Estaria o professor levando em conta a indagação do aluno a respeito de algo, e, assim, promovendo o diálogo argumentativo, ou simplesmente deixando que o aluno fale algo, sem dar prosseguimento à argumentação?

Tendo tecido estas primeiras considerações sobre a prática docente, na percepção dos estudantes que responderam ao questionário proposto, abordando, num primeiro momento, as relações docentes/discentes e, em seguida, a tendência pedagógica da *práxis* docente, entendida a partir da aplicação do questionário, no quarto capítulo, estaremos desenvolvendo análise criteriosa dos dados da pesquisa, tendo como âncora a teoria habermasiana do agir comunicativo.

Esperamos responder partes das inquietações despertadas por este diagnóstico no próximo capítulo, cujo enfoque recai sobre as relações entre professor e aluno, levando em conta a importância que cada um desses sujeitos têm para o desenvolvimento das atividades de ensino.

CAPÍTULO IV

O AGIR COMUNICATIVO COMO PARADIGMA EMERGENTE

PARA O ENSINO SUPERIOR

No primeiro capítulo desta dissertação havíamos oferecido os delineamentos gerais da *ratio* habermasiana do agir comunicativo, em seguida, no segundo capítulo, nos referimos muito brevemente à matriz dialético-reflexiva do ensino, que comporta, além do materialismo dialético, também a teoria de Habermas, vista aqui como um paradigma para o ensino. No terceiro capítulo procuramos evidenciar a importância do diálogo nas relações concretas de sala de aula. Neste momento, retomamos o primeiro capítulo, propondo o agir comunicativo como um paradigma viável para o ensino.

Considerando o diagnóstico que Habermas faz da sociedade contemporânea, na qual o homem é reduzido à condição de ser econômico, sendo que a razão não está mais a serviço da felicidade humana, mas sim, da ciência e do mercado, neste capítulo, temos que abordar a educação na proposta paradigmática do *agir comunicativo*, levando em conta os

nós críticos e os avanços da práxis educativa, a partir da análise do discurso docente à luz das vozes discentes do ensino superior.

4.1. As relações de ensino—aprendizagem no ensino superior

Pensar as relações de ensino e aprendizagem não é apenas pensar novas tecnologias para a sala de aula, pois na maioria das vezes é deixada de lado a compreensão do próprio sujeito do conhecimento. Não é possível admitir como avanço educacional a simples adoção de práticas que, por mais sofisticadas que possam ser, ainda não são capazes de superar a unilateralidade das formas tradicionais do ensino, sempre calcadas na idéia do conhecimento como produto acabado e destinado unicamente ao consumo. As mudanças devem levar em conta a necessária inclusão dos agentes sociais no processo educacional.

Edgar Morin enfatiza esse pensamento, ao afirmar que

é ilusória a busca dos princípios absolutos, das determinações primeiras e únicas, das certezas puras, da ordem unidimensional. E a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação. (Morin, 1982, p. 79)

O comentário de Morin é algo já abordado no trabalho de Habermas, tanto que uma das características do seu pensamento social é a proposta de inclusão do outro com sua valorização enquanto sujeito do processo, histórico e criativo, *capaz de fala e ação* (Habermas, 1990a, p. 101), portanto, o aluno — o outro na relação com o professor — é merecedor de tratamento humano, que não o veja como mero espectador em sala de aula,

para passar a ser considerado como co-participante e co-responsável pelo processo de transformação do meio social e da própria vida a partir das práticas educativas.

A transformação da prática educativa, e conseqüentemente das relações de ensino e aprendizagem, é possível mediante a utilização simétrica da linguagem, pois na matriz tradicional, ao interromper-se a comunicação, silencia-se o aluno, colocando-o na solidão de si mesmo. Esse novo procedimento, ou seja, a atitude de dar voz ao interlocutor, anuncia uma nova postura diante do conhecimento.

Necessariamente, com base na teoria de Habermas, o conhecimento não se apresenta mais como algo pronto e acabado, mas revela-se apoiado nas relações intersubjetivas que, por sua vez, estão fundamentadas no discurso argumentativo. Portanto, os diversos saberes humanos são submetidos à crítica no momento da comunicação, pois, segundo Habermas:

*[...] quem participa de processos de comunicação ao dizer algo e ao compreender o que é dito — quer se trate de uma opinião que é **relatada**, uma constatação que é **feita**, de uma promessa ou ordem que é **dada**; quer se trate de intenções, desejos, sentimentos ou estados de ânimo que são **expressos** —, tem sempre que assumir uma atitude **performativa**. [...] A atitude performativa permite uma orientação **mútua** por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte. Essas pretensões desafiam a uma avaliação crítica, a fim de que o reconhecimento intersubjetivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado. (1989, p. 42)*

A validade dos novos conhecimentos passa, necessariamente, pelo crivo argumentativo dos participantes da discussão científica no espaço escolar. 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. (1995, p.127)

A educação no ensino superior, portanto, precisa trilhar outro caminho na construção do saber, tendo como um de seus objetivos fundamentais a inclusão dos sujeitos, considerando esta nova situação não apenas como uma inclusão física e presencial, mas real e efetiva, que compreenda a aceitação dos indivíduos capazes de falar e de agir para operar transformações na sua própria vida e no seu meio sócio-cultural. Esta inclusão só é possível pelo reconhecimento da realidade histórica, bem como pela consideração da competência argumentativa dos que fazem parte do processo.

A inclusão do outro, a partir da prática docente, só se realiza quando os professores têm o propósito de desenvolver práticas que ultrapassem o *status quo* e dêem novo significado para o conhecimento, pois, ouvidas as vozes discentes do ensino superior, percebemos que muitos professores ainda insistem na prática docente fundada na concepção positivista de ciência e no modelo tecnicista de ensino. Contudo, é preciso fazer o registro de que alguns docentes já estão buscando situar-se em novo paradigma.

Na busca do avanço paradigmático, os professores encontrarão em Habermas uma base teórica que torna possível uma ação docente que, diante da realidade e atualidade do mundo, é capaz de provar a inquietação diante das práticas empregadas no ensino superior, trazendo, como consequência desta tomada de consciência, o empenho para

avançar em direção a uma postura que dê novo significado à vida humana, ao conhecimento e ao sentido da educação.

O ensino superior, como espaço/tempo de encontro e de realização do homem, se determina pelo entendimento compartilhado e pela atuação solidária dos que dele fazem parte. A discussão e a análise de argumentos e posicionamentos conferem normalidade à convivência educacional, visando uma solução para os antagonismos a partir do coletivo. Valoriza-se a fala dos sujeitos e considera-se esse elemento articulador como fundamental no processo ensino e aprendizagem, pois,

o que qualifica tal acordo mútuo como alternativa ao “uso da força” é o fato de os participantes, em última instância, abandonarem-se à força geradora de laços comunitários, a qual emana do discernimento atestado por via comunicativa e da liberdade de expressão da vontade assegurada institucionalmente (ou então de uma combinação entre “razão” e “vontade livre”, regulada por procedimentos). (Habermas, 2002, p. 314)

Habermas esclarece que o agir social só pode ser visto como uma ação orientada para o entendimento. Nesta ação os que dela participam se orientam por pretensões de validade ligadas aos atos de fala. Isto significa que, segundo ele, a educação não pode ocorrer na perspectiva de uma ação estratégica, é preciso muito mais, é necessário que as ações sejam orientadas por uma ação voltada para o entendimento. Tal compreensão pressupõe situar os sujeitos envolvidos em sala de aula como aqueles que reconhecem que suas pretensões de validade precisam passar pelo crivo do uso comunicativo da linguagem. A posição de Habermas recebeu o seguinte comentário de Rouanet:

[...] 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 (1987, p. 13-14)

Na perspectiva do agir comunicativo, é preciso perguntar pela natureza dos conhecimentos pertinentes à prática docente, tendo em vista seus objetivos de entender, de organizar e de promover as práticas educativas nas quais os profissionais da educação estão envolvidos, não como indivíduos desarticulados do compromisso de emancipação de seus alunos, mas como parte de um coletivo fundamental que se posicionam também no espaço da sala de aula, formado de discentes e docentes, pois é nessa direção que Habermas aponta:

Os participantes precisam criar suas formas de vida integradas socialmente reconhecendo-se reciprocamente como sujeitos capazes de agir automaticamente e, além disso, como sujeitos que são responsáveis pela continuidade de sua vida, assumida de maneira responsável. (1990a, p. 233)

A ação pedagógica no ensino superior não se mostra como algo natural, a exemplo da interação humana no meio social, porém faz parte de um projeto pensado e articulado pelo homem sobre os demais. Considerando isto, Habermas evoca uma postura humana que se reflete na educação a partir da premissa, segundo a qual, a comunicação precisa seguir livre de coações, para que o coletivo seja visto sob a ótica dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa perspectiva educativa pressupõe que professores e alunos façam da realidade uma experiência das múltiplas vivências mediadas pela comunicação não coercitiva.

Nesta linha de reflexão, entende-se que, ao falar com alguém, a este é dado o direito, inclusive, de contrapor. Ao questionar o aluno, o docente entende que abre espaço para ser questionado de modo livre, sem que o questionador deva sentir-se pressionado a não agir na direção pensada previamente, pois “é absolutamente incoerente questionar para não ser questionado, criticar para fugir da crítica, refutar para acabar com o diálogo” (Demo, 1995, p. 128). Prosseguindo com a sua argumentação a favor do diálogo, conclui

Demo:

Dentro dessa coerência lógica, o que a ciência deve, em primeiríssimo lugar, questionar, é a si mesma. Como método e processo de infundável questionamento, o objeto primeiro do questionamento será a própria ciência. Portanto, a ciência que não questiona não tem qualquer condição de ser científica. Já é dogma, credence, empulhação. (1995, p. 128)

A posição do Autor reafirma o pensamento de que a educação, principalmente no ensino superior, deve propiciar condições tais que os discentes sejam encaminhados numa proposta reflexivo-argumentativa, ou seja, uma proposta que contemple os pressupostos do agir comunicativo, pela qual a comunidade acadêmica possa certificar-se de que o conhecimento não é mais resultado do pensar de outros, mas do encontro comunicativo daqueles que dele fazem parte, na intenção do entendimento compartilhado de modo intersubjetivo.

Retomando o pensamento de Habermas, percebemos seu cuidado em esclarecer os papéis de falantes e ouvintes no processo comunicativo:

Os intérpretes renunciam à superioridade da posição privilegiada do observador, porque eles próprios se vêem envolvidos nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos. 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 [...] não há nada que permita decidir **a priori** quem tem de aprender de quem. (Habermas, 1989, p. 43)*

O professor, portanto, à luz do agir comunicativo, é sujeito aberto à interlocução dos saberes, pois percebe que a verdade não está fechada e custodiada pelos intelectuais e cientistas, mas pode estar também na fala e nas ações do outro, seu interlocutor, ou, quem quer que seja. 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. (2001, p. 104)

Inspirada na teoria de Habermas, essa interlocução é fundada no pressuposto de que cada falante está disposto a justificar suas pretensões de **verdade**, de **retidão** e de **sinceridade** por meio de argumentos e provas. Em sala de aula no ensino superior, portanto, professores e alunos são os sujeitos *capazes de fala e ação* (1990a. p. 101). Estes sujeitos promovem um discurso argumentativo. Se a prática argumentativa implica a razão e a reflexão, o encontro em sala de aula tende a ser produtivo e fundamentado por todos os sujeitos que ali estão. Não cabendo apenas ao professor o entendimento de possuir razão e, em decorrência disto, a prerrogativa exclusiva de reflexão, é preciso estender aos discentes o direito de sempre participar do processo do agir comunicativo, da prática argumentativa.

O uso da razão e da reflexão em sala de aula ocorre mediante o emprego dos conteúdos do conhecimento científico e não fora deles, sob pena de o trabalho docente produzir *peçoas alheias à realidade*⁵. Entende-se que o espaço de sala de aula no ensino superior é *lòcus* privilegiado para a promoção da prática do questionamento que visa a emancipação dos sujeitos. Distante da matriz moderna que acredita que o homem se faz a

si mesmo naturalmente, Habermas faz referência à nova sociedade na qual as distinções de classes e papéis sociais são mais fluídas, de maneira que a distinção entre o agir do professor e o agir do aluno devem ser integrados pela solidariedade (Habermas, 1990a, p. 96).

Pontuados esses primeiros aspectos da educação no ensino superior à luz da teoria habermasina, passamos a considerar com mais atenção a análise dos dados fornecidos pelos alunos que aceitaram responder ao questionário desta pesquisa, pois estes nos remetem a aspectos que merecem consideração mais aprofundada à luz da teoria do agir comunicativo. Passamos a essas considerações, vislumbrando um novo caminho paradigmático para o ensino superior — a teoria do agir comunicativo de Habermas.

4.2. As vozes discentes analisadas sob o prisma da Teoria do Agir Comunicativo

Fica evidente no *agir comunicativo* que educação se faz na consideração dos outros, sujeitos históricos, que trazem consigo o conteúdo de seu mundo da vida, pano de fundo da razão comunicativa. Em vista dessa afirmativa, nosso trabalho investigativo, a

partir das vozes discentes, apresenta a postura docente e seus diversos matizes, dentre os quais destacamos alguns neste capítulo, amparados pela teoria de Habermas.

Os dados obtidos com as respostas do questionário apontam para a preocupação conteudista dos professores do ensino superior, que via de regra, julgam bastar conhecer os conteúdos específicos da disciplina sob sua responsabilidade para poder ensinar. Esses professores têm não dão tanta importância para as expectativas de seus alunos, sem dar a devida atenção para a realidade vivida pelos discentes. Nesta hipótese, ensinar é lidar muito mais com conteúdos pré-estabelecidos do que com o ser humano e sua história. Daí resulta um ensino descontextualizado, sem a percepção necessária da realidade vivida pelos alunos e, conseqüentemente, sem o conhecimento do real com o qual lidam cotidianamente.

Esta primeira análise reporta-nos à interpretação dos alunos colaboradores nesta pesquisa, segundo a qual “*os professores preocupam-se muito com os conteúdos*” (Questão nº 04). Um julgamento superficial deste dado pode levar-nos a crer que os docentes, na análise de seus alunos, não demonstram interesse pela realidade vivenciada por seus alunos, e que apenas os conteúdos das disciplinas são objeto de sua preocupação. No entanto, a pesquisa aponta, também, que somente 3% dos alunos consideram que *os professores ignoram a realidade* (Questão nº 11). Este dado leva-nos a inferir que apenas alguns poucos docentes têm sua preocupação voltada para a realidade vivida por seus alunos, revelando interesse por seu sucesso ou por seu fracasso.

⁵ Reportamo-nos à Alternativa D, da décima quinta questão do questionário aplicado durante a fase exploratória da pesquisa. Para 17% dos estudantes o “o trabalho dos professores acaba produzindo” produz pessoas alheias à realidade.

A preocupação conteudista, porém, não denuncia, necessariamente, que os professores estejam trabalhando em outra perspectiva que não seja a argumentativa, pois a ênfase pode estar voltada para a fundamentação teórica do conhecimento, necessária à elaboração do saber específico em qualquer contexto. Essa atividade — de fundamentar teoricamente o conhecimento — pode ser entendida pelos alunos como uma prática na qual os docentes se preocupam muito com os conteúdos. Outros dados devem ser evocados para que, a partir das vozes discentes, se perceba a linha metodológica dos professores do ensino superior.

É objeto de preocupação, no entanto, que, pela nossa pesquisa, apenas 8% dos docentes revelam interesse pelo aluno ausente em aula. A escolha pela opção B da primeira questão do questionário — *quando você falta, os professores procuram saber por quê* — os alunos atestam que os professores, na sua maioria, não estão preocupados com isso. Ora, tal constatação leva-nos a deduzir que, para poucos docentes, a ausência de alunos tem relevância e mereça atenção. O *mundo vivido, pano de fundo da razão comunicativa* (1993a, p. 105), não é tido como elemento integrante do processo educativo, levando-nos a constatar, amparados em Habermas, que, sem a consideração do mundo vivido “*a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma*” (1993a, p.105). Num primeiro momento, essa afirmativa pode desmerecer a atividade docente que busca encontrar novo paradigma que dê sustentação à sua prática, porém, cabe dizer que ainda persiste a concepção de que o aluno é tão só o que está presente em sala de aula, com o qual o docente trabalha, levando em conta sua realidade. Em vista disso, levanta-se uma questão relevante sobre a importância real que os professores universitários dão ao cotidiano dos seus alunos. A partir da informação obtida, também faz sentido cogitar que, o desinteresse pelo motivo da ausência do aluno, denota desinteresse por saber o motivo de sua falta à

aula, de modo que boa parte dos docentes não está trabalhando tendo em vista o entendimento. Admitindo-se o contrário, que os professores almejam o entendimento, de que natureza seria este entendimento? Lembrando mais uma vez a posição de Habermas, o entendimento na teoria do agir comunicativo trabalha a inclusão do outro, que pressupõe a compreensão dos significados compartilhados nos atos de fala, considerando inclusive a ausência do aluno à sala de aula.

A intervenção de Habermas faz-nos compreender que o saber, na perspectiva do *agir comunicativo*, 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, 1990a, p.72).

O desinteresse dos professores em relação aos motivos da ausência do aluno, verificada a partir das vozes discentes, leva-nos a desconfiar que, neste aspecto, grande parte dos professores desempenha suas funções tendo em vista o suposto êxito profissional, entendido como a prerrogativa de poder passar os conteúdos aos alunos, e seu interesse pelos discentes se mostra de tal forma a não ultrapassar os limites da sala de aula. A comunidade comunicativa, para o docente, segundo dados da pesquisa, limita-se àqueles que estão presentes naquele momento e naquele espaço específicos do ensino superior do período noturno. Tal diagnóstico evidencia as dificuldades para a promoção do entendimento como decorrência dos *atos de fala do agir comunicativo*, que levam em conta o *mundo da vida* dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Ao mostrarem-

se desinteressados pela ausência do aluno, fica difícil aos professores assumirem o lugar daquele que fala, quando este é o seu aluno.

Segundo Habermas, a relação professor—aluno está situada nas relações sociais que, na teoria do agir comunicativo, só podem ser vistas na medida em que estão voltadas para o entendimento. Neste sentido, está posto um desafio aos professores, cuja formulação está contida nas respostas dadas pelos estudantes, que almejam dos seus professores o assumir uma proposta didático—pedagógica centrada não mais em si mesmos, nem tão somente nos seus alunos, mas que contemple toda a comunidade comunicativa que faz parte do processo de ensino—aprendizagem na educação superior.

Com base 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, 1993b, p. 304).

Percebe-se que a educação assume papel político fundamental, pois dela se espera a articulação dos papéis eminentemente democráticos, apresentando-se como situação de encontro, de permanente troca de conhecimentos e expectativas, tendo em vista, prioritariamente, a promoção solidária. E para isso é preciso certa preocupação constante com “tudo o que tenha o semblante humano”, pois, segundo Habermas,

*o agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o **iniciador**, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o **produto** das tradições nas quais se encontra, dos grupos*

solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. (1989, p. 166)

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.

Entender a educação no ensino superior, sob as características acima, antes de tudo, significa entender a necessidade de promover a participação ativa e a inclusão real dos discentes no processo comunicativo em sala de aula, esperando, em decorrência desta postura, sua melhor inserção nos diversos espaços/tempos da vida, como indivíduos autônomos no exercício e na promoção da razão comunicativa, quer no ensino superior, quer no mercado de trabalho, enfim, em todas as circunstâncias da vida.

Na perspectiva do agir comunicativo, a educação deve levar em conta as identidades dos sujeitos que se acham envolvidos no processo, valorizando ativamente a aprendizagem coletiva e não mais individual (Marques, 1993, p. 108). Enfatiza-se, portanto, a compreensão a respeito da construção coletiva do saber, levando em consideração os indivíduos e sua história. Em seus níveis de desenvolvimento, esta consideração depende da vivência comunicativa daqueles que se encontram envolvidos com as atividades de ensino e aprendizagem, tendo em vista o entendimento, ampliando-se

esta consideração na mesma proporção em que o exercício comunicativo é consolidado.

Essa compreensão decorre da fala de Habermas:

*É verdade que os sujeitos que agem comunicativamente **experimentam** seu mundo da vida como um todo que no fundo é compartilhado intersubjetivamente. No entanto, essa totalidade, que deveria decompor-se **aos seus olhos** no instante da tematização e da objetivação, é formada pelos motivos e habilidades dos indivíduos socializados, pelas auto-evidências culturais e pelas solidariedades grupais. (1990 a, p. 100)*

Portanto, a preocupação restrita do professor com a realidade de sala de aula, pode conter um dado perturbador, ou seja, que o professor exerce sua responsabilidade dissociada da cultura, sem se preocupar com o que ocorre com seus alunos fora das quatro paredes da sala de aula. É preciso perguntar que tipo de educação se quer. É esperada da educação a promoção de uma sociedade solidária, de cidadãos cooperativos ou, ao contrário, uma sociedade na qual os sujeitos são preparados para competir? Esta indagação permite uma digressão ao capítulo anterior, e resgatar a décima quinta questão. Das respostas válidas, 17% dos estudantes entendem que *o trabalho dos professores acaba produzindo* sujeitos individualistas (Alternativa A), outros 27% acreditam que a prática docente colabora para a formação de *indivíduos que competem entre si* (Alternativa B)⁶. O que estaria sendo mais importante: os indivíduos vivendo de modo solidário, entregando-se “à força geradora de laços comunitários, a qual emana do discernimento atestado por via comunicativa” (Habermas, 2002, p. 314), ou vivendo cada um segundo suas pretensões? Onde começaria a lealdade docente para com seus alunos no ensino superior?

Os educadores não poderão sentir-se realizados enquanto tal, nem perceber avanços significativos, se permanecerem determinados à simples aplicação de teorias ou à

⁶ Ver a Figura 15, em anexo.

mera descoberta de novos fatos. Muito mais que isto, na perspectiva da *ratio* do agir comunicativo de Habermas, os educadores deverão estar atentos aos significados do seu discurso, assumindo a postura reflexiva, tendo em vista a emancipação humana. Também a prática docente estará submetida às exigências teóricas em cada momento histórico e em cada espaço de sua realização, bem como às demandas decorrentes do mundo vivido dos alunos e dos professores.

Os indivíduos, em conformidade com este paradigma, encontram-se em igualdade de condições e se colocam na posição de reciprocidade, procurando entender juntos a própria vida. Assim, a sala de aula será o *lócus* privilegiado para as relações educativas do encontro dos sujeitos, onde se aprende frente a frente, ouvindo e falando, refletindo sobre os conteúdos científicos que foram produzidos socialmente e, socialmente, encontram-se em transformação. Conforme Marques, a sala de aula deve ser “entendida como lugar de encontro para as relações educativas do face a face, sobretudo, do ouvido a ouvido” (2002, p. 92). Contudo, cabe alertar que o encontro de sujeitos, o estar frente a frente, não deve ser permeado por relações espontâneas, aqui o conhecimento é a mediação das relações sociais.

O entendimento entre os agentes do processo educativo deve ser uma constante, que leve em conta os alunos como sujeitos capazes de construir novos conhecimentos na interação com os outros e com o meio em que vivem, na liberdade de seus sentimentos e na consideração de sua cultura, porque, como atesta Habermas (1990a, p. 101), o sujeito e a sociedade constituem-se reciprocamente e os indivíduos não são iguais. Por essa mesma razão, nenhum outro pode ocupar o seu lugar. Habermas assim se manifesta:

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. (2002, p. 310)

Considerados como tais, sentem-se sujeitos, no sentido de serem valorizados e considerados nos seus sentimentos; tendo valorizada a sua presença, os indivíduos passam a ser sujeitos da história, isto é, passam a construir novas realidades, realizando-se, e desenvolvendo o seu potencial, pois “a prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida está centrado, alimenta-se de um **jogo de conjunto**, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização, e esse jogo está, por sua vez, enraizado nessa prática” (1990a, p. 100).

Os “sujeitos, falantes, agentes e **sabedores** competentes” (1990a, p. 278), só podem sentir-se como tais quando introduzidos na comunidade dos que interagem comunicativamente, espaço de integração solidária. Este parece ser o desafio primeiro da educação no ensino superior.

Trata-se, portanto, de perceber-se a educação como processo no qual é preciso levar em conta o contexto sociocultural dos participantes, pois, “*os sujeitos encontram-se sempre num mundo aberto e estruturado lingüísticamente e se nutrem de contextos de sentido gramaticalmente pré-moldados*” (Habermas, 1990a, p. 52). 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.

A partir desta nova perspectiva da prática educativa, novas realidades serão possíveis, pois os sujeitos, *capazes de linguagem e ação*, pensam novas maneiras de viver e de orientar sua vida. Dessa forma, passa-se a perceber nesta proposta paradigmática a possibilidade de atos emancipatórios. Falamos de possibilidade de atos emancipatórios, porque nem todos os atos que ocorrem no interior do agir comunicativo levam à emancipação, uma vez que nem sempre os envolvidos no encontro comunicacional permanecem inalteráveis com suas pretensões de validade tendo em vista o entendimento.

A prática decente torna-se emancipatória quando o interesse está a articular o conhecimento e a realidade, promovendo a libertação humana de todo poder estranho a si mesma, da sociedade e da natureza. Esta perspectiva emancipatória configura-se a partir do emprego da linguagem como *médium* entre os sujeitos que se encontram, tendo em vista o consenso.

A emancipação no ensino superior passa a ser tarefa prioritária da comunidade de comunicação, que visa promover o ensino com a compreensão, deixando de lado as estratégias de convencimento e de dominação, promovidas pela força dos dogmas docentes ou dos grupos hegemônicos.

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. (1997, p. 45)

Agora, vejamos em Habermas uma manifestação convergente ao raciocínio acima:

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 perspectiva aberta por Habermas para o ensino superior 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 no ensino superior, 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.

A ação comunicativa faz da sala de aula o espaço de discussão sobre as forças que interferem no desenvolvimento do pensamento crítico. Nesta perspectiva, em sala de

aula, os professores e os alunos estarão produzindo conhecimentos, cada um conforme as suas competências, elaborando, nessa atividade, formas alternativas de emprego dos saberes oriundos da ciência e da esfera da vida cotidiana. A aula não poderá configurar-se como espaço de reprodução ou de produção de conhecimento indiferente à realidade. É preciso fazer do conhecimento e das formas de sua apropriação os exercícios de questionamento.

A sala de aula como espaço privilegiado de discussão, aos poucos vai se tornando uma prática aplicada ao ensino superior, tanto é assim, que um dos elementos mais animadores extraídos da tabulação dos dados coletados com o questionário, é notado na escolha da Alternativa C da primeira questão, 30% dos discentes responderam que *as aulas apresentam oportunidades de discussão*. Outro dado favorável é expresso pelos 28% que declaram que *os professores ouvem a argumentação dos alunos* (Alternativa D). Percebe-se, pelas vozes discentes, que os professores estão buscando uma prática fundada no discurso argumentativo.

Resta saber se tal prática tem fundamentação metodológica, ou apenas atende às estratégias motivacionais desvinculadas da metodologia derivada da matriz reflexiva— dialética. Democratizar as relações de ensino e aprendizagem não é tão só abrir a palavra aos presentes, para que exponham sua visão de mundo calcada simplesmente na percepção imediata do cotidiano. 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. Trabalhar argumentos que possam invalidar outros é também uma atividade

docente formativa no ensino superior, pois, através deste exercício, promove-se a racionalidade argumentativa.

A constatação anterior, suscita um questionamento, no mínimo, intrigante: a quem cabe a crítica do pensamento? Ao aluno? Ao professor? Ou, a ambos? Entendemos seja condição *sine qua non* para a inserção consciente do aluno na sociedade em que vive a atitude crítica diante do que se lhe apresenta. A este respeito, é oportuna a observação de Castanho, que critica a postura dos professores em sala de aula que se preocupam apenas com o conteúdo formal. A autora afirma que “a educação alienante se caracteriza por colocar os aspectos mais significativos para a vida humana na zona de penumbra” (1989, p. 28). A crítica da Autora, associada aos dados desta pesquisa, leva-nos a empreender a defesa da adoção de práticas que tenham em vista o consenso fundamentado na interação comunicativa. É preciso construir entre as muitas possibilidades educativas, estratégias voltadas para o consenso argumentativo. É preciso garantir a cada um a oportunidade de expressar-se, apresentando suas idéias, vendo-as valorizadas e consideradas importantes no processo de construção de novos conhecimentos. 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” (Habermas, 1990a, p.129). Aí não cabe ao professor ficar falando “*o tempo todo*” (Alternativa D — segunda questão do questionário). 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, a

começar pela habilidade comunicativa segundo os pressupostos dos atos de fala. Isto significa que a habilidade da argumentação é fundamentada na razão comunicativa.

A aceitação da teoria do agir comunicativo no âmbito educacional, 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. Este cenário já pode ser encontrado de modo fragmentado em sala de aula no ensino superior. Vale, portanto, lembrar Habermas, 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*” (Habermas, 1997b, p. 40).

A crítica de Habermas dirige-se à postura docente que se submete à concepção tradicional que determina o saber, que dogmatiza o conhecimento. Entre outras coisas, a postura tradicional desvincula o ensino da pesquisa, pois nega a atitude questionadora. Não se leva em consideração que, ao trabalhar o conhecimento, o docente precisa valorizar as estruturas epistemológicas que sustentam cada ciência (Cunha, 1998, p. 10).

Reafirmando essa análise, fazemos uso da contribuição de Prestes, que, dentre os objetivos do ensino superior na visão paradigmática da ação comunicativa, propõe “promover capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos” (1996, p. 107).

É preciso perguntar pela natureza do conhecimento que docentes e discentes trabalham em sala de aula no ensino superior. Como se apresenta este conhecimento? Que relação têm esses saberes com o *mundo da vida*? Os docentes têm a preocupação com a fundamentação teórica de suas afirmações em sala de aula? As respostas a essas questões vão revelar o *modus facciendi* dos professores. Vão revelar, igualmente, o uso que eles fazem da linguagem, elemento fundamental na teoria do agir comunicativo.

No espectro da razão comunicativa, a importância da palavra não diz respeito apenas ao professor, mas também aos alunos, pois, segundo Habermas (1990a, p. 101), todos são *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*.

Fazemos uso das palavras de Habermas, em *Pensamento pós-metafísico*, que nos encaminha à reflexão a que nos propomos:

A recusa enfurecida do uno e o elogio do outro, da diferença, obscurecem o nexo dialético entre o uno e o outro. Pois, a unidade transitória que se produz na intersubjetividade, não somente garante, como promove e acelera a pluralização e a individualização de formas e estilos de vida. Quanto mais discursos, tanto maior a contradição e a diferença. [...] O universalismo continua a valer como violação da pluralidade do sentido metafísico, não como sua condição. A unidade da razão continua a ser encarada como repressão da multiplicidade das vozes. (1990a, p. 177)

Considerando a posição sustentada por Habermas, percebemos que é preciso buscar uma educação que tenha como objetivos a igualdade de direitos no que se refere à linguagem, resgatando o valor das culturas, das experiências e dos saberes. 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. O emprego freqüente desta postura enfatizará a lealdade do professor para com seus alunos, no sentido da ampliação do comprometimento político entre ambos em sala de aula.

A atitude, tanto dos alunos quanto dos professores, frente aos saberes, não será de mera contemplação, mas de reflexão comprometida com a autenticidade de buscar o entendimento dos saberes propostos. A atitude reflexiva não se prende à ação da razão individual, ela coloca como premissa da ação a intersubjetividade, 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).

No caso da educação no ensino superior, objeto de nossa preocupação, segundo os discentes — segunda questão — “*atividades de grupos são planejadas*” (Alternativa A) e “*seminários são organizados e incentivados*” (Alternativa B). Tais práticas sugerem que os professores elegem situações que oportunizam a razão comunicativa, que torna possível o entendimento.

Nos encontros comunicativos, o *mundo da vida* será tema sempre atual e relevante, é ele que subsidia o diálogo argumentativo e promove a problematização dos conteúdos. No espaço acadêmico tudo deve ser objeto de questionamento, não no intuito da não-aceitação, mas com o propósito fundamental do entendimento, do porquê dessa realidade. Os valores culturais trabalhados na educação no ensino superior também precisarão ser objeto de questionamento, pois os valores culturais são representações significativas da humanidade, que trazem consigo sua história e as marcas do seu viver. Buscar-se-á, portanto, promover a *práxis* educativa em outros níveis de racionalidade, que não seja o da mera aceitação resignada e da repetição pura e simples dos conteúdos científicos tão distantes e alheios à realidade. O novo enfoque sobre a educação deve levar à valorização dos indivíduos e, em razão disso, a consideração do movimento real do mundo da vida. Nesses encontros “o contato comunicativo através dos atos de fala realizados sem reservas coloca as orientações da ação e os processos da ação, talhados conforme o respectivo ator, sob os limites estruturais de linguagem compartilhada intersubjetivamente” (1990a, p. 74). A promoção da “situação ideal de fala” deverá ser meta constante e significativa entre docentes e discentes no ensino superior.

Professores e alunos, portanto, rejeitarão as regras técnicas que visam tão somente o suposto sucesso profissional, passando a adotar o agir comunicativo, segundo o qual, todos sabem que ao manifestarem suas pretensões de validade, todos devem reconhecer que estas só poderão ser validadas após passarem pelo crivo do uso comunicativo da linguagem.

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. Tal proposição não diz respeito apenas a situações de sala de aula, nas quais há “*momentos do dizer e do escrever de cada um*”⁷ — situações que dizem respeito às atividades individuais dos alunos —, mas também às situações que envolvem professores e alunos. O que faz uma aula ser considerada boa? Verificando-se as respostas dadas à nona questão, encontramos 8% de respostas afirmando que “*o professor fala o tempo todo sozinho*” (Alternativa B), aqui nos deparamos com obstáculos para a boa qualidade de uma aula na ótica do agir comunicativo. A boa aula acontece, segundo a teoria habermasiana, quando “*as questões sociais são discutidas e relacionadas*” (Alternativa A), para 19% este é o critério de avaliação para uma boa aula. Cruzando os percentuais da nona questão com a Alternativa B da décima segunda questão “*as observações dos alunos são consideradas*” — que recebeu 24% das respostas válidas — e a Alternativa C da mesma questão “*nas aulas há muitos comentários e discussões sobre os temas*” — 30%, fica evidente que metade dos alunos esperam uma postura mais democrática, isto é, mais sensível às manifestações de seus alunos.

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).

⁷ A afirmação refere-se à Alternativa D da nona questão, que teve 29% das respostas dadas à questão.

Os profissionais da educação, em especial o ensino superior, precisam estar dispostos a repensar a prática pedagógica para alcançar o avanço paradigmático; isso requer a confrontação de conceitos e o compartilhar de idéias, devendo esses profissionais estar abertos às novas possibilidades de construção do conhecimento socialmente elaborado. Assim, buscarão trabalhar sempre mais no coletivo, afastando-se do isolamento, que constrói indivíduos segundo os objetivos da razão instrumental.

Na ação comunicativa a linguagem torna-se o elemento mediador entre os sujeitos que interagem entre si e com os saberes científicos e da vida que são objetos de discussão. Nessa comunicação, pressupõe-se que cada interlocutor justifique seus posicionamentos, suas idéias e sempre procure argumentos a favor dessas idéias, se possível, trazendo provas, possibilitando assim tratar de erros e acertos como nova oportunidade de aprendizado. Assim, o entendimento não será coercitivo, mas construído via *atos de fala* da razão comunicativa.

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 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, 1990a, p. 74).

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 modificar seus planos de ação.

Diante disso, a partir dos dados da pesquisa, ouvidos os alunos do ensino superior, podemos inferir que esses processos são vivenciados por alunos e professores em sala de aula, pois retomando a décima segunda questão, embora ainda poucos, “*os professores fazem muitas perguntas que desafiam os alunos*” (Alternativa A — 8% das respostas válidas), de modo que, um número reduzido de alunos admite que do ponto de vista do professor, os atos de fala dos alunos são valorizados; contudo, este número aumenta para 24% dos alunos que acreditam que “*as observações dos alunos são consideradas*” (Alternativa B) e outros 30% entendem que “*nas aulas há muitos comentários e discussões sobre os temas*”. Por outro lado, percebe-se a insistência dos professores em determinar a predominância de sua fala. Isto se verifica ainda a partir dos dados da décima segunda questão — *A fala dos alunos é valorizada e estimulada?* — O

maior percentual de alunos que responderam ao questionário — 35% — afirma que “*quase só os professores falam, explicando a matéria*”.

A observação soa em tom de desconforto, como que revelando um desejo de que os atos de fala dos alunos tenham outro valor na relação com os professores. Essa percepção pode estar sendo enfatizada na décima terceira questão — *Como são vistos os problemas da vida dos alunos?* — A Alternativa C: “*os alunos são ouvidos e auxiliados com encaminhamento dos problemas*” — teve apenas 15% das escolhas feitas, o que revela dificuldade no processo que visa o entendimento em sala de aula no ensino superior. No entanto, o mesmo dado encaminha para a verificação de que a razão comunicativa encontra espaço no ensino superior, embora indique também que, segundo Habermas, “os atores têm de abandonar o enfoque objetivador de um agente orientado pelo sucesso [...] e assim assumir o enfoque performativo de um falante, o qual procura entender-se com uma segunda pessoa sobre algo no mundo” (1990a, p.74).

Portanto, os atos de fala somente promovem o entendimento quando não fracassam. Ora, entende-se que os atos de fala fracassam quando não seguem os pressupostos da pragmática universal da linguagem, ou seja, não obedecem às regras naturais que possibilitam ocorra a comunicação que vise o entendimento entre os sujeitos que apresentam suas pretensões de validade.

No ensino superior, embora possamos perceber claros sinais na tentativa de mudança paradigmática na direção da teoria do agir comunicativo, a partir da pesquisa que realizamos, predomina ainda a práxis docente que prioriza o domínio da fala pelo

professor, dando este a entender que a verdade está do lado daquele que ensina e não daquele que aprende.

Já vimos que 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.

Para finalizarmos este capítulo, ainda cabem algumas considerações no que tange às pretensões de validade que, segundo Habermas, cada falante deve justificar no momento em que participa de ações comunicativas.

A partir da pesquisa que realizamos, notamos como questão de suma importância a inserção da teoria habermasiana do agir comunicativo na educação, especialmente no ensino superior, pois ela abre caminho novo, incorporando a multiplicidade das vozes da razão. Em decorrência disso, as expectativas de validade devem ser simétricas e o modelo democrático deve inspirar a sala de aula.

Silenciar um ou outro, alunos ou professores, 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 encontram-se 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.

Em sala de aula no ensino superior, alunos e professores aceitam o jogo da argumentação. Como todos os envolvidos no processo comunicativo buscam a verdade para suas proposições, esta não se coloca de modo a favorecer ao mais forte ou ao mais influente, mas é determinada pela força do melhor argumento.

Os interesses particulares, segundo a perspectiva habermasiana, deixam de ser prioridade, dando lugar à discussão argumentativa que considera a todos sujeitos capazes de fala e de ação (Habermas, 1993a, p.101). Desse modo, a validade das decisões, dos fins e dos meios não é mais definida pelo sujeito individual, mas por todos os envolvidos numa prática argumentativa que possibilite o consenso entre eles. O consenso 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)*

Habermas, portanto, situa a educação 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).

Enquanto o professor do ensino superior sustenta a necessária validade das suas pretensões de verdade, ele alimenta a pretensão impositiva, pretensão de mando, que nada tem a ver com o agir comunicacional, pois coloca os outros, neste caso os alunos, em situação de submissão e não admite que os homens agem como sujeitos que são dotados de capacidade de linguagem e de ação e que as concretizam de forma intersubjetiva. A abertura, portanto, deve ser irrestrita, proporcionando ao diálogo condições de durar e conduzir os envolvidos no processo comunicativo ao melhor consenso.

Finalizando mais este capítulo da dissertação, cabem ainda algumas questões para debate, no intuito de animar um pouco mais os que promovem a educação no sentido da adoção de nova metodologia para o ensino superior, sob o paradigma do agir comunicativo. São estas as questões que se colocam: Existe simetria entre professor e aluno no que se refere ao discurso em sala de aula no ensino superior? A partir da *práxis* docente, os alunos percebem uma realidade na qual vêem como de direito intervir nas aulas tanto quanto o professor? As capacidades questionadora e argumentativa dos alunos são potencializadas pelos professores? Os espaços abertos por estes em sala de aula objetivam o encontro comunicativo?

Se por um lado nossa pesquisa revelou nós críticos na *práxis* docente em sala de aula no ensino superior que precisam ser desatados, por outro, indicou também animadores sinais de mudança na direção do agir comunicativo.

Está colocado o desafio para o ensino superior — perceber o caráter histórico da educação e de todos os saberes com os quais lida. Urge que o ensino superior trabalhe cada vez mais uma socialização que construa valores humanos capazes de aproximar o homem do homem, derrubando barreiras e preconceitos que destroem ou impedem a interação dos sujeitos, a valorização do vivido e a significação das ciências.

A nova metodologia de ensino, sob o paradigma da razão comunicativa, apresenta-se como alternativa capaz de promover uma nova realidade, promovendo o resgate dos valores humanos e o estabelecimento de novas esperanças de realização humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho investigativo, tendo em vista perceber as relações entre os atos de fala docentes e a apreensão deste discurso pelos alunos do ensino superior noturno, à luz da teoria do agir comunicativo, podemos atestar a relevância do debate em torno da proposta de Habermas.

As relações professor—aluno, situadas nas relações sociais, segundo Habermas, conforme a razão comunicativa só podem ser vistas na medida em que estão voltadas para o entendimento. Neste sentido, com base nas respostas dadas pelos estudantes, um novo desafio é colocado aos professores do ensino superior: assumir uma proposta didático—pedagógica fundada em outras bases, que não sejam aquelas do conhecimento pronto e das idéias determinadas, do pensamento centrado no professor ou no espontaneísmo discente.

Com base na teoria habermasiana, e considerando os resultados da análise realizada a partir das vozes discentes em relação à práxis docente no ensino superior, podemos formular uma proposta pedagógica, de natureza metodológica, que é, em sua essência, uma proposta ético—política, pois resulta da articulação das vontades dos sujeitos se encontram em atos comunicativos.

A utilização do questionário neste trabalho de pesquisa foi de fundamental importância, uma vez que, embora com questões objetivas, pois foi oferecida aos estudantes apenas uma questão aberta, foram ouvidas as vozes discentes e suas respostas revelam profundo anseio no sentido de que os seus professores assumam uma proposta didático—pedagógica centrada não mais em si mesmos, nem tão somente nos seus alunos, mas que contemple toda a comunidade comunicativa do ensino superior.

Do ponto de vista de Habermas, educação é um processo comunicacional no qual os conteúdos científicos não são trabalhados sem a correspondente vinculação com o mundo da vida. O mundo da vida, pano de fundo da ação comunicativa somente poderá ser considerado e interpretado pelo uso de comunicação sem dominação. Neste sentido, Habermas enfatiza que não se apela a um *a priori* da razão, mas ao *a priori* da prática histórica presente na linguagem cotidiana.

Os saberes constituídos pelos indivíduos, capazes de fala e ação, precisam surpreender e inquietar, através da crítica argumentativa, a fim de que se tornem saberes relevantes para a transformação social. É preciso que o ensino superior trabalhe saberes capazes de proporcionar condição de emancipação e de liberdade co-responsável, rompendo com os domínios determinados pela racionalidade instrumental, cujas violências ocorrem até mesmo contra o próprio saber.

Urge que o ensino superior assuma nova postura diante do desafio de ensinar-aprender, ou seja, uma postura humana que contemple os anseios de todos os envolvidos no processo educativo, antes de tudo, porém, que a racionalidade comunicativa dê o tom das mudanças na sociedade neste novo século.

A consideração das vozes discentes nesta pesquisa anima o nosso andar na direção de outra metodologia para o ensino superior nas bases do agir comunicativo. Neste contexto, portanto, ouvir os docentes é projeto que já está posto, visto que a pesquisa não encerra o conhecimento, senão que o ilumina, abrindo novos horizontes.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANDRÉ, M. (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- ARAÚJO, L.B.L. *Religião e modernidade em Habermas*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- BORGES, B.I. *Fundamentação discursiva da teoria crítica de Habermas*. Porto Alegre: UFRGS, 1986. (Dissertação de mestrado).
- BOUFLEUER, J.P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura em Habermas*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997.
- 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^a ed. Campinas: Papirus, 1996.
- COMENIUS, J. A. *Didática magna*. 3^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CUNHA, M. I. O futuro já é hoje: o desafio político—epistemológico do ensino superior na sociedade contemporânea. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino — ENDIPE, 6, jun. 1994, Goiânia. *Anais dos Simpósios do...* Goiânia. Junho, 1994.
- . Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.B.C., e MOROSINI, M. A *universidade futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

———. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa — principio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

———. *Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.

———. *Educar pela pesquisa*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DESCARTES, R. *Discurso do Método para bem conduzir a razão e buscar a verdade na ciência*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

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.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAG, B; ROUANET, S.P. (org.) *Habermas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade – ética e educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

———. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 3ª ed. Madrid: Catedra, 1997.

———. *Dialética e Hermenêutica – para uma crítica da hermenêutica de Gadamer*. São Paulo: L&PM, 1987a.

———. *Teoría de la acción comunicativa*. V. 1 e 2. Madrid: Taurus, 1987b.

- . *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- . *Pensamento Pós-metafísico – estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.
- . *O discurso filosófico da modernidade*. Porto: Publicações Dom Quixote, 1990b
- . *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993a.
- . *Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática*. In: STEIN, Ernildo e DE BONI, Luiz A. *Dialética e liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1993b.
- . *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- . *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 3ª ed. Madrid: Catedra, 1997a.
- . *Direito e democracia: entre faticidade e validade*. V. 1 e 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b.
- . *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1998.
- . *A constelação pós-nacional*. São Paulo: Littera Mundi, 2001.
- . “O impasse do presente”. *Folha de São Paulo*, 6 de janeiro de 2002, p. 5. Caderno Mais.
- . *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HECK, J.N.; BRITO, A.N. de. *Interação comunicativa – Aproximações Filosófico-Linguísticas*. Goiânia: Editora UFG, 2000.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.
- HUSSERL, E. *Ideas relativas a una fenomenologia pura y una filosofia fenomenológica*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no Século XXI – os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- INGRAM, D. *Habermas e a dialética da razão*. 2^a. ed. Brasília: Editora UnB, 1994.
- KANT, I. *Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”?* In: ———. Immanuel Kant, textos seletos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p.100-117.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In: MEC / INEP, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 70, n° 175, p. 189-207.
- KUHN, Thomas. *Das estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1990.
- LINHARES, C.; LEAL, M. C. (Orgs.) *Formação de professores — uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MARCONDES, D. *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARQUES, M. O. Os paradigmas da educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: MEC - INEP, v. 73, n. 175, p.547-565, set. / dez. 1992.
- . *Conhecimento e Modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1993.
- . *Educação / Interlocução, Aprendizagem / Reconstrução de Saberes*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996a.
- . *Pedagogia – a ciência do educador*. 2^a. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996b.
- . *Educação nas ciências: interlocução e contemporaneidade*. Egeu, Editora UNIJUÍ, 2002.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

- MORAIS, R. de. (Org.) *Sala de aula: que espaço é este?* 2ª ed. Campinas: Papirus, 1986.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Portugal: Publicações Europa-América, 1982.
- NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editores, 1991.
- . *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editores, 1992.
- PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da Pesquisa — abordagem teórico-prática*. 6ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2000.
- PIMENTEL, M. da G. *O professor em construção*. São Paulo: Papirus, 1993.
- PINTO, F.C. *Leituras de Habermas – Modernidade e emancipação*. Coimbra: Fora do Texto, 1992.
- PRESTES, N.H. *Educação e Racionalidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- . O Pensamento de Habermas. In: *Filosofia, Sociedade e Educação, ano 1, n.1*. Marília: Faculdade de Educação UNESP, 1997.
- ROUANET, P. S. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SACRISTÁN, J.G. 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, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. 9ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 22ª ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- SIEBNEICHLER, F.B. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- SILVA, R.C. *Habermas e a filosofia na sociedade racionalizada*. Belo Horizonte: UFMG, 1994. (Dissertação de Mestrado).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

TREVISAN, A.L. *Filosofia da Educação – Mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

TRIVINÕS, A. N. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais — a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.

VEIGA, I.P. A. Metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. *A didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

VELASCO, M. *Ética do discurso – Apel ou Habermas?* Rio de Janeiro: FAPERJ: Mauad, 2001.

ANEXO A — Questionário da pesquisa, aplicado nos Cursos.

Por favor, escolha UMA opção de cada questão abaixo, marcando-a com X.

QUESTIONÁRIO

Objetivo: Este questionário tem por finalidade compreender os modos de interação / humanização entre professor e aluno no ILES.

1. Os professores valorizam a sua presença ativa enquanto aluno em aula:

- A() *tratando todos os alunos de modo igual;*
- B() *quando você falta, os professores procuram saber por quê;*
- C() *as aulas apresentam oportunidades de discussão e debate;*
- D() *os professores ouvem a argumentação dos alunos;*

2. Os alunos são motivados a trabalhar em grupos:

- A() *atividades de grupos são planejadas;*
- B() *seminários são organizados e incentivados;*
- C() *professores preferem que o aluno produza sozinho;*
- D() *professores falam o tempo todo;*

3. Como você analisa a relação professor / aluno, considerando o ILES?

- A() *meramente profissional;*
- B() *interessa-se pelo aluno como pessoa;*
- C() *falta comunicação e interesse;*
- D() *preocupa-se com as dificuldades do aluno;*

4. Os professores esforçam-se para melhorar:

- A() *ouvem os alunos com atenção;*
- B() *preocupam-se muito com os conteúdos;*
- C() *os problemas são tratados sempre depois;*
- D() *organizam grupos de trabalho, valorizando o saber dos alunos;*

5. Os professores promovem o entendimento dos conteúdos e procedimentos:

- A() *orientando as discussões em aula;*
- B() *apenas dizendo como cada um deve fazer;*
- C() *considerando as intervenções dos alunos em aula;*
- D() *preocupando-se com a exposição dos conteúdos;*

6. Para uma melhor compreensão dos conteúdos, os professores:

- A() *insistem que os alunos argumentem quando afirmam algo;*
- B() *não costumam perguntar “por quê?”*
- C() *sempre procuram relacionar conteúdo com a vida;*
- D() *apenas expõem a matéria;*

7. Na sua opinião, quais as qualidades que um professor deve ter?

- A() *ser profundo conhecedor da matéria que leciona;*
- B() *ser um pesquisador que motiva seus alunos à pesquisa;*
- C() *ser conhecedor do assunto de sua área e capaz de articular a integração do conhecimento com outras áreas;*
- D() *ser mais humano e sensível às dificuldades dos alunos, mesmo não tendo bom domínio dos conteúdos de sua área;*

8. Questões de dúvida em aula:

- A() *são debatidas com ordem;*
- B() *são analisadas superficialmente;*
- C() *são esclarecidas via argumentos fundamentados;*
- D() *não são levadas em conta;*

9. As aulas são boas porque:

- A() *as questões sociais também são discutidas e relacionadas*
- B() *o professor fala tudo sozinho, o aluno não precisa pesquisar;*
- C() *o aluno é motivado e orientado para pesquisa e leitura complementares;*
- D() *há momentos do dizer e do escrever de cada um;*

10. A produção em aula:

- A() *é sempre individual;*
- B() *acontece de forma intersubjetiva;*
- C() *professor não está muito preocupado com isso;*
- D() *o professor fala o tempo todo;*

11. Quando os alunos estão progredindo, como agem os professores?

- A() *elogiam o crescimento dos alunos;*
- B() *ignoram a realidade;*
- C() *demonstram satisfação diante da turma;*
- D() *não mudam em nada;*

12. A fala dos alunos é valorizada e estimulada?

- A() *os professores fazem muitas perguntas que desafiam o aluno;*
- B() *as observações dos alunos são consideradas;*
- C() *nas aulas há muitos comentários e discussões sobre os temas;*
- D() *quase só os professores falam, explicando a matéria;*

13. Como são vistos pelos professores os problemas da vida dos alunos ?

- A() *não têm nenhuma vinculação com as aulas;*
- B() *problemas pessoais não podem interferir nas aulas;*
- C() *os alunos são ouvidos e auxiliados com encaminhamento do problema;*
- D() *os conteúdos são mais importantes que os problemas de vida.*

14. Fora de sala de aula, os professores:

- A() *aceitam melhor os argumentos dos alunos;*
- B() *demonstram mais humanidade;*
- C() *permanecem comprometidos com suas convicções de sala de aula;*
- D() *sentem-se destituídos da autoridade de mestre;*

15. Na sua opinião, o trabalho dos professores acaba produzindo:

- A() *sujeitos individualistas;*
- B() *indivíduos que competem entre si;*
- C() *cidadãos críticos e cooperativos para uma sociedade solidária;*
- D() *pessoas alheias à realidade.*

16. Escreva aqui o que você acha importante e gostaria de dizer sobre os professores e as aulas, que não tenha sido contemplado nas questões:

ANEXO B — Gráficos resultantes da aplicação do questionário

Fig. 1 — Resultados da questão nº 1 do questionário aplicado nos Cursos

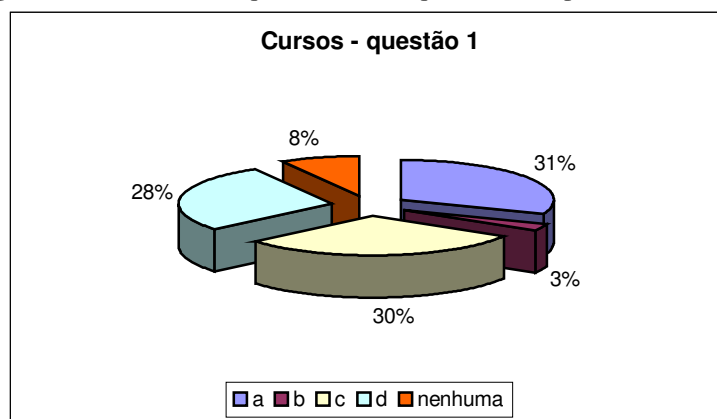


Fig. 2 — Resultados da questão nº 2 do questionário aplicado nos Cursos

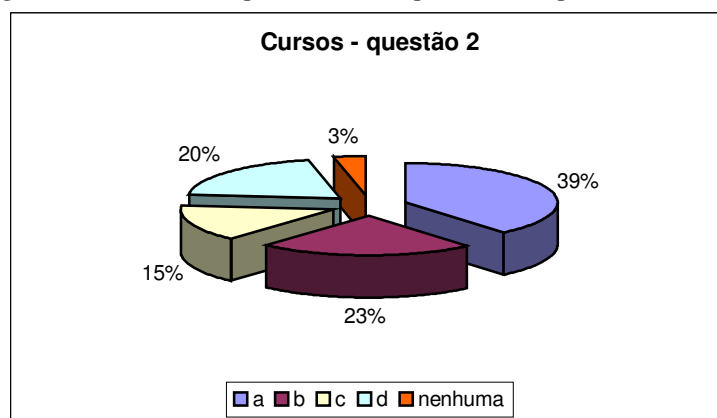


Fig. 3 — Resultados da questão nº 3 do questionário aplicado nos Cursos

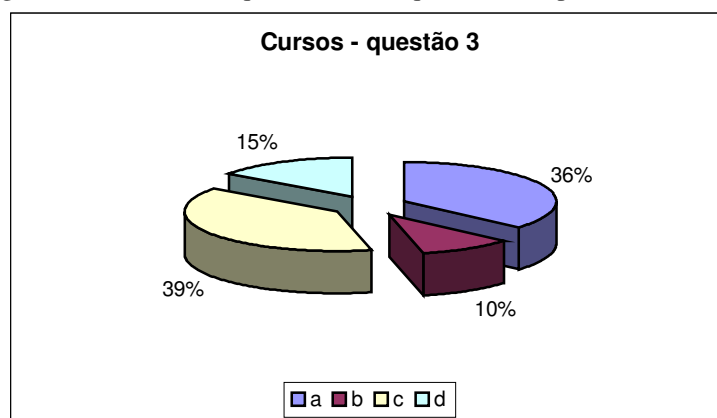


Fig. 4 — Resultados da questão nº 4 do questionário aplicado nos Cursos

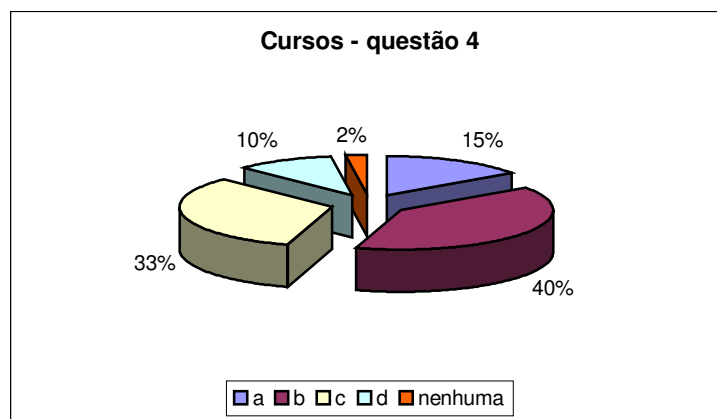


Fig. 5 — Resultados da questão nº 5 do questionário aplicado nos Cursos

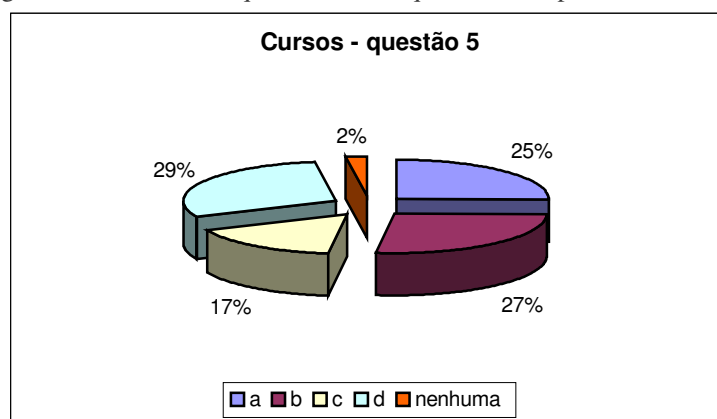


Fig. 6 — Resultados da questão nº 6 do questionário aplicado nos Cursos

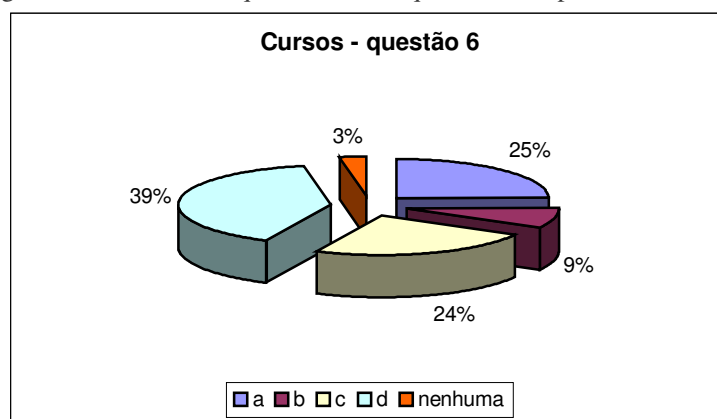


Fig. 7 — Resultados da questão nº 7 do questionário aplicado nos Cursos.

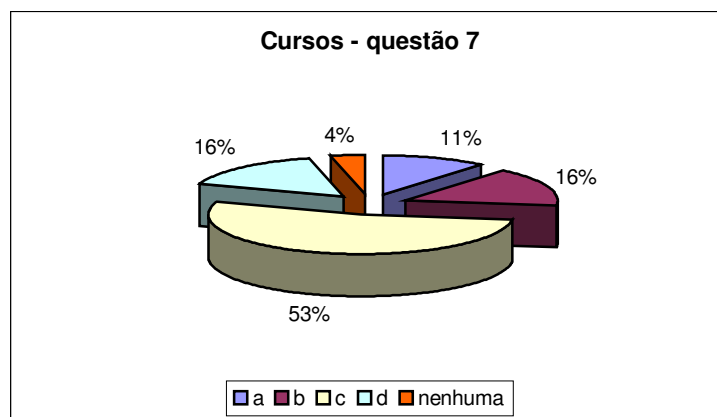


Fig. 8 — Resultados da questão nº 8 do questionário aplicado nos Cursos.

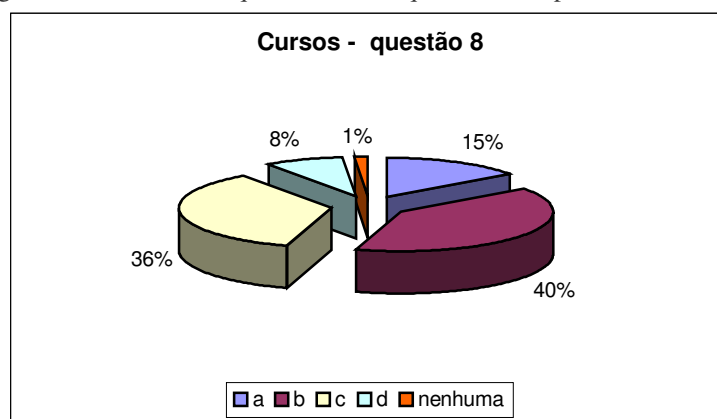


Fig. 9 — Resultados da questão nº 9 do questionário aplicado nos Cursos.

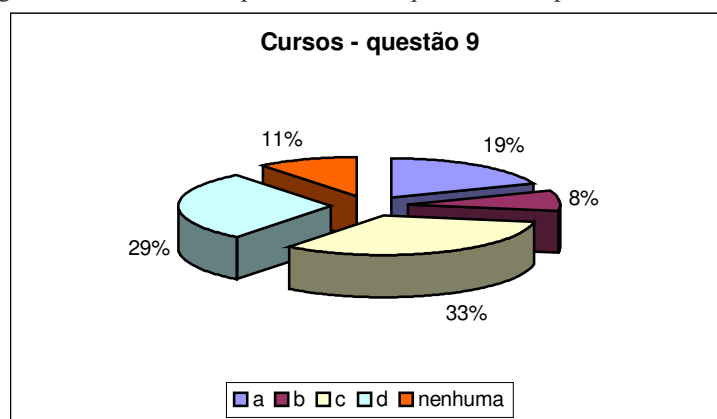


Fig. 10 — Resultados da questão nº 10 do questionário aplicado nos Cursos.

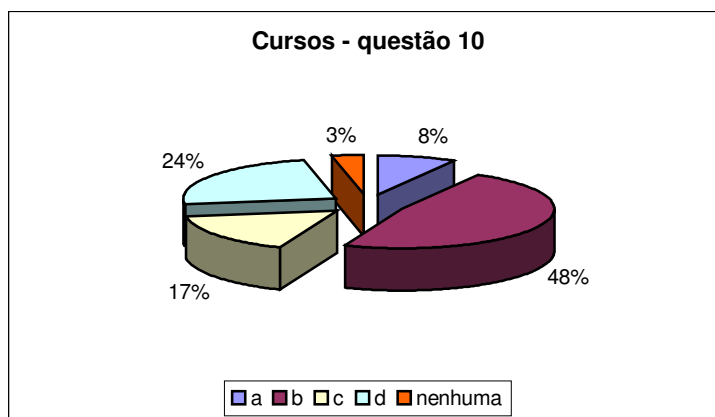


Fig. 11 — Resultados da questão nº 11 do questionário aplicado nos Cursos.

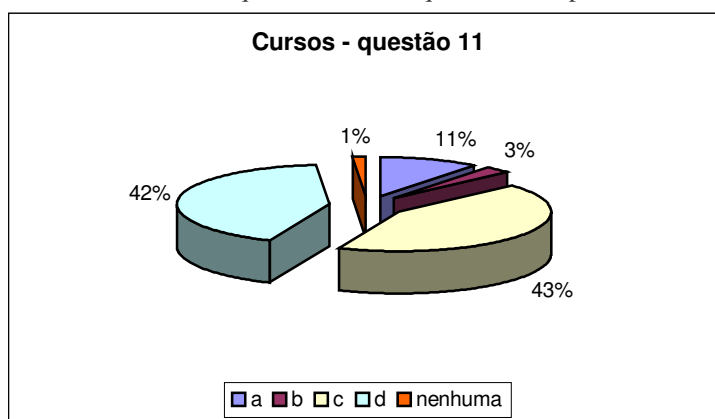


Fig. 12 — Resultados da questão nº 12 do questionário aplicado nos Cursos.

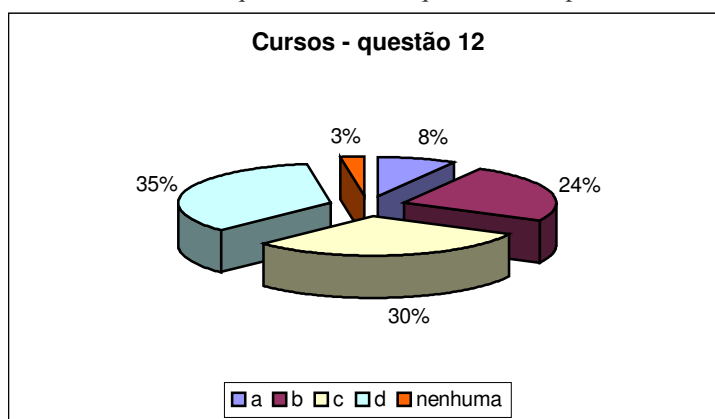


Fig. 13 — Resultados da questão nº 13 do questionário aplicado nos Cursos.

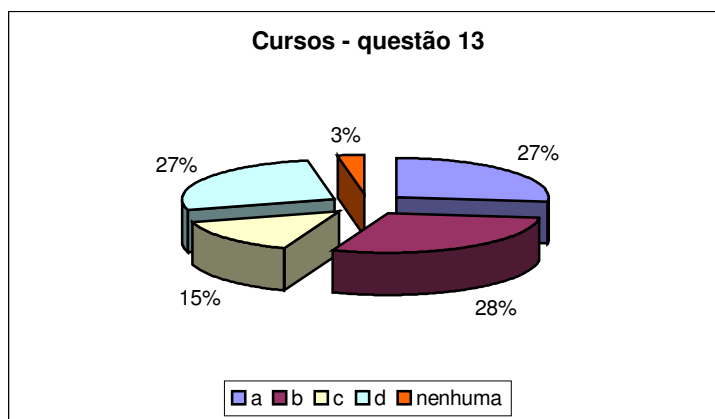


Fig. 14 — Resultados da questão nº 14 do questionário aplicado nos Cursos.

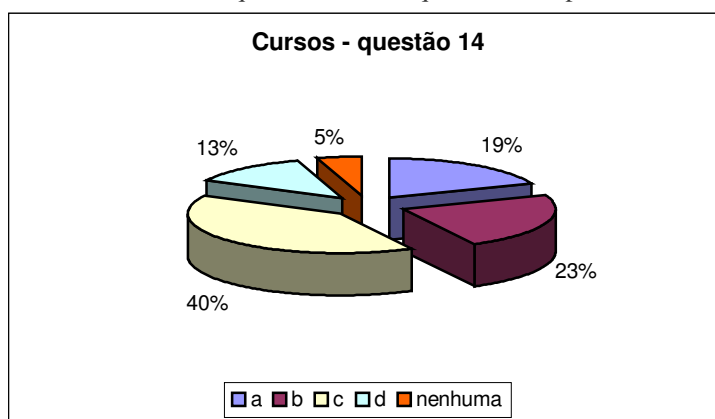


Fig. 15 — Resultados da questão nº 15 do questionário aplicado nos Cursos.

