

ADRIANO DE SALES COELHO

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE
HABERMAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
CRÍTICA E REFLEXIVA DIANTE DA SOCIEDADE DA
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO**

CURITIBA

2005

ADRIANO DE SALES COELHO

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE
HABERMAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
CRÍTICA E REFLEXIVA DIANTE DA SOCIEDADE DA
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto de Carvalho Alcântara.

CURITIBA

2005

A minha esposa e meus filhos pela
paciência e entendimento na minha
ausência...

Aos meus pais, por tudo que sou.

"A arte suprema do mestre consiste em despertar o gozo
da expressão criativa e do conhecimento".

Albert Einstein

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada junto a vinte professores de uma instituição particular de ensino. O estudo teve o objetivo de orientar a aplicação do pensamento de Jürgen Habermas à prática da sala de aula, como proposta de consolidação de um paradigma de educação que pode se delinear por meio da Ação Comunicativa. Apresenta uma nova filosofia a partir das idéias de Habermas, trazendo os conceitos de ação comunicativa, mundo da vida, sistema e o conceito de colonização do mundo da vida. Aborda a prática educacional e sua aproximação com o pensamento desse autor, oferecendo subsídios para uma prática que proporcione a geração de conhecimentos através da interação entre sujeitos através do diálogo, da argumentação e da crítica. Usando como referência a concepção da racionalidade comunicativa desenvolvida por Habermas, avaliou-se o potencial da teoria comunicativa diante da crise da educação atual bem como suas perspectivas e possibilidades para a implementação de um processo de educação criativa, crítica e emancipatória. A metodologia de pesquisa foi qualitativa de cunho interpretativo-reflexivo e seus resultados mostraram que a prática de uma ação comunicativa, que privilegia as atividades coletivas através do diálogo e da interação poderá exercer um papel fundamental na formação de indivíduos com competência comunicativa e com responsabilidade social, preparados para viver a atual realidade.

Palavras-chave: Educação; Comunicação; Criticidade.

ABSTRACT

This research was developed with twenty teachers from an educational private institution. The study had the goal of guiding the application of Jurgen Habermas' thought to the classroom practice, as a consolidation proposal of an education paradigm that may be delineated through the Communicative Action. It shows a new philosophy from Habermas' ideas, bringing up the concepts of communicative action, life world, system and colonization concept of life world. It discusses the educational practice and its approximation with the author's thought, offering assistance for a practice that proposes knowledge generation through the interaction among individuals by dialogue, argumentation and criticism. Using as reference the communicative rationality concept developed by Habermas, the study evaluated the potential of the communicative theory on the current education crisis as well as its perspectives and possibilities for the implementation of a creative, critical and emancipated education process. The research methodology was qualitative with a reflexive-interpretative purpose. The results have showed that the practice of a communicative action, which privileges the collective activities through the dialogue and the interaction, may exercise a significant role on the development of individuals with communicative competence and social responsibility, prepared to live the reality.

Key words – Education; Communication; Criticality.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E PARADIGMAS EDUCACIONAIS	19
2.1 Contemporaneidade, Educação e Sociedade	21
2.2 Paradigma Emergente, Novos Caminhos	24
2.3 Novos Caminhos para a Formação de Professores	34
3. TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA	39
3.1 Jürgen Habermas	39
3.2 Introdução à Teoria da Ação Comunicativa	41
3.3 Teoria da Ação Comunicativa – Conceitos Fundamentais	44
3.4 Contribuições à Educação a partir da Teoria da Ação Comunicativa	58
4. METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	70
4.1 Características Gerais	70
4.2 Apresentação dos Dados e Análise do Questionário	80
4.3 Apresentação dos Dados e Análise da Entrevista	100
5. CONSTATAÇÕES, PERSPECTIVAS E SUGESTÕES	113
5.1 Descobertas	113
5.2 Limites	116
5.3 Sugestões	117
6. REFERÊNCIAS	119

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - A grande máquina escolar	28
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Pedagogias do Paradigma Conservador.....	26
QUADRO 2 - Características do Paradigma Emergente	33

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Idade dos Professores	80
GRÁFICO 2 – Distribuição por sexo	81
GRÁFICO 3 – Quanto à formação dos professores pesquisados	82
GRÁFICO 4 – Quanto às especializações dos professores	82
GRÁFICO 5 – Professores e Acesso às tecnologias	83
GRÁFICO 6 – Frequência de Conexão à Internet	84
GRÁFICO 7 – Quanto ao uso da Internet	84
GRÁFICO 8 – Percepção de influências da Internet na linguagem	85
GRÁFICO 9 – Distinção de Multimídia e Hiperídia	86
GRÁFICO 10 – Hábitos de Leitura e Televisão	86
GRÁFICO 11 – Quantidade de livros lidos em 2005	87
GRÁFICO 12 – Preferências de programação na TV	88
GRÁFICO 13 – Em relação à Educação à distância	89
GRÁFICO 14 – Uso de recursos tecnológicos e satisfação	90
GRÁFICO 15 – Quanto à interdisciplinaridade de minhas aulas	91
GRÁFICO 16 – Metodologias Eficazes	92
GRÁFICO 17 – Mudanças na metodologia a partir das tecnologias	93
GRÁFICO 18 - Motivação à participação no seminário	95
GRÁFICO 19 – Sentimento em relação ao curso	96
GRÁFICO 20 – Comparativo em relação aos cursos presenciais	97
GRÁFICO 21 – Avaliação do Seminário quanto as relações	98
GRÁFICO 22 – Sentimento do aluno e m ambiente on-line	99
GRÁFICO 23 – Quanto à necessidade de estar presente	100

1. INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, o desenvolvimento das tecnologias e comunicação vem imprimindo à sociedade novos rumos. Vivencia-se uma ampla redefinição das esferas social, econômica, política e pessoal.

O século XXI tem suscitado grandes debates sobre o futuro. Esse movimento “do que vem pela frente” impõe uma séria consideração sobre os caminhos que levam a sociedade a tornar-se, de fato, democrática, pluralista e justa.

A sociedade contemporânea caracterizada pela globalização da economia, da informação, da comunicação, da educação e da cultura, discute cada vez mais a autonomia, a cidadania e o envolvimento consciente de seus partícipes.

É importante destacar ainda como característica desta sociedade, a profundidade e a rapidez da penetração das Tecnologias da Informação e da Comunicação que estão transformando muitos aspectos da vida cotidiana, bem como o fato de, segundo TOFFLER (1995) em sua obra “A Terceira Onda”, estarmos vivendo a terceira onda: a do poder do conhecimento, que veio substituir a predominância das ondas agrícola e industrial, e que está em movimento desde o início da segunda metade do século XX. Lutamos não mais por territórios, nem por coisas, mas – principalmente – por informações.

As transformações que assistimos são mudanças muito mais que sócio-político-econômicas; são, fundamentalmente, culturais. Compreendê-las e estar pronto para responder com eficiência e eficácia aos seus desafios, é condição *sine qua non* para permanecer como ator de sua própria história diante do cenário apresentado.

Apropriando-se das idéias de HOLT (2001), afirmamos que tal cenário não nos permite mais saber que tipo de conhecimento precisaremos no futuro, portanto, de nada adianta querermos ensiná-los no presente. Deveríamos ter como preocupação e objetivo, a formação de pessoas que gostem de aprender e que contemplem as potencialidades do aprender a aprender dentro de um processo de formação contínua.

Para a educação, consideramos fundamental ter uma visão, tão clara quanto possível, da cultura atual, para nos situarmos melhor no cotidiano do aluno e nas concepções a partir das quais a sociedade contemporânea é vista. Como nós educadores, poderemos trabalhar ignorando a realidade na qual nossos alunos estão, imersos numa complexa luta de forças entre a escolaridade tradicional e as influências da mídia?

A demanda educacional, assim, traduz-se na necessidade de adaptar-se a essas mudanças e na urgência de formar indivíduos que, além de dominar diversas linguagens e conhecimentos, sejam flexíveis, críticos, criativos e inovadores minimizando as dificuldades e maximizando as potencialidades de atuação diante da nova realidade apresentada.

O trabalho proposto para este projeto será realmente efetivo partindo para a transdisciplinaridade, não se tratando de um ecletismo, mas de um estudo multiperspectivo para que possamos abordar, criticamente, a complexidade da realidade multifacetada que constatamos hoje.

MORAN delineia possíveis caminhos para este trabalho quando aponta que

educar é ajudar a compreender a si mesmo, os outros, o mundo. É um processo de desvendamento e integração de níveis mais complexos da realidade, aprendendo a encontrar significado para o que está solto, disperso, integrando as dimensões externas e internas, passado e presente, o individual e o social. E, também, é um processo de aprender a

desaprender, a deixar de lado o que não nos serve mais, o que não nos ajuda mais a evoluir (1998, p.155).

Seguindo esta tendência, deparamo-nos com a necessidade e a preocupação quanto à formação dos educadores. O educador, apesar de não ter recebido uma formação adequada em relação às atuais mudanças, é um dos responsáveis por trabalhar na formação do educando para esse novo mundo. Seu antigo papel não corresponde às necessidades atuais, e seu novo papel ainda não foi construído. Um dos grandes pensadores da educação atual expressa também esta preocupação: “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA 1992, p.9).

BEHRENS amplia nosso pensamento ainda mais, quando diz que “é preciso rever, radical e progressivamente, o papel do professor na sociedade” (1996, p.35).

O verdadeiro problema é repensar as finalidades, as formas, os métodos e os conteúdos da educação em função da sociedade vindoura e a escola não pode se eximir do seu papel. LIBÂNEO corrobora, quando diz que “(...) a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial” (1998, p.9).

Diante deste desafio, a escola que antes se limitava a refletir/discutir temas estritamente ligados às disciplinas do currículo: matemática, português, geografia, história... vê-se agora obrigada a abrir suas portas para abordagens cada vez mais ligadas aos interesses da comunidade como temas sociais, tecnologias e etc.

Valendo-nos do pensamento de BACEGGA (1997) completamos esta idéia quando imaginamos um ambiente escolar que deixa de ser um lugar privilegiado, sacralizado de acesso à informação e ao conhecimento, tornando-se um espaço

onde o desenvolvimento de capacidades, de interação e relações entre sujeitos e informações, oportunizam a construção e reconstrução de conhecimentos.

Alcançar esta nova realidade é um grande desafio, sendo preciso sair da zona de comodidade produzida pelo mundo de pensamento, constituído por nossos discursos, que também pré-estabelecem, em boa medida, os nossos interesses (aquilo que faz sentido para nós). É preciso mais, um pensar alternativo sempre aberto, capaz de introduzir novas formas do pensar.

A partir desta idéia, apresentamos HABERMAS, autor base de nossa pesquisa, com a proposta de discutirmos uma prática educacional desejada sob a luz da razão comunicativa, dos conceitos de sistema e de mundo da vida e ainda, estando alerta ao processo de colonização do mundo da vida apresentado por ele.

Para HABERMAS (1987) “o conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que atuam comunicativamente possam entender-se entre si sobre o que sucede no mundo. Com esta prática comunicativa eles se asseguram ao mesmo tempo do contexto comum de suas vidas, do mundo da vida”.

Através da filosofia de Habermas, pretendemos aproximar a Teoria da Ação Comunicativa da prática pedagógica, buscando uma inovação dentro da prática educativa.

O momento de transformação em que vivemos, exige da escola novas posturas e novas necessidades, pois, muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamos continuamente. Nossas escolas necessitam transformar-se em um lugar de construção coletiva de saberes, de cooperação, de abertura, de discussão entre disciplinas e especialidades, de circulação das pessoas e dos saberes. Devem ainda

recompensar a originalidade, a curiosidade, o trabalho autônomo e a coragem de enfrentar o desconhecido.

Não poderemos conseguir os avanços educacionais que precisamos, a menos que façamos um investimento cada vez maior em novos métodos de ensino e de aprendizagem, priorizando sempre a capacitação de educadores que estejam em constante preparação para os desafios apresentados.

É preciso promover uma urgente aproximação entre os meios e o ambiente educativo, à luz de uma racionalidade comunicativa com a finalidade de construir um projeto humano, formador de identidade de si mesmo e do mundo.

Não queremos “ousar” resolver os problemas do mundo, mas esperamos apresentar no desenvolvimento desta pesquisa, um novo olhar da educação através da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, e a partir desta nova ótica, extrair possíveis caminhos que agreguem valor ao dia-a-dia educacional numa prática significativa, contextualizada, motivadora e que seja capaz de contribuir para uma formação mais crítica de nossos educadores e conseqüentemente de nossos educandos a fim de estarem em condições de enfrentar as dificuldades desta nova sociedade virtualizada e em constante mudança.

Corroborando com este pensamento, encontramos LUCKESI que escreveu: “Certamente que a educação não salva a sociedade, porém, ao lado de outras instâncias sociais, ela tem um papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da acriticidade e na construção de um processo civilizatório mais digno do que este que vivemos” (1989, p.10).

Esta dissertação procura dar sua contribuição ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por isso, nesse sentido, realizamos pesquisa com o corpo docente do Ensino Fundamental e

Ensino Médio do Colégio Cenecista São José de Rio Negrinho/SC, visando discutir e apresentar sugestões que contribuam para uma educação mais abrangente, através da criação e apropriação de novos conhecimentos. Utilizamos o pensamento de Habermas porque em sua Teoria da Ação Comunicativa é enfatizada a importância da linguagem e do diálogo para a construção e desenvolvimento do conhecimento e também para o ensino. Para esse autor, o conhecimento deve ser compreendido como uma realização intersubjetiva e, portanto, como construção social. Na visão habermasiana, a educação é centrada em relações intersubjetivas, nas quais o diálogo, a troca e as ações comunicativas são essenciais.

A educação desenvolvida a partir de uma perspectiva habermasiana contribui para o alargamento do horizonte cultural dos sujeitos, uma vez que assume seu papel histórico e possibilita, ao reconhecer e valorizar as diferenças entre os indivíduos, a permanente revisão crítica dos saberes, sendo, portanto, relação e interação, devendo promover o reconhecimento mútuo dos sujeitos, a superação da opressão entre eles e o conseqüente travamento do diálogo.

Por questionarmos se a filosofia de Habermas poderia nos servir como um dos fundamentos na busca de uma nova educação verdadeiramente crítica e reflexiva, realizamos a pesquisa buscando especificamente resposta ao nosso problema: *Diante da Sociedade da Informação e do Conhecimento, que contribuições a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas traz para a consolidação de uma concepção crítica de educação?*

Por isso, nossa escolha do local para realizar a pesquisa foi o Colégio Cenecista São José, mantido pela CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, pois a possibilidade de interação, diálogo com os partícipes era mais viável, o tema teve uma aceitação considerável junto ao corpo docente, e os

mesmos estarem envolvidos em um projeto de capacitação à distância, com uma experiência bastante significativa em termos de estudo presencial e estudo à distância, o que lhes concedem melhores parâmetros para uma discussão acerca da importância da comunicação, do diálogo e da interação na educação.

O objetivo geral de nossa pesquisa foi *possibilitar a aplicação do pensamento de Habermas à prática da sala de aula, como proposta de um novo paradigma de uma educação crítica e reflexiva*. Para atingir esse objetivo, elencamos três objetivos específicos:

- ✓ *Analisar as principais características da Sociedade do Conhecimento e da Educação Contemporânea;*
- ✓ *Estudar a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas*
- ✓ *Explorar o conceito do Agir Comunicativo de Habermas em uma prática educacional escolar, apontando suas possibilidades dentro do universo pesquisado a partir da fala dos professores entrevistados.*

Visando cumprir os objetivos, partimos de um marco teórico que se fundamenta na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, oferecendo subsídios a uma nova compreensão de educação.

A partir dessa compreensão, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo-reflexivo descrita no capítulo 4. Acreditamos que a pesquisa qualitativa é a que se coaduna mais adequadamente aos objetivos propostos, uma vez que proporciona contato direto com os pesquisados em seu próprio ambiente.

A presente Introdução integra o Primeiro Capítulo de nosso trabalho, onde apresentamos a contextualização, o problema, o objetivo principal, os objetivos específicos e a metodologia utilizada na pesquisa.

O Segundo Capítulo integra uma visão da Sociedade Contemporânea, dos Paradigmas Educacionais enfocando ainda, os desafios no processo da formação continuada dos professores.

O Terceiro Capítulo apresenta a fundamentação filosófica que vai nortear o trabalho, como proposta de um novo paradigma a partir da Teoria da Ação Comunicativa, propondo ainda uma nova prática educacional a partir do pensamento de Habermas.

No Quarto Capítulo é desenvolvida a análise das categorias que resultaram de nossa pesquisa e finalmente, na conclusão, submetemos à apreciação as considerações finais, as perspectivas e sugestões, bem como, as ausências, presenças e desafios para pesquisas posteriores.

2. SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E PARADIGMAS EDUCACIONAIS

O presente capítulo investiga a crise atual da educação e seu impacto na sociedade, buscando na história mais recente da educação e seus paradigmas, respostas para o contexto que envolve a problemática desta pesquisa.

Para uma melhor compreensão do tema, adotamos o parecer acerca de paradigma de CARDOSO como base para o desenvolvimento do trabalho a seguir:

O conceito de paradigma é entendido como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade e um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos (1995, p.117).

A ciência moderna sistematizada por Descartes e consolidada por Newton, cujo valor se reconhece e se aceita uma vez que impulsionou as descobertas da ciência, expulsava da investigação científica o subjetivo, a emoção e o desejo, considerados como “atrapalhadores” do conhecimento. A partir desta ótica, podemos considerar paradigma cartesiano como o paradigma da disjunção, onde tudo é condenado à separação: corpo, alma e emoções, sujeito e objeto, ser humano e natureza, interioridade e exterioridade, eu e outro e assim sucessivamente.

Durante muito tempo, estes pressupostos embasaram todo o fazer científico, todos os modelos educacionais, nossa sociedade e não é difícil ainda nos dias de hoje, encontrarmos práticas seja na educação, na ciência ou ainda na convivência social que estejam alicerçadas nesta concepção paradigmática. Fato é que vivemos nos dias de hoje com valores éticos e políticos delegados pelas gerações anteriores, aceitos pela nossa própria geração e que estão sendo contestados, abandonados sem que tenhamos “certeza” de que os novos valores e as novas atitudes que estão sendo assumidas sejam realmente valores pelos quais devemos lutar.

Para entender este paradoxo, necessitamos contextualizar nosso tempo através de uma análise da Sociedade Contemporânea (segundo TOFFLER, do poder do Conhecimento) discutindo as novas tendências na educação que busca atender aos apelos dos novos tempos, em um processo de globalização que vem gerando novos espaços de convivência, o uso e a partilha de diferentes instrumentos que exigem uma reflexão contínua do processo educativo.

Diante das exigências desta Sociedade do Conhecimento, a educação apresentada se coloca em contra-posição ao que dela se espera. VALENTE (1994, p.3) cita que “(...) na sociedade do conhecimento, estamos produzindo alunos e profissionais obsoletos”, fato este mencionado por TOFFLER em 1992, quando dizia que mesmo em países de alta tecnologia, centenas de milhões de crianças ainda eram submetidas a um sistema ultrapassado em que a simulação de futuro era uma experiência que jamais seria vivida por nenhuma delas.

Para Toffler, parece claro que os frutos do pensamento mecanicista, não permitem avançar muito no campo educacional, e o paradigma que traz em seu bojo um conjunto de idéias, normas e valores relativos ao método científico, a concepção do universo como um sistema mecânico e o uso exclusivo da racionalidade, está necessitando de uma revisão urgente para aplicar novos rumos à educação e a escola.

BEHRENS (2000, p.42) afirma que “na realidade, os paradigmas da ciência afetam a toda a sociedade e principalmente a educação”, de forma que tal discussão não poderia ficar de fora de nossas reflexões, porque ao pensarmos numa educação para nossos dias, temos que compreender que a mesma não é definitiva e deve envolver as escolas nos desafios globais e ecossistêmicos.

O que importa é se pensar na necessidade e possibilidade de construir ferramentas, por meio da Educação, para fazer frente à opressão tremenda desta sociedade que impede, de todas as formas possíveis, de caminhar rumo à emancipação pessoal e social.

Sonhamos com uma educação possível, real e que cumpra seus verdadeiros objetivos que cremos não serem apenas uma utopia, mas realizável na medida que cada um se conscientizar e realizar sua parte. Transformação só será realidade quando nos dispusermos a ler, pesquisar, refletir e sermos capazes de “nos acharmos” no cenário que abrange os paradigmas educacionais – conservadores e emergentes.

2.1 CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Educação foi, é e sempre será um dos assuntos em pauta em grande parte das pesquisas e investigações dos acadêmicos da área de Humanas, e de forma geral, as discussões perpassam pela História da Educação, Pedagogias, Filosofias e áreas afins.

Mas antes de falar sobre a educação brasileira durante sua história e nos dias atuais, vamos nos deter um pouco mais nas mudanças culturais a que estamos assistindo, principalmente, a pluralidade cultural em que vivemos e sobre a qual não podemos passar um “rolo compressor” para aplainá-la e fazermos de conta que não existe, aceitando os valores da cultura dominante como “certos” e os demais como “errados”.

Como já mencionamos na introdução deste trabalho, a configuração social da nossa “paisagem cultural” (mundo ocidental) e de forma cada vez mais acentuada no

Brasil, também reflete um cenário onde os jovens estão imersos, vivendo uma complexa luta de forças entre a escolaridade tradicional e as influências da mídia.

Nosso cotidiano é marcado pelo que se denomina “cultura da mídia”, onde o rádio, a música, televisão e filmes, revistas e histórias em quadrinhos disseminam imagens e posturas que marcam o modo de ser das pessoas...

(...) a cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade e sexualidade. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria identidades através das quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global (KELLNER, 2001, p.9).

KELLNER fala ainda da “pedagogia cultural, através da qual somos ensinados a como nos comportar, o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não” (2001, p.10).

Fato é que o avanço tecnológico tem sido uma marca no mundo moderno. A tecnologia já está presente em todos os espaços e de diversas formas. O rápido avanço que a tecnologia alcançou nas últimas décadas criou um novo mundo e novas maneiras de viver, como indica LÉVY:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem, são capturados por uma informática cada vez mais avançada (1999, p.81).

Necessário também entender para a seqüência de nossas idéias, o conceito de tecnologia que usaremos, aqui entendida em linhas gerais, como “o conjunto de meios ou atividades através dos quais o homem procura mudar ou manipular seu ambiente” (FIGUEIREDO, 1989, p.3).

Pontualmente, FIGUEIREDO ainda nos alerta:

Apesar dos fatores estruturais que caracterizam a dependência e limitam a expressão dos sujeitos sociais variados em relação à tecnologia, a maior informação sobre a existência de novas técnicas, suas condições de uso e os eventuais riscos a elas associados vai criando, paulatinamente, condições de estabelecimento de uma crítica social complexa e de

indicação de novos caminhos para que se atendam necessidades sociais diversificadas” (1989, p.50).

Para que isto ocorra, é necessário que o avanço tecnológico represente efetivamente ao menos um mínimo de avanço social, é preciso, portanto, o desenvolvimento e fortalecimento de uma consciência social crítica, e é neste momento que ressaltamos a importância da educação e seus agentes – educadores capacitados, críticos e que “ousem” fazer frente às Sociedades de Discursos que detêm o poder dos multimeios a disposição de seus interesses.

Como educadores temos que buscar, nos estudos culturais, fundamentação para nossas atividades. Temos que nos lembrar que os produtos da cultura da mídia não são pura diversão, eles têm (consciente ou não) conteúdos ideológicos vinculados a programas e ações políticas, sejam governamentais, sejam privadas.

Assim sendo, devemos desenvolver estudos culturais críticos a partir de um ponto de vista que articule os conceitos de sexo, classe, raça, etnia e sexualidade, relações de poder, dominação e resistência. O professor deveria estar em contínua formação para ter uma visão crítica sobre a opressão, lutar pela igualdade social que é multicultural, isto é, atentar às diferenças, à diversidade cultural e à alteridade. Uma visão multiculturalista insurgente que nos remete ao trabalho pioneiro – e importante para os estudos sobre multiculturalismo de Paulo Freire, que a partir da década de 60, divulga sua teoria sobre educação, uma caminhada que se inicia com a Pedagogia do Oprimido até chegar à Pedagogia da Autonomia, publicada em 1997.

Em contraposição ao modelo vigente, cabe a nós educadores, buscar através da Educação Crítica e Reflexiva, além de uma denúncia, apontar o **potencial emancipador da educação**.

No entanto, em contraponto a este cenário, encontramos até com certa facilidade, sistemas de ensino que vivem "do" e "no" passado, onde o modelo educacional ainda é baseado na transmissão de conhecimento, o qual concebe o aluno passivo, sem capacidade crítica e reflexiva, com uma visão de mundo segundo a que lhe foi transmitida, aliado ainda, a uma crise ainda maior quando encontramos professores desmotivados que não conhecem nem ao menos suas disciplinas e o que delas se esperam quando falamos de competências, habilidades e atitudes.

No Brasil, o tradicionalismo educacional ainda tem sido uma marca nas práticas educacionais, com escolas que priorizam como principal suporte para "ensinar", o racional, aquilo que é organizado, sistematizado, quantificável, preponderando o autoritarismo, o conformismo, a fragmentação do saber, enfim , a desumanização como sistema de valores e idéias vigentes.

Frente às exigências da Sociedade do Conhecimento, a educação apresentada se coloca em contra-posição ao que dela se espera. Fato é que a abordagem tradicional faz parte do dia-a-dia escolar de grande parte das instituições educacionais da atualidade. Para tanto, abordaremos alguns pontos desta abordagem, a fim de confrontá-la com os novos desafios da educação rumo a Sociedade do Conhecimento, antecedido por uma rápida análise da construção do conhecimento científico.

2.2 PARADIGMA EMERGENTE, NOVOS CAMINHOS

O modelo de racionalidade que se estabelece na sociedade a partir do século XVI, assenta-se sob a influência da revolução científica (Newton, Darwin, Durkheim, Lavoisier, Adam Smith e outros) baseado no domínio das ciências naturais,

resultando num paradigma científico dominante, que procurava um conhecimento objetivo, universal e determinista.

A partir do pensamento de Einstein sobre a relatividade e a simultaneidade, há um abalo das idéias de Newton sobre a questão do tempo e do espaço absoluto. Não é possível medir simultaneamente e conhecer a posição e a quantidade de uma partícula e, desse modo, nunca vemos as coisas exatamente como são. Seus pensamentos se manifestam com maior intensidade no interior da organização social em que vivemos, repercutindo nas atividades educacionais. Modelo este, que “defende ostensivamente duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e as chamadas humanidades” (SANTOS, 2001, p. 60), gerando uma nova crise no meio científico.

Sob a ótica de KUHN (1998), essa crise faz surgir um novo paradigma, uma nova estrutura de pressupostos que vai alicerçar uma comunidade científica, uma realidade indeterminada, uma probabilidade onde tudo pode acontecer. A única coisa que pode ser prevista é a probabilidade assumindo o lugar da certeza.

MORIN confirma este pensamento quando menciona que “a racionalidade e o cientificismo começaram a ser redefinidos e complexificados a partir dos trabalhos de Bachelard, Popper, Kuhn, Holton, Lakatos” (2002, p.22).

No entanto, era a ciência clássica predominante até então, uma ciência limitada, presa a uma realidade determinista mecânica que considerava a subjetividade como fonte de erro, ao mesmo tempo em que excluía o observador e sua observação, o alicerce do perfil da educação, exemplificado no pensar separado através da separação das disciplinas, da organização da escola preocupada com a estrutura, distanciada do sujeito, características próprias da abordagem

conservadora de educação que pretendia transmitir, através da escola, a cultura acumulada pelas gerações anteriores.

Correspondem a esta abordagem, a qual passaremos a denominar de Paradigma Conservador, a Pedagogia Tradicional, Escolanovista e a Tecnicista que para uma melhor disposição didática, sob a ótica de BEHRENS (2000), LIBÂNEO (1998) e MORAES (1998) são contempladas no Quadro 1. Por não ser este o foco central de nossa pesquisa, apresentando as características pertinentes a cada uma das tendências, através da visão de aluno, professor, metodologia, escola e avaliação representados por palavras-chave de cada item referenciado.

Quadro 1 – Pedagogias do Paradigma Conservador

PEDAGOGIAS	CARACTERÍSTICAS
<i>Pedagogia Tradicional</i> “postura pedagógica de valorização de ensino humanístico e da cultura geral. Segundo esse enfoque, a plena realização do educando advém do saber, do conhecimento, do contato com as grandes realizações da humanidade” (BEHRENS, 2000, p.43).	<i>Aluno:</i> Passivo <i>Professor :</i> Autoridade, Centralizador <i>Metodologia :</i> Reprodutiva, Expositiva <i>Escola:</i> Utilitarista, Formadora e Transmissora <i>Avaliação:</i> Quantificação, Verificação
<i>Pedagogia Escolanovista</i> “o papel da escola na formação de atitudes (...), está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente” (LIBÂNEO, 1998, p.65).	<i>Aluno:</i> Ativo <i>Professor:</i> Facilitador, Especialista em relações humanas <i>Metodologia:</i> Liberdade, Descoberta <i>Escola:</i> Espaço de autonomia, Espaço de Construção, Local de Pesquisa <i>Avaliação:</i> Auto-avaliação

<i>Pedagogia Tecnicista</i> “(…) buscava a racionalização e a produtividade típica de um modelo empresarial capitalista. Era um reflexo da proposta taylorista voltada para a especialização de funções, separando setores responsáveis pelo planejamento, pela realização ou pela execução do processo de ensino-aprendizagem” (MORAES, 1998, p.52).	<i>Aluno:</i> Passivo, Manipulado <i>Professor:</i> Engenheiro comportamental, Técnico, especialista <i>Metodologia:</i> Experenciada, Científica, Programada <i>Escola:</i> Agência de educação, Modeladora de comportamentos, Controladora <i>Avaliação:</i> Comportamental, Objetiva
--	--

Estas concepções pedagógicas que compreendem o Paradigma Conservador da Educação legitimam ações dentro do universo escolar que estão na contramão do que se espera e almeja para com a educação contemporânea. Em consonância com as idéias de GARCIA (1993), percebe-se facilmente porque a escola precisa usar mecanismos como o autoritarismo e a reserva de mercado, através de diplomas, para se legitimar, pois cada vez mais o conhecimento útil e necessário, prazeroso e desafiante está fora dela.

No Paradigma Conservador de educação, o aluno chega à escola com a "cabeça vazia" e cabe à escola colocar conhecimentos e testá-los através de provas e exames. As habilidades intelectuais exigidas para a aprendizagem compreendem a lingüística e a lógica-matemática, necessárias para o trabalho nas linhas de montagem da época (cenário brasileiro até a década de 1980). Muitas gerações de estudantes foram mandadas para escolas do tipo linha de montagem, onde realizaram um trabalho rotineiro e repetitivo durante anos, também sendo submetidos a testes padronizados, como produtos saindo da esteira industrial, (conforme Figura 1) sem nos esquecer que muitos satisfizeram às exigências e foram absorvidos pelo mercado, apresentando até um certo grau de satisfação.

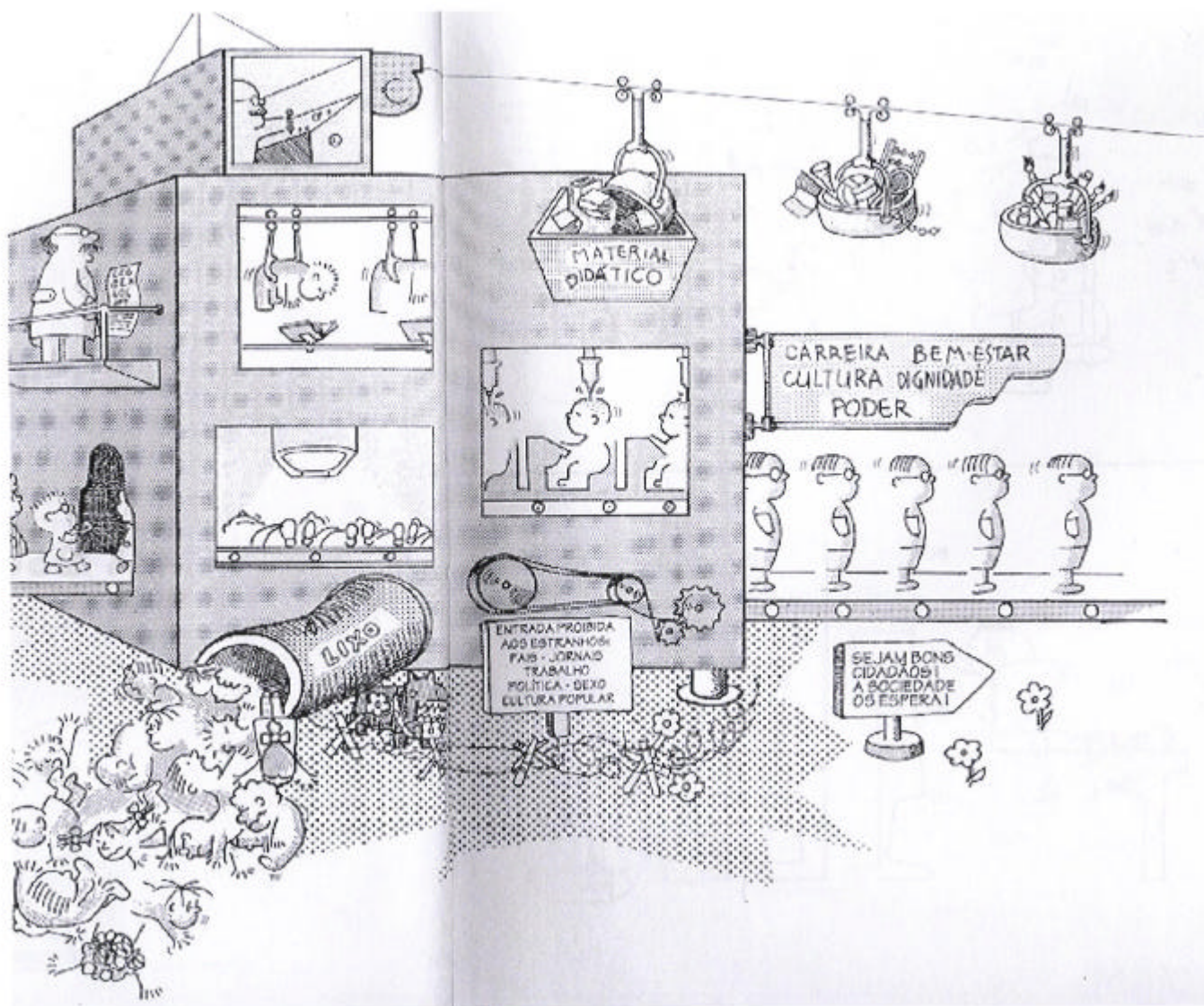


Figura 1 – A grande máquina escolar

Fonte: TONUCCI (1997, p. 100)

Porém, revisando estes fatos da história, percebemos que não ocorreram muitas mudanças nas escolas, embora a sociedade industrial ainda sobreviva, outra exigindo criatividade, engenhosidade, tomada de decisões, etc , a do conhecimento, vem ocupando mais espaço. Ainda nos deparamos com escolas formando "produtos" para o mercado de trabalho que está em constante mudança e educadores "treinados" para repassar conhecimento que por vezes, já se tornaram obsoletos pela mudança do mercado, agregando ainda a este cenário, a grande

difficuldade de comunicação entre o mercado e a escola, dificultando ainda mais o trabalho da mesma na tentativa de alcançar as expectativas na formação de seus educandos. Se quisermos agravar ainda a situação, poderíamos mencionar o fato de que o mercado de trabalho ao buscar “produtos de qualidade” será obrigado a passar estes “egressos” pelos seus setores de capacitação, ou seja, retorná-los para um “recall”¹ pela ineficiência do sistema educacional.

Diante deste cenário, ecoam os questionamentos: Os alunos gostam da escola? O que eles aprendem na escola? E fora dela? Os professores gostam do que ensinam? A escola prepara os futuros profissionais para a sociedade? Ninguém parece estar verdadeiramente satisfeito. Por que? É comum culpar a escola ou o professor ou ainda o aluno.

Os problemas existentes no sistema de ensino hoje expressam a saturação de um paradigma educacional que não atende mais o momento em que vivemos, quando novas idéias e valores estão emergindo nos vários segmentos da sociedade e devem ser pontuados quando falamos em um modelo educacional que atinja os objetivos que dele se esperam na formação de cidadãos para a sociedade contemporânea.

MORAES apresenta a necessidade de novos modelos educacionais quando diz que

A busca de novos ambientes de aprendizagem, mais adequados às necessidades de nossas crianças e ao mundo como ele hoje se apresenta, levou-nos a procurar um novo referencial para a educação, tendo em vista a gravidade dos problemas enfrentados não apenas no setor educacional, mas também nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Esses desafios requerem, além do nosso compromisso com a educação, toda nossa criatividade colocada em prática na busca de soluções possíveis para os problemas enfrentados pela humanidade, com base em novas compreensões a respeito da natureza e do homem (1998, p.29).

¹ Entende-se por recall neste contexto, a idéia das empresas montadoras de automóveis ao convocar seus clientes a trazerem seus automóveis recém adquiridos para uma revisão e possível correções devido a erros na linha de montagem.

É certo que a mudança na escola tem que ser profunda para poder ter um papel fundamental nesse processo, mas não se pode inovar a educação como quem quer modernizar uma carroça, sem perceber que ela não é mais o veículo para os nossos dias.

Valemo-nos de SERBINO para completar nosso pensamento: “A escola pode ser mais um espaço onde, ambientes de aprendizagem podem ser criados propiciando ao aluno vivenciar e desenvolver habilidades compatíveis com seus próprios interesses e com as necessidades atuais da sociedade” (1992, p.13).

Diante desse mundo caracterizado pelos avanços científicos e tecnológicos e com a necessidade premente de construção e reconstrução do homem e do mundo, não resta muito à sobrevivência das escolas, senão buscar meios para mudar, pensando em medidas básicas, sem as quais qualquer processo entra e desaparece antes mesmo de alcançar as inovações ocorridas nos vários setores sociais.

Busca-se, como já dizia MORAES

construir um modelo educacional capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o ser humano fosse compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas. Um ambiente que levasse em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social (1998,p.17).

Essas mudanças, fundamentalmente indicam mesmo o que PRETTO tratou como uma nova razão:

(...) esse conjunto de novos valores vai caracterizando esse novo mundo ainda em formação. Um mundo em que a relação homem – máquina passa a adquirir um novo estatuto, uma nova dimensão. As máquinas da comunicação, os computadores, essas novas tecnologias, não são mais apenas máquinas. São os instrumentos de uma nova razão. Nesse sentido, as máquinas deixam de ser, como vinham sendo até então, um elemento de mediação entre o homem e a natureza e passam a expressar uma nova razão cognitiva (1997, p. 43).

Parece-nos claro a idéia da saturação do Paradigma Conservador bem como da necessidade de superação do mesmo através de novas correntes, idéias e

filosofias que se completem em um novo paradigma educacional. Já na década de 80, Paulo FREIRE (1987) insistia que é necessário romper com as antigas práticas da “educação bancária”, ou seja, a forma depositária de transmissão, transferência de valores e conhecimentos, na qual a relação professor/aluno é de um sujeito narrador, detentor do saber absoluto e ouvintes, receptores passivos sem qualquer conhecimento. Essa forma de educação segundo o autor reflete a sociedade opressora e a “cultura do silêncio”, não dando espaço para o diálogo e a criatividade.

Para a superação de paradigma ocorrer, é imprescindível o envolvimento dos sujeitos de forma consciente e comprometida profissionalmente. De nada adianta propostas inovadoras se as mesmas se limitarem somente aos papéis, pois, apropriando-se do pensamento de VASCONCELLOS (2003), as mudanças de paradigmas só podem ocorrer por meio de vivências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual.

Para alguns educadores, a simples mudança, será como vestir uma “roupa nova, num manequim velho”; para outros, a mudança de paradigma, buscada e sonhada. É por estes, que nossas pesquisas e estudos em educação fazem sentido, pois alicerçam novos pensamentos, instigam novas reflexões e buscam novas práticas significativas, contextualizadas e atuais para uma educação necessária diante deste novo cenário social, que se consolida pela diversidade e constante mudança.

O descompasso que existe entre as características da nova sociedade emergente do século XXI e as características da escola baseada no século XIX torna-se cada vez mais visível. A mudança do paradigma newtoniano-cartesiano para um novo Paradigma Emergente tem em Einstein o seu marco ao criar a teoria da relatividade e de simultaneidade, que veio revolucionar as concepções de espaço

e de tempo absolutos de Newton, trazendo em seu bojo o dinamismo e a rapidez da informação que demandam uma nova forma de pensar a aprendizagem. Nesse contexto o novo paradigma emergente visa transformar a aprendizagem acumulada, estéril, empilhada, parcelada, fragmentada, isolada da realidade social, em um ensino baseado em competências, habilidades e atitudes, alicerçado em um aprendizado que contextualize, integre, globalize a complexidade do saber.

Propõe-se a partir desta perspectiva, uma escola que até então, era a suprema agência detentora e promotora do saber, determinada e determinante das relações sociais, formatada e formadora dos valores e crenças sociais, uma modernização, trazendo para si perspectivas de mudanças que atendam e colaborem no sentido de superação social da crise.

MORAES corrobora com esta idéia quando constata em seus estudos a construção de um novo paradigma para a educação que corresponde às expectativas da Sociedade do Conhecimento em que vivemos.

A matriz educacional que se apresenta com base no novo paradigma é muito mais ampla em todos os sentidos, revela o início de um período de aprendizado sem fronteiras, limites de idade e pré-requisitos burocráticos, traduz uma nova abertura em relação à comunidade na qual a escola está inserida.

(...) no paradigma emergente, a escola é vista como um sistema aberto, uma estrutura dissipadora que troca energia com a comunidade que a cerca. (...) É uma matriz que implica a ampliação dos espaços, a criação de novos espaços de convivência e aprendizagem, que pressupõe uma melhor interação e um aproveitamento mais adequado dos recursos humanos, físicos e materiais que a comunidade tem a oferecer (1998, p.180).

Em sua formulação sobre o Paradigma Educacional Emergente, MORAES relata sua proposta sobre o processo educacional:

Se uma das metas educacionais é levar o indivíduo a manejar e produzir conhecimentos, a desenvolver valores e atitudes que permitam a adaptação às mudanças e às novas exigências do mercado de trabalho, como desafio fundamental que decide a possibilidade e a qualidade de sua participação no mundo atual, então, o processo educacional deve levá-lo a desenvolver uma atitude construtiva, uma competência construtiva, modos construtivos

de conceber, fazer e compreender, uma prática adequada para a produção de conhecimentos (1998, p.199).

É essa capacidade de reflexão que leva o indivíduo a aprender a conhecer, a pensar, a aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver e a aprender a amar, para que possa aprender a ser, e estar em condições de agir com consciência, autonomia e responsabilidade (1998, p.227).

Já BEHRENS (1998) amplia ainda mais esta visão quando relata a existência de um paradigma inovador na ciência, que atenda aos pressupostos exigidos pela sociedade do conhecimento e que tem sido denominado, por alguns educadores, como Ecológico, Holístico ou Emergente (CAPRA, 1996; MORAES, 1998; SANTOS, 1987), ou ainda, segundo MORIN (2001) e ZABALLA (2002) como Paradigma da Complexidade. Tal paradigma busca a visão de totalidade e o desafio de superar a reprodução para a produção do conhecimento mantendo neste ponto, a convergência de outros pensadores e autores que contribuem para a superação do paradigma newtoniano-cartesiano. Ainda segundo a visão de BEHRENS este novo paradigma é fruto de uma aliança entre os pressupostos da visão sistêmica ou holística, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa que são destacados no Quadro 2, aliando a estas três abordagens, o uso de novas tecnologias.

Quadro 2 – Características do Paradigma Emergente

<i>Visão Sistêmica ou Holística</i>	A visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.
<i>Abordagem Progressista</i>	A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores.

<i>Ensino com Pesquisa</i>	O ensino com pesquisa instiga à produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.
----------------------------	---

Fonte: BEHRENS (1998,p.3)

Assim sendo, o novo paradigma educacional requer uma nova escola, uma nova forma de pensar a educação e a aprendizagem. O que está em questão, portanto, é a necessidade da busca de sentido para o ensino contemporâneo, numa perspectiva não fragmentária.

O momento atual se caracteriza pela transição de paradigmas. Embora esteja aparente a saturação do Paradigma Conservador, os seus princípios ainda existem cristalizados nos pensamentos e nas atitudes. Portanto, não é fácil romper com o modo fragmentado e linear de pensar e aprender, com a memorização de fórmulas e de resoluções padronizadas, com o modelo repetitivo de expressar as idéias, com a dicotomia entre a teoria e a prática e com a necessidade de ter regras e receitas de como agir pedagogicamente numa situação de aprendizagem.

Não podemos pensar em superação de paradigmas sem falarmos em capacitação do corpo docente, pois acreditamos que o professor é o grande protagonista neste processo de mudança desejado.

2.3 NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Todas as idéias abordadas em nossa reflexão até aqui, apontam para a necessidade de novos caminhos para a formação do professor, exigindo a partir de então, uma reorientação, uma superação de paradigma: “estamos precisando urgentemente de cientistas revolucionários – àqueles capazes de lançar um olhar

novo sobre a realidade” (COSTA, 1994, p. 19). A formação do professor é, portanto, de fundamental importância. Como afirma SCHÖN, o professor deve “actuar como uma espécie de detetive que (...) esforça-se para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar” (1997, p.82).

Deve, portanto, ser um professor reflexivo refletindo sobre o que o aluno disse ou fez, sobre o que observou na sala de aula, numa reflexão-na-ação. Para isso, novamente se deve falar em uma superação de paradigma, onde o professor, em uma atitude comunicativa, “tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão de seus alunos. Mas também faz parte de suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” (SCHÖN, 1997, p.85). E o grande inimigo dessa atitude é a resposta como verdade única:

A palavra mágica é a resposta. Sempre pensei que toda a gente tinha as respostas, respostas melhores do que as minhas, de certo. As respostas tinham sido dadas pelos autores de livros, produtores de filmes e programas, pessoal administrativo; toda a gente tinha uma resposta correta para tudo, uma resposta melhor que a minha, porque sabiam mais. Existe um sentido de segurança em pensar que existe uma resposta, algures, que existe sempre uma resposta a cada situação. Se um sistema trabalhou durante anos de acordo com um determinado conjunto de pressupostos, então a responsabilidade das pessoas é aprender esse sistema e dominá-lo. O sistema é a resposta. Temos de nos moldar de modo a encaixar-se nele. Este é o objetivo, em vez de ser o meio para atingir um fim. Que estupidez! (SCHÖN, 1997, p.86).

Em um ambiente de liberdade, o professor poderá ser um profissional reflexivo que, “num practicum reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos” (SCHÖN, 1997, p.89). É uma prática educacional propícia ao aflorar do mundo da vida, através de uma ação comunicativa habermasiana, em uma “pedagogia crítica e reflexiva que valoriza o eu-tu-nós: a compreensão das matérias pelo aluno, a interação interpessoal entre o professor e o aluno e a dimensão burocrática da prática” (SCHÖN, 1997, p.90).

Tudo isso se apresenta como um desafio para o educador, pois o ambiente da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática, por isso esse profissional deve estar sempre em contato com a pesquisa, para que possa questionar seu pensamento e também a sua prática, agindo de maneira crítica e reflexiva. Essa prática reflexiva, apesar de importante e necessária, não deve ser banalizada, ou seja, transformada em modismo, condenada a ficar restrita a aspectos abstratos e teóricos.

A prática reflexiva só poderá acontecer quando “acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das idéias que deve estar na base do conceito de professor-investigador (ALARCÃO, 1996, p.181). Esse envolvimento do professor no processo de pesquisa é uma forma de mudar as ações escolares e a sala de aula. MALDANER afirma que “a capacidade de realizar a pesquisa na prática profissional é uma capacidade construída na interação profissional refletida”. Afirma também que é necessário rupturas com “as práticas do senso comum” e com a hegemonia de uma “racionalidade técnica ou instrumental” (1999, p.6).

É necessário que o professor pesquisador interrogue-se sobre o significado da ciência que está fazendo, uma vez que a pesquisa deve responsabilizar-se pelas conseqüências de sua prática na sociedade.

Essa integração entre a prática docente e a pesquisa pode ser feita à luz da Teoria da Ação Comunicativa que exploraremos no próximo capítulo, pois esta tem por objetivo interrogar-se sobre a responsabilidade social de professores, cientistas e técnicos, não admitindo qualquer tipo de dominação, seja do homem para o homem ou da máquina para o homem. Cabe à razão comunicativa desmascarar o

discurso técnico-científico e apresentar uma razão intersubjetiva emancipadora, conforme o pensamento de Habermas.

Ao professor esse desafio se apresenta acrescido do problema de ter que enfrentar currículos, metodologias de ensino e estrutura administrativa de instituições escolares que têm como objetivo formar pessoas capazes de operar com tecnologias já estabelecidas. Fica assim muitas vezes tolhida a capacidade de inovar, condição necessária para o desenvolvimento econômico e para a construção de uma sociedade democrática.

Além de procurar a união entre ciência, arte e técnica, é preciso que seja superada a separação entre disciplinas de natureza científica e humanista e a formação técnica. O educador é desafiado, portanto, a estabelecer inter-relações entre as diferentes disciplinas, criando projetos de pesquisa que reúnam elementos de diferentes áreas do conhecimento. Sabemos que existem “n” variáveis quando falamos em mudanças na estrutura curricular, na forma de organização de disciplinas, conteúdos e etc. que dependem quase que única e exclusivamente de políticas educacionais que são em grande parte, definidas por uma “elite pensante” escolhida politicamente, mas também acreditamos que da porta da sala de aula para dentro, quem faz a diferença é o professor. Para tanto, espera-se dos educadores atuais uma formação baseada em um novo paradigma: o Paradigma da Intersubjetividade, onde segundo BASTOS

o docente é o articulador do diálogo com o aluno (...) é o entendedor das tecnologias como um todo (...) é o incentivador de novos conhecimentos, não sozinho recluso nas suas leituras e reflexões, mas em parceria com os alunos. Ele fará a grande experiência da geração e transferência do saber tecnológico a partir da interação com o aluno (1998, p.39).

Acreditamos que a escola é um dos melhores espaços públicos para se estabelecer uma dialética entre o universo da criança e do adulto, partindo do

pressuposto que são etapas diferentes. É nesse sentido que a escola deve propor uma pedagogia diferenciada. Uma pedagogia que partindo da realidade e do meio do qual as crianças são oriundas, possibilite o entendimento de que as crianças são seres em formação e que mesmo tendo a impressão que não existam mais segredos, esta pedagogia tem o compromisso ético em demonstrar o que é certo e o que é errado, não da forma que o Paradigma Conservador concebia o certo e o errado, mas a partir da curiosidade e do diálogo em sala de aula.

O real aprendizado é quando se consegue transformar a vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente, porque nunca acaba. Paciente, porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprende mais, adquire uma atitude confiante, positiva diante da vida, do mundo e de si mesmo. Processo afetuoso, impregnado de carinho, de ternura, de compreensão, porque avança muito mais.

A escola deve ser este espaço de buscarmos novos debates sobre a contemporaneidade. CHARLOT corrobora com esta idéia quando diz que " (...) o papel de uma ótica social em Pedagogia é precisamente pôr fim à ambigüidade e mostrar que não é preciso simplesmente adaptar a Educação à sociedade, mas repensar, ao mesmo tempo, a Educação e a sociedade" (1983 p.305).

Encerramos este ciclo de idéias apresentando o pensamento de ALCÂNTARA que traduz em seu artigo nossa crença de que

as abordagens que utilizam paradigmas inovadores terão melhores chances de suprir as necessidades atuais do mundo, ao mesmo tempo em que modificam os modelos tradicionais e fundamentalmente alteram o relacionamento entre professores, aprendizes e as ferramentas educacionais e tecnológicas usadas no ensino para facilitar a aprendizagem (1999, p.24).

3. TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

O presente capítulo visa explorar o conceito do Agir Comunicativo, em cumprimento ao segundo ponto dos objetivos específicos, bem como, caracterizar pontualmente a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, justificando o motivo de tê-la escolhida para iluminar nossas reflexões.

Com a finalidade de contextualizar os escritos, num primeiro momento apresentamos um rápido histórico de Jürgen Habermas, autor da Teoria da Ação Comunicativa, sua trajetória e suas influências, apresentando logo a seguir os conceitos fundamentais de sua teoria e suas relações com a Educação.

3.1 JÜRGEN HABERMAS

Filósofo e sociólogo alemão, Jürgen Habermas nasceu em Düsseldorf em 1929. Assistente de Adorno em Frankfurt de 1954 até 1959, Habermas é herdeiro da Escola de Frankfurt² e um dos representantes mais conhecidos da teoria crítica na atualidade.

Como seus predecessores, Habermas insiste em criticar o cientificismo positivista, quer dizer, a pretensão de reduzir todo o conhecimento ao modelo das ciências empíricas e ao domínio da técnica, como se a razão não tivesse outros aspectos e outros campos de atuação. Assim, em sua obra “Conhecimento e Interesse”, Habermas afirma a especificidade das Ciências Sociais e distingue as Ciências Exatas das Ciências Humanas.

² Movimento intelectual que ocorreu em torno do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, criado em 1923, tendo como organizadores Felix Weil, Karl Korsch, George Lukács, Friedrich Pollock, Karl Wittfogel e outros. Preocupava-se em fazer uma análise crítica dos problemas da sociedade moderna através da Teoria Crítica da Sociedade. Em síntese, uma Escola de pensamento alicerçada em uma filosofia social inspirada em Marx.

Durante o tempo de permanência na Escola de Frankfurt, cuja intenção era desenvolver uma teoria social crítica capaz de dar conta dos problemas da sociedade, origina o pensamento de Habermas. Ele passou a integrá-la em 1954, fazendo, portanto, parte da segunda geração de frankfurtianos (FREITAG, 1990, p.27). Teve como mestres Horkheimer e Adorno, sendo este último seu orientador.

Habermas, assim como os demais integrantes da Escola de Frankfurt, receberam fortes influências marxistas, influências a que procurou, no início de sua carreira, dar seqüência. Afastou-se mais tarde, no entanto, de alguns posicionamentos do materialismo marxista, como por exemplo, o fato de ao contrário de Marx, Habermas não considerar o trabalho como uma forma direta de emancipação do ser humano.

Seguindo a tradição da Escola de Frankfurt, Habermas faz uma crítica do positivismo e da técnica em sua obra “Técnica e Ciência como Ideologia”, à qual faz uma série de interrogações sobre as possíveis formas de convivência entre as sociedades industriais avançadas e a democracia.

A obra principal de Habermas é sua “Teoria da Ação Comunicativa”, publicada em dois volumes em 1981. Nela Habermas apresenta uma teoria da sociedade moderna em que se aplicam os métodos da filosofia junto com os da sociologia, a filosofia social e a filosofia da linguagem. Duas grandes vertentes podem distinguir-se neste livro: em uma estuda-se a racionalização da ação e da sociedade, na outra se faz uma crítica da razão funcional.

A compreensão da ação comunicativa acontece dentro de uma construção que permeia as ações orientadas para o êxito ou à compreensão interpessoal, com as situações sociais, ou não. Assim Habermas distingue três tipos de atividades: as atividades instrumentais (orientadas ao êxito em situações não sociais), as

atividades estratégicas (orientadas ao êxito em situações sociais), e as atividades comunicativas (orientadas à compreensão interpessoal em situações sociais).

A razão comunicativa proposta por Habermas, é uma nova teoria da razão: não mais aquela razão que se apóia na filosofia da consciência, mas na filosofia lingüística, propondo, assim, uma nova visão de mundo.

Habermas, indo além do pensamento da Escola de Frankfurt, procura novas fontes no campo da fenomenologia e da psicanálise, em busca de uma nova teoria social crítica. Ao eleger a sociologia como a mais apta a explicar as questões da racionalidade, não critica a filosofia de um modo geral, mas aquela que tem suporte na consciência. Assim, o que está propondo na verdade é a substituição da filosofia da consciência por outra, uma filosofia da linguagem, que vai ser à base de sua teoria da comunicação.

Jürgen Habermas, dentro do processo de produção, organização e difusão da cultura, é um dos maiores filósofos e sociólogos da atualidade. Sua obra, além da filosofia, versa sobre as correntes intelectuais contemporâneas e também sobre as principais tendências sociais e políticas.

3.2 INTRODUÇÃO À TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Ao iniciar nossas considerações faz-se necessário explicitar que a publicação do texto Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, em 1981, constituiu o resultado de seus esforços até aquele momento, por construir uma teoria da sociedade com intenção prática. Insere-se numa visão dentro da qual a filosofia abre mão de seu caráter totalizante e abandona sua ambição de querer construir teorias ontológicas da natureza ou de construção de um sujeito genérico.

Trata-se do que Habermas chama de “despedida” da filosofia, que após abrir mão de sua intenção de resolver problemas, desemboca em diálogos edificantes, exonerada já de qualquer pretensão salvífica. É dentro deste contexto que Habermas constrói sua filosofia e visa delinear seu conceito de racionalidade situado numa nova compreensão de mundo, e numa proposta de mudança de paradigma sobre a qual somente uma teoria da sociedade (Teoria da Ação Comunicativa) seria capaz de refletir, pois nela:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para os objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexos da prática e da comunicação cotidiana, na qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 1989, p.25).

Com sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas propõe uma teoria da razão sobre um novo tipo de racionalidade que, embora oculta, está presente nas relações entre indivíduos, precisando apenas de um esforço no sentido de fazê-la se manifestar.

Suas reflexões através da discussão intelectual com diversos e importantes autores da teoria social, tais como: Marx, Weber, Mead, Lukács, Horkheimer, Adorno, Durkheim, Parsons, dentre outros, toma-os como parceiros virtuais de um diálogo inacabado. Nesse diálogo, procura assimilar as possíveis contribuições positivas e superar o que, sob sua ótica, constituem suas deficiências. Sua intenção não é a de destruir teorias a partir de suas falhas, mas, pelo contrário, a de compreender suas possíveis limitações históricas, e, delas extrair idéias que possam enriquecer as reflexões que desenvolve sobre seu próprio contexto histórico.

Habermas desenvolve a teoria da Ação Comunicativa sem procurar aplicá-la diretamente e de modo concreto em qualquer que seja a atividade humana, seja no trabalho, na educação ou em qualquer outro setor. Sua teoria pode, porém, ser

aplicada, como procuramos realizar neste trabalho de pesquisa, em todas as áreas onde ocorra interação entre seres humanos. Para Habermas, o único caminho possível para a emancipação são as ações comunicativas.

A Teoria da Ação Comunicativa apresenta uma análise das diferentes formas de interação humana, destacando nelas distintos mecanismos de coordenação de ações, modelos de racionalidade e paradigmas filosóficos. Seu objetivo centra-se em construir uma teoria crítica da sociedade e em denunciar a crise da razão e a perda da capacidade do ser humano de objetivar criticamente o mundo em que vive.

As três finalidades a que se propõe e que se relacionam entre si, organizam-se da seguinte forma: 1- desenvolver um conceito de racionalidade que não esteja limitado pelas premissas subjetivistas e individualistas da filosofia cartesiana; 2 – construir um conceito de sociedade em dois níveis, que integre sistema e mundo da vida; 3 – buscar uma teoria crítica da modernidade que analise e encontre as causas de seus problemas.

A teoria da Ação Comunicativa é, portanto, uma maneira reflexiva de observar o processo social e apontar os hábitos e as estruturas sociais, é uma forma de descrever criticamente a razão funcionalista e de iniciar um processo de crítica social na busca da emancipação e do esclarecimento.

Habermas também denuncia a crise da razão, mas não da razão como um todo, mas de uma forma reducionista e atrofiada de razão que tem sido fortalecida ao longo dos últimos séculos. Habermas propõe resgatar o potencial comunicativo da razão, submetendo à crítica a concepção positivista de razão e tratando das questões da convivência humana.

Resgatar esse potencial comunicativo e ampliar o conceito de racionalidade expande o horizonte no campo das Ciências Sociais, uma vez que põe como foco

principal às interações sociais do ser humano. Habermas tematiza e reconstrói as condições da convivência humana, ou seja, da interação entre sujeitos competentes que utilizam a linguagem com a finalidade de se entenderem sobre o mundo em que vivem, através das tradições culturais, das solidariedades sociais e das identidades individuais.

Para que possamos entrar, no entanto, no mundo da Educação através de reflexões a respeito de interações sociais, faz-se necessário, primeiramente, compreender os conceitos fundamentais da Teoria da Ação Comunicativa, tarefa a qual nos propomos a seguir.

3.3 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA – CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Para Habermas, a compreensão do conceito de racionalidade baseado num paradigma científico newtoniano-cartesiano é, compreendê-lo de modo reducionista e atrofiado, tratando-se de uma concepção centrada única e exclusivamente no sujeito. Este conceito constitui para ele, apenas uma parte do seu conceito de racionalidade, parte esta que designou como sendo instrumental, na qual o parceiro na interação (o outro) é tido como um obstáculo a ser superado e a linguagem, como um mero instrumento de transmissão de informação.

O conceito de racionalidade habermasiano está muito mais ligado à capacidade dos sujeitos de falarem e agirem, empregando o saber, do que com o saber propriamente dito. A racionalidade comunicativa corresponde à capacidade de fazer acordos sem coação, de gerar consensos através da fala argumentativa, onde diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista em favor de uma comunidade. Quanto maior for o grau de racionalidade comunicativa, maior será a possibilidade de coordenar ações sem recorrer a

coerções e de solucionar consensualmente os conflitos. Racionalidade seria, sob a ótica habermasiana, afinal, a capacidade de linguagem dos sujeitos, enquanto capacidade de argumentação, de troca e de diálogo, e não, como costuma imaginar o senso comum, enquanto mera capacidade de utilização de um instrumento de transmissão de informação.

A utilização não comunicativa da razão é chamada por Habermas de “manipulação instrumental da linguagem”, que toma o mundo de forma ontológica como soma de tudo e onde as ações têm fundamentalmente o caráter de intervenções com vista a alcançar um determinado propósito. A utilização comunicativa constituiria no “entendimento” no qual o mundo é tomado de forma fenomenológica ao perguntar-se reflexivamente sobre as circunstâncias daqueles que se comportam racionalmente, questionando o mundo objetivo. E é este entendimento comunicativo, para Habermas, o responsável pela segurança e manutenção do contexto de mundo da vida (parte da concepção de Habermas sobre a Sociedade e que será explicitada no decorrer da pesquisa).

Segundo Habermas, a filosofia não tem formado um conceito de mundo que relacione mundo social, mundo subjetivo e mundo objetivo, uma deficiência que a Teoria da Ação Comunicativa visa superar. As condições socioculturais às quais subjaz o modo de vida de um indivíduo refletem na racionalidade do mundo da vida e, portanto, não podem ser supostas como universais, mas sim consideradas numa perspectiva histórica. Neste sentido, para Habermas, uma das tarefas que a filosofia contemporânea deveria assumir, seria o entendimento da razão crítica que, por sua vez, rejeita o projeto de desenvolver uma teoria que proponha verdades universais a respeito da natureza humana. Algo que aparentemente possa ser irracional para determinado grupo, pode ser normalmente aceito por outro grupo, com outras

práticas sociais, pois toda cultura estabelece suas próprias crenças e práticas, compartilhadas através da linguagem. Todas as práticas sociais estão, no entanto, envolvidas e limitadas permanentemente pela linguagem, circunscritas por ela, sem possibilidade de escapar dela.

Considerando a impossibilidade da existência de verdades universais, parece claro que os diálogos propostos por Habermas se darão sempre entre desiguais, o que intensifica a importância de que cada indivíduo assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento de sua racionalidade crítica e comunicativa. Neste contexto e, a partir desta compreensão, é que o processo de uma educação crítica e reflexiva, que visamos propor, se insere e se justifica.

O conceito habermasiano de racionalidade não descarta a racionalidade tradicional, pelo contrário, a engloba como racionalidade instrumental e a amplia com uma segunda parte, a qual designaria de racionalidade comunicativa. O conceito completo de racionalidade, para Habermas seria, portanto, a soma da racionalidade instrumental e da racionalidade comunicativa.

Trataremos agora de buscar compreender este conceito de racionalidade que, para Habermas, critica e se opõe ao ultrapassado conceito de racionalização e que se conecta a uma visão inserida na contemporaneidade. Para isto poderíamos dispor estes dois conceitos em campos opostos, onde enquanto o conceito de racionalidade liga-se à ação comunicativa e ao entendimento, o conceito de racionalização representa uma das consequências sofridas pelo mundo da vida devido à invasão do sistema. Esta invasão do sistema leva a instrumentalização das ações e à utilização de ações instrumentais que conduzem a uma maior racionalização do mundo da vida. É nesta racionalização do mundo da vida,

presente no mundo contemporâneo, cada vez maior e, mais fortalecida que se situa, segundo Habermas, o problema da sociedade capitalista.

Os conceitos de ação comunicativa, entendimento, mundo da vida e invasão do sistema, aqui utilizados, serão esclarecidos a seguir.

Distante do conceito de racionalização, o conceito de racionalidade habermasiano encontra-se ligado principalmente à capacidade dos sujeitos de falarem e agirem, ou seja, sua subjetividade e contextualização. Não está mais intimamente ligado ao conceito de saber, mas pelo contrário, permite a suspeita de que a racionalidade de uma emissão dependa da confiabilidade do saber que encerra. Trata-se de um conceito nada prepotente de racionalidade, no qual ao criticar o conceito instrumentalizado de racionalização, não visa alcançar um conceito fechado, mas constituir um conceito argumentativo. Esta racionalidade inserida na contemporaneidade está centrada especialmente nas ações comunicativas, responsáveis por promover e gerar acordos socialmente construídos.

A razão centrada no sujeito encontra os seus critérios em padrões de verdade e sucesso que regulam as relações do sujeito que conhece e age com o mundo dos objetos possíveis. A razão comunicativa encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional (HABERMAS, 1990, p.291).

O conceito de conhecimento, por sua vez, na ótica tradicional cartesiana, centra-se no sujeito e resume-se em “desvelar” o mundo, em compreender a realidade exterior, o que permitiria a existência (ou pseudo-existência) de “consciências iluminadas e superiores” que detectam a verdadeira “essência da realidade”. Desta concepção decorre a dificuldade da existência de uma postura crítica e criativa por parte dos indivíduos, visto que a aprendizagem se assentaria então no pressuposto da existência de uma verdade. Caberia à escola, portanto, o papel meramente reprodutor e transmissor de conhecimento.

Na ótica habermasiana, o conhecimento é compreendido como uma realização intersubjetiva e como fenômeno social, o conhecimento é centrado, então, na intersubjetividade. Não ocorre o “desvelamento” do mundo, mas pelo contrário, acentua-se o caráter histórico da informação. O conhecimento não é transmitido, mas resultado de um processo de construção e que assim assume seu caráter provisório. A escola assume, nesta concepção, o papel de possibilitar a problematização e a apropriação crítica dos saberes.

Para Habermas, ação é toda a manifestação em que o “ator” entra em relação com ao menos um mundo (subjetivo ou social) e com o mundo objetivo e que, esta ação, pode se dar sob aspectos diferenciados. A ação instrumental pode vir mediada por atos de fala, porém trata-se de uma linguagem concebida unilateralmente, enquanto a ação comunicativa é sempre mediada por uma linguagem concebida bilateralmente.

Para pensarmos em “entendimento” é preciso pensar em ação comunicativa, pois entendimento para Habermas não é o objetivo final da interação entre os sujeitos, mas um “processo de obtenção de um acordo entre sujeitos linguisticamente e interativamente competentes” (HABERMAS, 1987, v.1, p.143). Entendimento este que é construído através da linguagem, quando os participantes unem-se através da validade de seus atos de fala, em uma ação comunicativa, que pressupõe três pretensões de validade: a pretensão de que o enunciado seja verdadeiro; a de que seja correto em relação ao contexto; e a de que o exposto pelo falante coincida com o que ele pensa.

O conceito de entendimento tem esta característica de “processo”, especialmente porque na prática comunicativa cotidiana, a estabilidade e a univocidade são exceções. São mais reais e comuns as comunicações difusas e

submetidas a constantes revisões, e ocasionalmente chega-se a um acordo momentâneo. “Entendimento significa a obtenção de um acordo entre os participantes na comunicação acerca da validade de uma emissão” (HABERMAS, 1987, v.2, p.171).

Assim, toda ação comunicativa é mediada por uma linguagem, porém, nem toda ação mediada lingüisticamente constitui uma ação comunicativa, pois esta ação mediada lingüisticamente pode não apresentar uma intenção comunicativa.

A ação comunicativa caracteriza-se, portanto, não apenas pela comunicação bilateral dialógica, mas, principalmente, pelo objetivo desta ação que visa ao consenso, ao entendimento e à emancipação. A ação comunicativa tem função essencialmente libertadora entre os sujeitos que “interagem” através da linguagem. Neste contexto, a linguagem assume então função geradora de consenso e entendimento através da busca pelo reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade.

Já a ação instrumental é resultado de intervenções que visam à manipulação e ao êxito, ao controle e à dominação. Na ação instrumental não ocorre a interação, ou seja, a troca, o diálogo, a busca do consenso. Segundo Habermas, a “ação comunicativa serve, sob o aspecto funcional de entendimento à tradição e à renovação do saber cultural; sob o aspecto de coordenação de ação, à integração e à criação de solidariedade e sob o aspecto de socialização à formação de identidades pessoais” (HABERMAS, 1987, v.2, p.196).

Para aprofundarmos um pouco mais os pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa, faz-se importante entender a visão de sociedade que Habermas apresenta, composta de duas partes, sendo a primeira o **mundo da vida**, conceito desenvolvido a partir das idéias de Piaget e complementar ao conceito de ação

comunicativa, e a segunda o **sistema**. Iniciamos pelo mundo da vida, que é composto por três elementos que se inter-relacionam: os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento realizados, e nele se acumulam às interpretações realizadas pelas gerações passadas. “O mundo da vida é o lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram para projetar reciprocamente a pretensão de suas emissões e no qual podem criticar e exhibir os fundamentos destas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo” (HABERMAS, 1987, v.2, p. 177).

O mundo da vida não forma um ambiente cujas influências o indivíduo teria que combater a fim de se auto-afirmar, nem constitui uma espécie de recipiente no qual os indivíduos estariam incluídos como parte de um todo, mas sim, um complexo simbolicamente estruturado que se compõe de três elementos entrecruzados: a cultura, que constitui o armazém do saber; a sociedade, composta de ordens legítimas; e a personalidade, que garante a identidade própria do sujeito. A seguir apresentamos a conceituação habermasiana para os três componentes do mundo da vida:

Para mim, **cultura** é o armazém do saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo (...) A **sociedade** compõem-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam seu pertencimento a grupos sociais e garantem solidariedade (...) Na **personalidade** encontram-se todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e agir, bem como de garantir sua identidade própria (HABERMAS, 1987, v.2, p.196).

Os saberes presentes no mundo da vida apresentam-se como pano de fundo para as ações do sujeito e constituem um tipo de saber bastante estável, uma vez que não são problematizados e nem abalados pelas experiências vivenciadas. Os saberes do mundo da vida não dependem do arbítrio do participante da

comunicação, trata-se de um saber não-tematizado e que está sempre presente e de modo implícito e pré-reflexivo, como uma certeza imediata. Este tipo de saber é tido como certo e inquestionável tanto quanto consideramos o solo em que pisamos como fixo e inabalável até o momento em que deixe de ser, conforme HABERMAS “Somente um terremoto nos faz tomar consciência de que havíamos considerado imóvel o solo no qual estamos e nos movemos diariamente” (1987, v.2, p.568).

É no mundo da vida, e através do saber do dia a dia, que se desenvolve o ambiente propício para a existência do diálogo, da ação comunicativa e, portanto, da razão comunicativa.

A segunda parte da sociedade que, segundo Habermas, se complementa ao conceito de mundo da vida, é o conceito de sistema, composto pelo Estado e pelo mercado burocrático, e no qual o conhecimento está vinculado a interesses e à dominação, ambiente em que se desenrolam as ações instrumentais. Este aspecto duplo do conceito habermasiano de sociedade, pode ser observado na seguinte citação:

Proponho que entendamos as sociedades simultaneamente como sistema e como mundo da vida. Este conceito dual de sociedade se apóia na teoria da evolução social, que faz a distinção entre racionalização do mundo da vida e o aumento da complexidade dos sistemas sociais (HABERMAS, 1987, v.2, p. 168).

Paralelo, portanto, ao mundo da vida, cujos saberes se apresentam como pano de fundo, com as formas simbólicas de sua cultura, suas normas e costumes da sociedade e com a personalidade dos atores, encontra-se o sistema, com suas ações instrumentais visando ao êxito e ao poder. Se, por um lado, entendêssemos e identificássemos a sociedade apenas como mundo da vida, estaríamos assumindo uma estratégia conceitual de integração social que se depara com dificuldades nas situações onde os sujeitos agem com vistas a um fim.

Se, por outro, entendêssemos e identificássemos a sociedade apenas como sistema, estaríamos assumindo uma estratégia conceitual que apresenta a sociedade como um sistema auto-regulado e elimina os saberes intuitivos.

Entender a sociedade, portanto, como um conjunto de sistema e de mundo da vida é o ponto de partida para as análises e considerações que serão feitas na sequência.

Segundo Habermas, com as transformações vividas pela sociedade ao longo dos últimos séculos, com a universalização de princípios éticos, a diminuição do poder das religiões e, finalmente, a institucionalização do que constituía anteriormente atuações de caráter privado, o **sistema** (2ª parte da sociedade segundo sua visão) acaba por invadir o terreno do **mundo da vida** (1ª parte), ou seja, a diminuição do espaço do mundo da vida e um super crescimento do sistema, processo a que Habermas denomina “**colonização do mundo da vida**”.

Na teoria da Ação Comunicativa, a evolução social é vista como um processo onde sistema e mundo da vida se “desdiferenciam” internamente um do outro e no qual sua racionalização não pode ser diretamente tomada como progresso, devido aos problemas sociais conseqüentes desta racionalização. Como resultado destas transformações e da invasão do sistema no mundo da vida, ocorre a progressiva degradação do mundo da vida a subsistemas onde os mecanismos sociais têm, por um lado, se desligado cada vez mais das estruturas sociais, e por outro, se ligado cada vez mais ao sistema.

Ainda, seguindo a lógica de Habermas, a ordem social existente atualmente no mundo contemporâneo ocorre graças ao mundo da vida, que proporciona o agir comunicativo, pois numa sociedade em que só o sistema existisse, os conflitos seriam constantes. O sistema, por tender ao êxito e ao poder, instiga ao confronto e

leva os sujeitos a agirem instrumentalmente, visando motivos pessoais, dificultando desta forma o estabelecimento do consenso. Esta dificuldade na promoção do consenso, no entanto, não emperra a ordem social, pois sempre há em qualquer situação, em qualquer contexto, a presença do mundo da vida e isto o sistema não tem como evitar. Enquanto o sistema promove o confronto, o mundo da vida visa ao entendimento e possui um saber de fundo compartilhado por todos, o que estimula o diálogo e os acordos.

Imaginar uma sociedade onde houvesse apenas o mundo da vida seria utópico. A existência do sistema é uma realidade e a possibilidade de dissolvê-lo é nula, pois o próprio processo de progresso da sociedade está ligado ao afastamento e “desdiferenciação” cada vez maior do sistema e do mundo da vida. As ações estratégicas, que visam ao sucesso, acabam por racionalizar e dificultar o mundo da vida, por muitas vezes, até mesmo impedir os processos de entendimento.

Este é o grande problema vivido atualmente pela sociedade, segundo Habermas, onde o sistema não apenas invade o mundo da vida e o coisifica, como também se confunde com ele. Deixou de ser clara a separação entre eles, o que torna ainda mais difícil a tarefa de proteger o mundo da vida da racionalização, pois como diz PINTO (1996, p.82) “com a crescente complexidade do sistema social, o mundo da vida é cada vez mais deixado na periferia e perde seu papel de integração social” e, seguindo o pensamento de Habermas, PINTO ainda complementa dizendo que “a racionalização do mundo da vida torna possível a emergência e o crescimento de subsistemas cujos imperativos se voltam definitivamente contra o próprio mundo da vida” (1996, p.83).

O sistema não deve, entretanto, ser tomado como vilão que quer eliminar o mocinho, o mundo da vida. Sua existência é tão necessária quanto a existência do

mundo da vida para o bom funcionamento da sociedade, fato que pode ser percebido quando HABERMAS ressalta: “quanto mais o mundo da vida, estruturado comunicativamente, amplia e diferencia sua reprodução material, mais necessita de uma análise que ilumine os aspectos contraintuitivos da socialização, ou seja, os aspectos contraintuitivos da reprodução ou realização da sociedade em suas dimensões de sistema e mundo da vida” (1987, v.2, p.427). O problema encontra-se na falta de diferenciação entre ambos, o sistema cada vez mais se mascara de mundo da vida e dificulta que seja feita a diferenciação. Trata-se então aqui de ressaltar que não há necessidade alguma de eliminar o sistema, mas há sim a necessidade de mantê-lo diferenciado do mundo da vida.

Por ser, esta dupla faceta da sociedade contemporânea, uma realidade, a proposta habermasiana não é a de buscar o ideal de uma comunidade livre do sistema e de qualquer obstáculo ao entendimento. Habermas entende que, ao ser uma necessidade, o sistema não deve e nem poderia ser eliminado e propõe então a construção de uma espécie de barreira protetora entre um e outro, que procure impedir a total invasão do mundo da vida pelo sistema, com suas relações de mercado e de poder, evitando assim que o terreno fértil ao entendimento do mundo da vida sofra a erosão causada pelas tempestades trazidas pelo sistema.

Habermas percebe indícios de que esta proteção já está, de alguma forma, ocorrendo na sociedade e de que o processo de colonização do mundo da vida não ocorre sem que haja resistência. Como um destes indícios, aponta os movimentos organizados de protestos (como grupos ecologistas, feministas, raciais, gays, religiosos, juvenis, etc.), onde, cada qual empunhando sua bandeira realiza, de forma implícita e inconsciente, uma ação em defesa do mundo da vida. A este respeito HABERMAS afirma: “tratarei de mostrar, ao menos sumariamente, que

muitos conflitos atuais podem ser entendidos como uma resistência contra a tendência à colonização do mundo da vida” (1987, v.1, p.559).

Esta proteção se faz necessária porque sem a preservação do mundo da vida, torna-se inviável qualquer pensamento sobre a emancipação social. Sem esta proteção seria difícil conseguir minimizar as conseqüências desta invasão, pois o mundo da vida está sujeito às regras de mercado e aos jogos de poder impostos pelo sistema, que governam a vida prática. Neste contexto, a educação crítica e reflexiva que busca formar o cidadão, poderia, a nosso ver, constituir também esta barreira protetora.

A construção de uma barreira protetora do mundo da vida, entretanto, não teria a característica de uma barreira física que separa dois limites de terrenos físicos, nem em termos de exemplo comparativo. Não se trata de elaborar um instrumento capaz de informar até onde se estende o sistema e até onde se estende o mundo da vida e instalar uma alfândega que impeça a livre circulação entre eles, porque isto, além de inútil, seria inviável. Esta barreira protetora é construída na sociedade, quando o indivíduo tem a possibilidade de agir comunicativamente e de dialogar, pois é através do contato com o outro, sob forma de diálogo, que se dá o esclarecimento e torna-se possível à emancipação. Uma idéia semelhante a esta barreira protetora poder ser percebida em PINTO, ao citar alguns exemplos de espaços públicos autônomos que poderiam se contrapor a esta colonização, como se verifica nesta passagem:

Além de propiciar um diagnóstico acurado dos problemas organizacionais presentes no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, a teoria habermasiana a respeito da colonização do mundo da vida, aponta para o papel fundamental desenvolvido por mecanismos autônomos, que cumprem o papel de se contrapor à colonização do mundo da vida (1996, p.15).

Ao estar ciente destes dois lados da sociedade, o sistema e o mundo da vida, o indivíduo torna-se capaz de, no diálogo, observar a origem de cada ato, analisá-lo como comunicativo ou estratégico e posicionar-se perante eles. Estar consciente não o livrará da invasão do sistema, nem da sua dependência do Estado ou do mercado, mas impedirá que este sujeito mantenha-se ingênuo perante as ações do sistema e permitirá que ele próprio limite suas ações instrumentais ao campo do sistema, protegendo assim ao menos uma parte de seu terreno do mundo da vida. Preservando o mundo da vida, preserva-se a possibilidade de comunicação e consenso entre indivíduos que por sua vez constituirá uma proteção contra as unaminidades forçadas pelo poder, as coletivizações e as institucionalizações.

Dentre todos os conceitos e análises, se buscarmos encontrar na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas um conceito que possa representar o objetivo do homem, este seria a Emancipação, que segundo sua visão, consistiria na possibilidade de intercâmbio dos sujeitos e na possibilidade do diálogo não travado, livre, fortemente caracterizado pela bilateralidade.

Trata-se de um conceito restrito ao âmbito do sujeito enquanto indivíduo e não da sociedade como um todo. Emancipação no âmbito da sociedade assumiria conotação jurídica e poderia significar tanto libertação de escravos, como a passagem do adolescente à idade adulta. Não é neste contexto que o conceito habermasiano de emancipação se aplica.

A emancipação, neste contexto, não é algo que possa ser ofertado como presente, não pode ser confundida com uma liberdade recebida ou concedida, como no caso da libertação dos escravos, algo que independe do indivíduo que a recebe. A emancipação no contexto da Teoria da Ação Comunicativa admite a participação ativa do indivíduo, exige responsabilidade de sua parte, como indica Habermas ao

afirmar: “Emancipação tem a ver com libertação em relação a parcialidades que, pelo fato de não resultarem da casualidade da natureza ou das limitações do próprio entendimento, derivam, de certa forma, de nossa responsabilidade, mesmo que tenhamos caído nelas por pura ilusão” (HABERMAS, 1993). Cabe à sociedade apenas permitir e promover que esta emancipação ocorra e, talvez, a escola possa ser ambiente adequado para esta promoção.

A emancipação assume conotação de detenção de conhecimento, conhecimento este que representa tomada de consciência e poder, porque ao ter conhecimento o homem tem a possibilidade da escolha. Escolha que contribui para uma maior liberdade individual e para um acréscimo na segurança social, minimizando a dependência do sistema. Somente estando consciente é que as possibilidades de escolha surgem.

Ao longo da história, as sociedades obstruíram os processos de comunicação através da violência física ou da legitimação ideológica, processo ao qual Habermas denomina de travamento do diálogo. A situação lingüística ideal, que não se utiliza de coação, encontra-se, portanto, abalada. Então, quando a argumentação discursiva encontra-se excluída, torna-se necessária uma ação estratégica até que a comunicação possa ser restabelecida. O próprio sistema, que é basicamente formado por ações instrumentais possui, inicialmente, apoio da comunidade, afinal o poder legítimo resulta sempre de um consenso, mesmo que tenha sido apenas inicial. Se assim não o fosse, não haveria poder institucionalizado, mas sim violência. Ao desaparecer, no entanto, este consenso, as leis e instituições são mantidos pela força.

Ao abordar o tema da emancipação, torna-se importante reforçar que o objetivo da teoria habermasiana não é, de forma alguma, “libertar” o mundo da vida

da invasão do sistema. Isto seria, como já afirmamos, não apenas utópico, mas principalmente inviável. A preocupação habermasiana está voltada, sim, para que haja a diferenciação entre o sistema e o mundo da vida, para que eles estejam separados e diferenciados. Partindo desta forma de pensar, os problemas enfrentados pelo ser humano contemporâneo, resta a esperança de tornar este sujeito consciente da invasão e de, ao esclarecê-lo, permitir-lhe a emancipação. Como já mencionamos anteriormente, a educação pode exercer esta importante função de contribuir para a conscientização, esclarecimento e conseqüentemente emancipação do indivíduo.

3.4 CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

A racionalidade sempre ocupou o centro das práxis pedagógicas, onde o sujeito é convocado a construir o mundo mediante a relação sujeito-objeto, submetido à razão instrumental contemporânea, no entanto, Habermas acredita que a racionalidade não é um meio para atingir determinados fins, mas é atingida pela expressão dos participantes da comunicação mediante processos de linguagem no mundo prático, onde a argumentação é fundamental para o desenvolvimento da intersubjetividade. Para ele, racionalidade se traduz como sujeitos capazes de linguagem e ação.

Como já mencionamos, segundo Habermas, a crise contemporânea instala-se devido ao desequilíbrio entre o sistema e o mundo da vida. A escola está na esfera do mundo da vida, proporcionando a socialização, mas ao mesmo tempo sofre as ingerências do mercado (na profissionalização, por exemplo) e da burocratização em sua organização. Esta acaba penetrando nos âmbitos da vida comunicativamente

estruturados, o que perturba o mundo da vida. Apesar de toda a colonização do mundo da vida feito pelo poder com as armas da burocratização e pelo dinheiro, o mundo da vida não fica apagado, pois “dinheiro e poder não podem comprar nem impor a solidariedade e o sentido” (HABERMAS, 1990a, p.332).

Se o sistema, com o predomínio da ação instrumental tem colonizado o mundo da vida, da ação comunicativa e do encontro entre homens, é preciso que a escola busque formas de romper esta patologia, revertendo essa colonização anunciada por Habermas. Embora a escola esteja “infectada” pelo sistema, como lugar destinado à educação, a escola (embora não seja o único) representa o ambiente mais propício para o desenvolvimento da capacidade comunicativa da razão e da ação, onde a comunicação sem entraves torna-se mais viável. No entanto, encontramos no interior deste espaço também o choque entre o mundo da vida e do sistema.

Exemplificando esta premissa, lembramos da trajetória percorrida por um profissional, que quando criança vai para a escola para ser preparado para ingressar no mercado de trabalho (controlado pelo sistema) para receber dinheiro (subsistema) e com ele poder pagar o mercado (instrumento do sistema) garantindo sua subsistência, bem como de sua família. O sistema está, portanto, implicitamente presente na escola, entrelaçado a todo o momento com “mundo da vida” de cada partícipe.

Assim, vemos as instituições de ensino particulares, principalmente no ensino superior que detém cerca de 70% do mercado no Brasil, se tornando empresas comerciais que disputam entre si o mercado profissionalizante, visando a atrair o maior público e, com isso, tornarem-se maiores, mais poderosas e melhores. O tecnicismo chegou às escolas que se mobilizam em parcerias com grandes

indústrias para, juntas, desenvolverem novos projetos que possam atender ao mercado de consumo e conseqüentemente gerar mais lucros e, dessa forma, possam formar o profissional que no futuro se empregará nas empresas.

De outro lado, encontramos as escolas públicas que se encontram num verdadeiro processo de declínio, banalização e descaso, não conseguindo nem ao menos preparar para o mercado, deixando o futuro cidadão que dela precisa, totalmente à mercê das exclusões que o sistema impõem pela falta de preparo adequado, restando aos seus concluintes a busca no ensino particular de alguma possibilidade de qualificação para enfrentar a concorrência do mercado.

A partir da presença do sistema na escola, temos o que poderíamos chamar de uma crise escolar na qual as ações pedagógicas da escola são coordenadas pela racionalização instrumental, o que resulta num sufocamento da ação comunicativa. Nesta perspectiva, aquela escola que mais visa à futura inclusão do aluno no mercado de trabalho e menos se preocupa em ajudar este aluno a tornar-se um ser humano crítico, será a escola que mais problemas trará para a formação do sujeito como indivíduo social, para a promoção de sua autonomia e para a reprodução e manutenção do mundo da vida, pois seu foco está no atendimento ao sistema quando prioriza a formação para o mercado.

A teoria da Racionalidade Comunicativa de Habermas vem propor uma nova compreensão de razão, explorando a comunicação entre as diferentes experiências dos atores a partir das particularidades e da pluralidade do mundo da vida. OLIVEIRA citando Habermas diz que “não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que se fez dominante nos últimos séculos, fazendo-se necessário resgatar o potencial de criticidade por meio da elaboração de uma teoria ampla de racionalidade” (1990, p.81).

Buscando superar a razão instrumental, propõe-se uma educação baseada na racionalidade comunicativa por meio de um processo interativo que se constitui pela relação sujeito-sujeito. Assim, a dimensão transcendental do sujeito deixa de ser abstrata e individual e torna-se acordo de fala, encontro com os outros, compartilhamento de normas e significados, onde falar *sobre* significa falar *com*. Por isso, FREIRE (1979) diz que a educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”.

Isso significa que não se pode abandonar o *eu*, o sujeito individual, monológico, reflexivo. A ação comunicativa começa pelo *eu*, mas não fica somente aí, sob pena de um retorno à filosofia kantiana, do sujeito capaz de tudo resolver dentro de seu foro íntimo. A ação comunicativa abandona essa filosofia, a razão centrada no sujeito, substituindo-a pela filosofia da linguagem alicerçado na razão comunicativa, que se caracteriza por ações intersubjetivas. Num ambiente comunicacional intersubjetivo, serão consideradas as questões de interesse de cada um, que fazem parte das questões de interesse de todos.

A partir de um *eu* e um *tu* dispostos a dialogar, poderá juntar-se um terceiro sujeito ou quantos mais se conscientizarem das regras desse ambiente dialógico, que são a disposição de falar e ouvir, livres de coerções, em linguagem verdadeira, veraz e sincera. Surge então o *nós*. Isto pode ocorrer em sala de aula, numa interação professor-aluno-alunos.

Dessa forma, em uma atividade em sala, pode-se começar com um trabalho individual (*eu*) como leitura, interpretação de texto, etc. O aluno, sozinho, é chamado a trabalhar, com a assessoria do professor (*tu*). Isso fará aflorar a experiência do *nós*. Nessa simples experiência, estão presentes os elementos da filosofia habermasiana: a *razão dialógica*, que se manifesta na ação comunicativa do

professor em sala de aula; o *interesse* como condutor do conhecimento construído entre professor e aluno; a *linguagem* que estará sempre presente nos atos de fala, nas atitudes e nos procedimentos pedagógicos.

Essa dimensão convida a escola a explorar a capacidade discursiva dos aprendizes para que, assim, aprendam a fazer do discurso o próprio processo de aprendizagem que, além da dimensão cognitiva e abstrata, passa a fundamentar-se em ações dialogicamente desenvolvidas.

Esse modelo educacional vem reconstruir a subjetividade pela dimensão da intersubjetividade provocada pela racionalidade comunicativa que explora o potencial de linguagem e entendimento entre os homens. Dessa forma, os processos pedagógicos serão procedimentos dialógicos desenvolvidos no mundo da vida, e a aprendizagem será a estimulação da capacidade discursiva para compartilhar saberes e normas que surgem dos consensos.

Para Habermas, a racionalidade é um processo de desenvolvimento que evolui a partir da realidade e que supera o tecnicismo científico da razão instrumental e, portanto, a educação, nesse contexto, deve preparar os indivíduos para atingir a competência racional, para desenvolver a racionalidade que se produz intersubjetivamente – a racionalidade comunicativa – que se vincula ao mundo da vida, à história dos homens e à interpretação de seus fenômenos. Essa racionalidade, no âmbito da escola e da educação, também exige a reflexão e a tomada de consciência.

A reflexão, na racionalidade comunicativa, não é um ato isolado do sujeito pensante, mas é um ato de fala estabelecido pelo sujeito competente que conhece as falas e suas interpretações.

A tomada de consciência, por conseguinte, não é mera reflexão, mas é aquisição de uma competência cognitiva em que o sujeito se apropria de sua ação de fala e reinterpreta, promovendo, assim, o desenvolvimento de novos argumentos.

A Educação que desenvolve a razão dialógica, além de resgatar a unidade da razão, permite interpretá-la na multiplicidade das vozes, num ato propriamente educativo que vai além da simples tomada de consciência da razão instrumental, pois permite a emancipação dos sujeitos por meio dos atos de fala na busca do entendimento e do consenso, por meio dessa ação comunicativa.

O desenvolvimento da racionalidade comunicativa é um ato educativo porque permite a interpretação das manifestações simbólicas dos sujeitos que encarnam saberes partilhados intersubjetivamente nos contextos e nos enunciados do mundo da vida.

Todo processo pedagógico é um processo interativo, porém, uma pedagogia tradicional tende a cercear a ação comunicativa porque se utiliza de mecanismos constrangedores e manipuladores que controlam o mundo da vida de forma sistêmica. Uma educação alicerçada nos pressupostos da racionalidade comunicativa, ao contrário, visa alargar os horizontes culturais, relacional e expressivo pela revisão dos saberes, dos padrões de convivência, dos modos de ser e se expressar. Uma educação comunicativa requer a estruturação dos processos educativos para que se torne em uma ação intersubjetiva, uma troca entre sujeitos em busca do entendimento consensual sobre o mundo.

Será uma escola que deixa de ser mera reprodutora de conhecimentos e passa a se apropriar deles; a pedagogia nessa escola passa a ser a interpretação da sala de aula como ambiente enriquecido por relações dialógicas entre educadores e educandos.

A partir de uma visão utópica, mas com vistas a um projeto de fato, pensa-se que da sala de aula pode se irradiar uma ação comunicativa capaz de envolver todas as dimensões do mundo educacional: o professor com os alunos em sala de aula, os alunos entre si, os professores da escola em conjunto com a administração escolar, o conjunto de escolas, as secretarias de educação e chegando-se a uma proposta educacional de Estado, onde a ação comunicativa se faça presente na ação educacional. Porém, todas as possibilidades podem ser vazias se não nos atermos para a possibilidade da invasão do sistema, que pode conduzir a perda de identidade coletiva e alienação social, o que dificulta a própria formação do ser humano enquanto indivíduo e pode levar a perda do sentido da educação que, por sua vez, conduz novamente à perda da identidade coletiva, tornando-se este um círculo vicioso.

Essa representação da educação deixa transparecer, não só a necessidade de mudança, de uma verdadeira transformação, mas também a visão de uma crise, de uma ruptura de modelo que até hoje a escola vem praticando.

Um novo paradigma se estruturou após importantes descobertas no mundo da física, como as teorias da relatividade de Einstein; da incompletude de Gödel; da incerteza de Heisenberg; das estruturas dissipantes ou auto-organizadoras de Prigogine entre outras. Vimos desvanecer-se a visão cartesiana-newtoniana e mecanicista que muitos ainda tem da realidade.

Neste contexto, o conceito de agir comunicativo torna-se importante para compreender a idéia de uma educação crítica e reflexiva que procuramos defender.

Se as interações sociais assumem, nesta teoria, papel central, evidencia-se, portanto, sua fecundidade para a questão da educação, uma vez que a educação é fundamentalmente e antes de tudo uma ação social, uma interação. Tomar como

base uma teoria crítica da sociedade possibilita reflexões aprofundadas em torno da educação como um todo, de suas funções e possibilidades.

Se for interagindo comunicativamente que os agentes constroem e negociam sentidos e estruturas sociais, a noção de educação deve estar além da noção formal desenvolvida pela escola, estendendo-se para toda a sociedade. A educação, neste sentido, possibilita um alargamento de horizonte cultural através da revisão crítica e criativa dos saberes culturais.

Um novo conhecimento, segundo o qual “não conhecemos do real senão o que nele introduzimos” (MORAES, 1998, p.62), evidencia um pensamento sistêmico, em que o Universo é relacional, um mundo em holomovimento, no qual há uma integração sujeito-objetivo e, portanto, “a dependência do ser em relação ao seu ambiente geral, ou seja, o contextualismo. Segundo Prigogine citado por MORAES “a realidade só será revelada ao indivíduo por meio de uma construção ativa na qual ele participa. Isso tem sérias implicações educacionais” (1998).

Dentre essas dificuldades, encontramos, no caso do Brasil, os problemas relacionados à política educacional que não prevê uma prática coerente com o novo modelo do paradigma emergente; com propostas pedagógicas que não contemplam a educação como um sistema aberto que comporta indivíduos com diferentes estilos cognitivos e ainda, continuam oferecendo uma educação fechada na qual todos são considerados como iguais, uma educação dissociada do mundo da vida, da realidade do sujeito da educação.

O Paradigma Emergente aponta para o

resgate do ser humano, com base em uma visão sistêmica, ecológica, interativa, indeterminada. O aluno passará a ser visto como aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções (MORAES, 1998, p.84).

Esse quadro requer novas questões pedagógicas, um novo sistema de avaliação e de práticas que integrem razão e emoção, que promovam o potencial humano e que facilitem a cooperação e solidariedade nas relações humanas.

Assim, parece-nos bastante oportuno atentar para a teoria habermasiana, principalmente porque ela aponta para o caminho dialógico que busca a validade lingüística dos atos intersubjetivos praticados na vivência cotidiana como forma de se obter o entendimento consensual que vem ao encontro dos anseios das sociedades pós-modernas, que buscam se estruturarem solidariamente.

Segundo as idéias de Habermas, portanto, não seria eliminar o conteúdo da escola, mas adicionar a ele sempre um comportamento crítico. A escola deve ter como objetivo tanto fazer com que o aluno aprenda o conteúdo ensinado, como fazer com que desenvolva uma postura crítica perante as informações e perante a realidade na qual se encontra inserido e que possa, assim, exercer, plenamente, sua criatividade, individualidade e cidadania.

Para que a escola possa cumprir esta tarefa e assim promover o esclarecimento e, conseqüentemente, a emancipação, deve desenvolver uma educação realmente comunicativa, que tem por características fundamentais: 1. Liberar os potenciais de racionalidade através da cultura, política, ciência, arte, filosofia, etc.; 2. Sensibilizar a reflexão crítica para aquilo que foi aprendido ao longo da educação social; 3. Propagar a possibilidade de uma vida social comunicativa, porque sem ela o discurso prático seria vazio; 4. Estabelecer e fortalecer instituições que estejam aptas a orientar a modernização social numa direção não capitalista e não opressiva; 5. Buscar e exaltar técnicas alternativas e movimentos sociais concretos que se opõem à colonização do mundo da vida.

A educação comunicativa, centrada então na intersubjetividade, propõe-se de três grandes tarefas: reprodução cultural (apropriação de saberes), formação da identidade e integração social.

Segundo BOUFLEUER (1997, p. 54), a educação comunicativa é responsável por um “alargamento” do horizonte cultural, que implica na revisão crítica e criativa dos saberes culturais, dos padrões de convivência e dos modos de ser e de se expressar. Para que este alargamento ocorra, é imprescindível, no entanto, que saberes científicos, valores culturais, normas sociais, enfim tudo o que representa o conhecimento seja percebido como um entendimento historicamente construído e, portanto, inacabado e passível de revisão e de transformação. Numa concepção comunicativa de educação, a escola não deve ter por objetivo negar as dinâmicas sistêmicas, mas privilegiar uma perspectiva de análise centrada nas possibilidades inerentes ao mundo da vida e “dar primazia ao papel criativo dos atores sociais e aos modos de construir, reconstruir e negociar os significados sociais do mundo” (BERNSTEIN, 1994, p.142).

Diferente do que se encontra como prioridade na história da Educação no Brasil, intensificar o aspecto humano da formação, através da ênfase na reflexão e discussão crítica, torna-se especialmente importante na atual época de aceleradas transformações tecnológicas que pode, por um lado, representar ganhos e, por outro, desafios.

A tecnologia, que segundo nosso entendimento não só engloba o conhecimento, mas também o resultado, o produto do conhecimento, ao proporcionar ao ser humano a dominação da natureza, proporcionou também, conseqüentemente, os meios para a dominação do homem pelo homem, transformando-se em instrumento de racionalização e de falta de liberdade e

autonomia. A tecnologia acaba, assim, muitas vezes, por subjugar o homem que não possui desenvolvida sua capacidade de discernimento e crítica, tornando-se, então, alienado por esta tecnologia. Segundo Habermas nasce aqui uma nova forma de ideologia, a da ciência e da técnica como feitiço, como justificativa para a dominação (HABERMAS, 1987).

As conseqüências da tecnologia são percebidas pela grande maioria das pessoas como parte do processo e como irreversíveis. Esquece-se, no entanto, o fato de que as tecnologias que hoje são realidade e das quais sofremos ou usufruímos, as conseqüências foram, em algum lugar do passado, decisões tomadas em meio a muitas opções. No momento em que determinada decisão é tomada, muitas vezes não se percebe ser este um ponto decisivo para o futuro, para a história. Somente nos damos conta e percebemos sua importância ao olharmos, mais tarde, para o passado.

Atualmente, por exemplo, impõe-se em nossa sociedade, a discussão sobre os alimentos transgênicos e a biogenética. Trata-se de decisões que podem ser tomadas com a participação da sociedade (através de referendos) ou apenas parte dela. Para que esta participação ocorra, no entanto, é preciso que esta sociedade esteja informada e preparada para decidir. Questão portanto, de educação.

Uma educação comunicativa, que entenda o processo ensino-aprendizagem como um laboratório de conhecimento a partir da realidade e do contexto no qual se insere, pode e deve atender tanto interesses técnicos e práticos quanto aos conhecimentos instrumentais e ao controle de objetos, mas deve, sobretudo, ser emancipatória, ou seja, visa expor e, com isto, “desmoronar” as condições alienantes e paralisantes que envolvem a tecnologia. É preciso que a tecnologia seja entendida e apresentada como parcial e não como neutra e deslocada do processo social. É

ainda preciso que, ao tratar da tecnologia, a educação estabeleça articulações com a cultura e com a sociedade presentes no mundo da vida, pois, somente assumindo a compreensão do presente como algo dinâmico e produtivo e não meramente reprodutivo, torna-se possível transformar a realidade.

Uma concepção comunicativa de educação poderia constituir uma resposta a este anseio no sentido de que enfatiza a dimensão cultural do conhecimento e considera, portanto, os valores e saberes de cada indivíduo e de cada grupo social como relevantes e válidos.

A este respeito, PRESTES nos dá pistas de uma possibilidade de aplicação prática das idéias aqui apresentadas baseadas na teoria habermasiana: “a educação efetiva o diálogo quando traduz para a sala de aula, o sentido da política, da ética, do saber cultural, das ciências e sua criticidade, recuperando a unidade dos diferentes modos descontínuos com que chegam à escola os resultados da ciência, da política e das ações éticas” (1997, p.108).

Não se pode esquecer que, a partir da reflexão filosófica e da teoria até chegar à realidade, existe um longo e sinuoso caminho a percorrer e muitas transformações a ocorrerem, o que não deve, entretanto, nos desmotivar, pois como diz HABERMAS “pelo fato de não sabermos se é dada a possibilidade de sucesso, devemos ao menos tentar. Sentimentos apocalípticos não produzem nada, além de consumir as energias que alimentam nossas iniciativas” (1994, p.84).

4. METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS

Uma corrente de pensamento se faz pela forma de pensar o real, por procedimentos metodológicos e não por terminologias ou citações.

Compreendemos que o método mais conveniente para esclarecer os fundamentos das realidades humanas instauradas na vida cotidiana seria a utilização de um método que apreendesse a imbricação existente entre o ser humano e o contexto social.

Para alcançarmos os objetivos propostos, obter subsídios para que se comprove ou se negue à hipótese de que é possível, a partir dos conceitos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas contribuir para a consolidação de uma nova concepção paradigmática crítica da educação, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo-reflexivo, buscando a coerência com o pensamento de Habermas ou, mais precisamente, com sua crítica penetrante e sistemática aos fundamentos da razão instrumental.

Embasamos nossa escolha pelas características das ações que nortearam nosso projeto de pesquisa convergindo com os escritos de BOGDAN e BIKLEN (1994, p.47) acerca da investigação qualitativa, cito:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisarem os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Como primeiro procedimento desenvolvido durante a pesquisa, tomamos como base, estudos aprofundados sobre a Teoria do Agir Comunicativo de

Habermas, objetivando conceituar os termos utilizados pela Teoria da Ação Comunicativa e através deles, criamos uma correlação entre a Teoria Habermasiana, sua aplicação no contexto educacional junto à comunidade que é envolvida por ela.

Durante a nossa investigação procuramos ter presente que

Investigar também é resgatar, ordenar e interpretar as diferentes vozes dos que participam de uma inovação e dotá-las de um novo sentido: o que lhes atribui o olhar de quem vê e se aproxima da inovação de fora, com a finalidade de gerar um conhecimento crítico para os implicados e/ou para os que possam estar relacionados com outras situações educativas similares (HERNÁNDEZ, 2000, p.43).

Após a fase de exploração, que segundo MINAYO (1994) é o tempo dedicado às interrogações sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais passamos então a aplicação dos dados explorados ao fato ou à realidade objetiva através da pesquisa de campo “para tornar claro ao pesquisador a verdade que se lhe antepõe” (HAGUETTE, 1992, p.37). Entendeu-se que a pesquisa de campo, diferentemente da revisão bibliográfica, vai além da simples organização de conceitos preestabelecidos na literatura, abordando fatos que se dão na realidade e no contexto da sociedade ou comunidade social onde o pesquisador busca subsídios para a elaboração de seu trabalho científico.

A pesquisa de campo tem por finalidade investigar, identificar e analisar, cabendo, portanto, ao pesquisador “o esforço duplo de entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, de desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (GODOY, 1995, p.23). Desta forma, durante toda a pesquisa, a observação direta participante crítica e reflexiva contribuiu para esclarecer muitas dúvidas na análise e interpretação dos dados coletados.

Nosso objetivo principal durante a pesquisa foi apresentar, interpretar e analisar os conhecimentos obtidos com os diferentes informantes por meio de diferentes estratégias utilizadas no decorrer da pesquisa, usando como instrumentos para o levantamento de dados, a observação participante natural, o questionário e a entrevista junto ao público alvo selecionado, procedimentos estes melhor delineados a seguir.

No tipo de pesquisa proposto podem ser utilizados vários tipos de amostras, e o tipo escolhido foi à amostragem por acessibilidade. Este tipo de escolha se justifica quando se considera que houve uma prévia limitação do universo de pesquisa. A entrega de questionário foi restrita ao corpo docente do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Cenecista São José de Rio Negrinho-SC fazendo um recorte com os professores participantes do Seminário de Educação à Distância promovido pelo SINEPE/SC (Sindicato das Escolas Particulares de SC) “Por onde Caminha a Educação” desenvolvido durante o ano de 2003, e tendo como objetivo principal, um processo de formação continuada de professores, elencando durante todo o ano temas como Paradigmas Educacionais, Teorias Educacionais, Tecnologia e Formação de Professores e etc.

Conforme já mencionado na Introdução do presente trabalho, a escolha deste universo de pesquisa baseou-se no fato de que a possibilidade de interação, diálogo com os partícipes era mais fácil, o tema ter uma aceitação considerável junto ao corpo docente, e os mesmos estarem envolvidos no projeto de capacitação à distância acima referenciado, agregando visões bastante significativas para discutirmos uma educação alicerçada na comunicação, no diálogo e na interação de educadores e educandos.

Consolidamos nossa estratégia de escolha a partir do pensamento de GIL que menciona que “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (1994, p.27).

Visando esclarecer aos partícipes o motivo e a seriedade da pesquisa, foi realizada uma reunião onde foram expostos o tema e os objetivos da pesquisa (itens já referenciados em nosso projeto), a instituição a que ela estava vinculada (PUC-PR), a identificação dos pesquisadores responsáveis (orientador e orientando), as condições necessárias para a participação do professor bem como, os motivos dos mesmos fazerem parte da escolha do público alvo para a pesquisa.

O primeiro instrumento de pesquisa utilizado foi um Questionário (Apêndice A): instrumento necessário para a coleta de dados e sua posterior análise no qual constam os questionamentos visando buscar dados importantes sobre a prática pedagógica dos partícipes, a fim de apontar perspectivas e possibilidades a partir da revisão da literatura que fundamenta este projeto, um dos objetivos desta pesquisa.

O questionário, para CHIZZOTTI

consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas as quais saibam informar, vindo esclarecer hipóteses ou esclarecer o problema de “pesquisa” (1991, p.55).

O questionário aplicado, o qual encontramos na íntegra no APÊNDICE A deste projeto, foi elaborado com três partes distintas. A primeira parte teve por objetivo fornecer dados pessoais de cada participante, oferecendo subsídios necessários à elaboração de parâmetros de avaliação ligados à data, formação específica, etc. Na segunda parte procuramos obter dados específicos da atividade docente, sua práxis, seus referenciais, bem como, seu convívio com os multimeios no fazer pedagógico. Por fim, na terceira e última parte, exploramos a experiência

vivenciada no Curso de atualização realizado à distância pelo SINEPE – SC “Por onde caminha a Educação” durante o ano de 2003, colhendo as impressões e relatos que subsidiaram um quadro referencial do aproveitamento dos professores durante a execução do curso.

Por se tratar em sua grande maioria de dados numéricos, usamos a análise quantitativa dos dados como ferramenta de suporte a esta parte do levantamento, fazendo uso do software Excel para a tabulação dos dados bem como para a representação em gráficos quando da apresentação dos dados coletados.

Encontramos ainda no questionário, algumas questões abertas, elaboradas com o intuito de comportar respostas subjetivas, permitindo aos questionados emitirem sua própria opinião e posição a respeito destas questões.

Durante toda a elaboração deste processo, foi respeitado o direito de sigilo, proposto aos colaboradores, pelas informações fornecidas.

A aplicação do questionário foi realizada em dois momentos diferentes (um para os professores do Ensino Fundamental com cerca de 12 professores e outro somente para os professores do Ensino Médio contemplando os 8 professores restantes), durante reuniões pedagógicas na própria escola, com um tempo dedicado de uma hora para as respostas exigidas, tempo este que consideramos ideal para a resolução do questionário proposto, apesar do número de respostas ser relativamente grande (26 questões). A receptividade foi razoavelmente boa, pontuando o fato de que alguns partícipes queriam um tempo maior para refletir as respostas ou ainda, pesquisá-las, o que não era a intenção do trabalho proposto. Todavia, convém ressaltar que houve “expressões” de desacordo ou ainda desagrado pelo trabalho a ser desenvolvido por uma pequena representação (cerca de 10%), o que consideramos normal e sem maiores implicações para com o

seguimento da pesquisa, uma vez que o trabalho foi desenvolvido também por estes, alcançando 100% de participação de acordo com o previsto, ou seja, os 20 questionários aplicados.

De posse dos dados, e com os critérios de análise definidos dentro de uma abordagem quantitativa, passou-se a trabalhar as informações de forma a estabelecer os meios para a análise dos resultados.

O método utilizado para o tratamento dos dados nesta primeira fase da pesquisa, ou seja, a aplicação do questionário, foi à análise dos conteúdos, que nos proporcionou a possibilidade de utilizar-se de vários procedimentos para alcançar o significado das palavras e das implicações que estavam engendradas no discurso do(s) sujeito(s) que compõem o objeto de estudo.

CHIZZOTTI ressalta que “esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais, que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural” (1991, p. 77).

Importante ressaltar que a abordagem quantitativa se alicerça na frequência da aparição de certos elementos. Segundo BARDIN “a frequência é a medida mais geralmente usada. Corresponde ao postulado seguinte: a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência da aparição” (1994, p. 109).

De acordo com os perfis analisados através do questionário, usando a frequência como referencial, passamos a trabalhar na segunda fase da pesquisa que seria a **entrevista**.

Desejávamos trabalhar com um grupo heterogêneo procurando enriquecer e agregar valor a nossa pesquisa, ou seja, entrevistados que estivessem na média

geral de frequência, outros no limite inferior da frequência e outros no limite superior da frequência, tomando por base uma análise geral das 26 questões do questionário. No entanto, tínhamos que nos preocupar também com a gama de informações que seriam produzidos a partir de então e precisávamos limitar os partícipes para a entrevista, pois uma vez que estaríamos trabalhando com os discursos dos entrevistados, poderíamos correr o risco de não darmos conta do volume de material que teríamos a partir da entrevista.

Com base nestas premissas, tomamos por base um recorte para a **entrevista** de somente 4 (quatro) professores, escolhidos conforme já mencionamos acima, de acordo com sua frequência durante as respostas do questionário (analisados as 26 questões), obedecendo ao seguinte critério: 1 (um) professor com frequência abaixo da média geral a quem denominaremos P1, 2 (dois) professores dentro da média geral de frequência a quem denominaremos P2 e P3 e 1 (um) professor com a frequência de suas respostas acima da média geral a quem denominaremos P4, marcando um encontro especial entre os 4 (quatro) selecionados, sob a mediação do pesquisador, para a realização da entrevista.

Segundo TRIVIÑOS,

(...) a entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes (1997, p.146).

Isto facilitou uma maior espontaneidade entre entrevistador e entrevistado, servindo na verdade para mediar o diálogo entre ambos.

Priorizamos durante as entrevistas, instigar os entrevistados com o intuito de conhecer: 1) suas concepções sobre educação; 2) o que considerava relevante ou não; 3) o que privilegiava, o que lhe faltaria; 4) como via o uso das tecnologias em

ambientes de ensino e aprendizagem; 5) como as dimensões evidenciadas nos nossos dois primeiros capítulos da pesquisa neles se davam ou não, se se integravam, como configuravam a relação professor-aluno, etc. num roteiro de entrevista semi-estruturada que contemplou os seguintes blocos:

- Bloco A – Vivência/Consciência Profissional com os temas: Práxis Pedagógica, habilitação para enfrentar novos desafios, alunos de hoje e Avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem.
- Bloco B – Cursos de Formação e Atualização aos educadores: contempla as reais necessidades dos educadores atuais?
- Bloco C - Pedagogia crítica e reflexiva, novas tecnologias, massificação de idéias e ação comunicativa em ambientes de ensino e aprendizagem.
- Bloco D – Curso de Educação à Distância do SINEPE, lições extraídas, mudanças necessárias para superar as dificuldades encontradas.

Quisemos averiguar se as premissas até agora aqui por nós defendidas se justificam, confirmam, se são pertinentes no confronto com essa realidade: se os imperativos do novo momento da educação que se abre requer mudanças profundas, com a reforma do modo de pensar, como preconiza MORIN (2001), até que ponto os caminhos propiciadores desse futuro já se fazem presentes nos nossos educadores e, conseqüentemente, em sua ação educativa, ou seja, na educação.

As entrevistas foram gravadas, o que permitiu maior soltura, possibilitando o clima de diálogo que objetivávamos, em troca intersubjetiva. O roteiro elaborado estruturou-se em temas gerais, buscando uma leitura do contexto em que os entrevistados se encontram, pois segundo CICOUREL citado por LOZANO (2002, p.49) “o discurso está sempre encravado em um contexto mais amplo”. Ensejamos uma leitura da ação educativa explicitada pelos seus agentes, com seus

depoimentos vivos, sua expressão, seus hiatos, silêncios, intervenções, prioridades, esquecimentos, concepções, escolhas, rejeições, consciências, inconsciências, seus alunos, suas aulas, suas vivências.

Sempre bom lembrar que “o contexto não é um dado prévio e anterior ao discurso. Os participantes, por meio de sua interação discursiva, definem ou redefinem a situação, sua própria relação, o marco em que se interpretam e adquirem sentido as expressões e etc” (LOZANO, 2002, p. 49).

Queremos ressaltar ainda que os temas e/ou blocos propostos para a entrevista, inicialmente objetivados quando da escolha das questões, nem sempre foram abordados por todos os entrevistados, devido ao clima de diálogo espontâneo que quisemos imprimir, dando ampla liberdade aos nossos interlocutores durante todo o tempo da entrevista, sempre visando atingir essa maior profundidade que expressa o racional entrelaçado com a afetividade.

Optamos pela análise do discurso enquanto ferramenta para a análise de dados coletados a partir de então, a fim de compreender os dados obtidos nesta fase da pesquisa, ressaltando que o discurso como produção individual é uma versão do “mundo como ele é”, como se fosse revestido de uma verdadeira descrição da natureza, independente de outras descrições. A configuração-reconfiguração da “verdade”, apropriando-se da ótica de CHARAUDEAU (1992), depende de fatores diversos não meramente causais e de variáveis acerca do contexto social ou processo mental que envolve a produção do discurso. No entanto, o discurso (e o sujeito), deve satisfazer às condições de legitimação (princípio de alteridade), credibilidade (princípio de pertinência) e captação (princípio de influência e regulação - da atenção, do interesse em uma resposta).

ORLANDI aponta que através “do discurso, é possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (1999, p.15).

Há que sublinhar que estamos cientes que nenhum documento é capaz de nos fazer reviver o que passou, mas estamos certos de que eles, como materializações discursivas, permitem uma aproximação com o passado. Esta postura é resumida por COSTA:

Em vez de pretender trabalhar os indícios históricos (fontes) com a convicção de que esses nos levam à reconstrução do acontecimento, tomamo-los como uma construção discursiva. Ou seja, a fonte histórica é também um acontecimento que deve ser desvendado como construção discursiva, como monumento (1994, p.190).

É no processo de comunicação que encontraremos as possibilidades de resignificação dos discursos apresentados (falas, espaços, representações, etc), redimensionando as próprias interações decorrentes, com vistas ao estabelecimento de novos consensos.

ORLANDI contempla esta idéia quando menciona que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (1999, p.62).

Por fim, reafirmamos que a pesquisa qualitativa é a que se coaduna mais adequadamente aos objetivos propostos, uma vez que proporciona um contato direto com os pesquisados em seu próprio ambiente. Segundo BOGDAN e BIKLEN, “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes

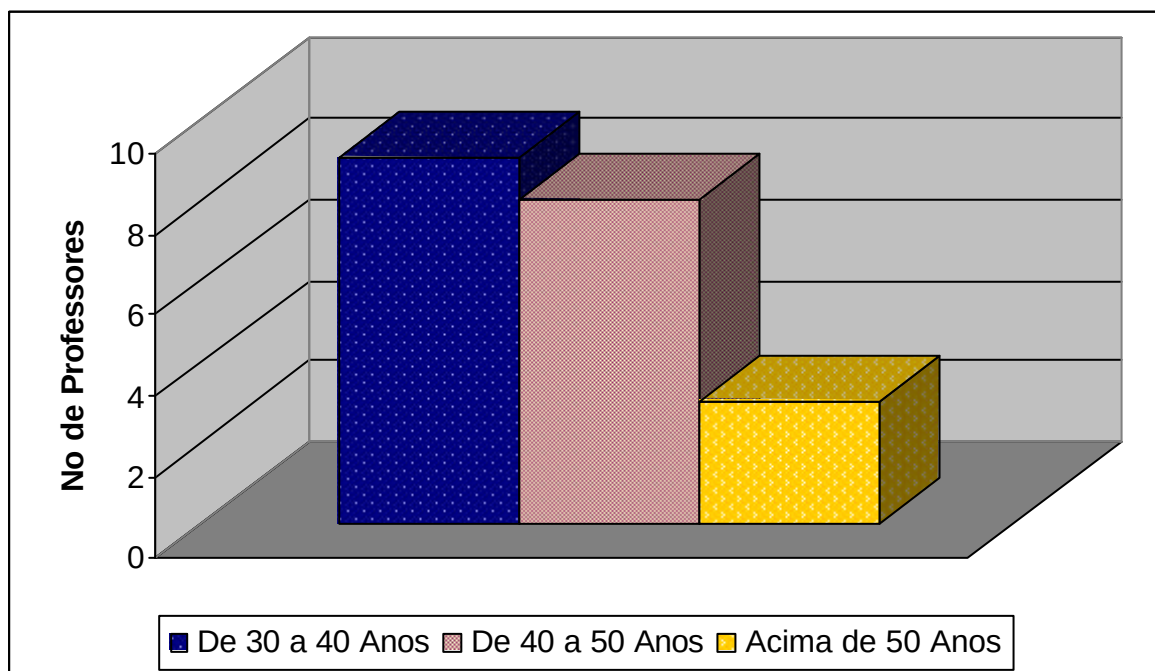
mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (1994, p. 70).

4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

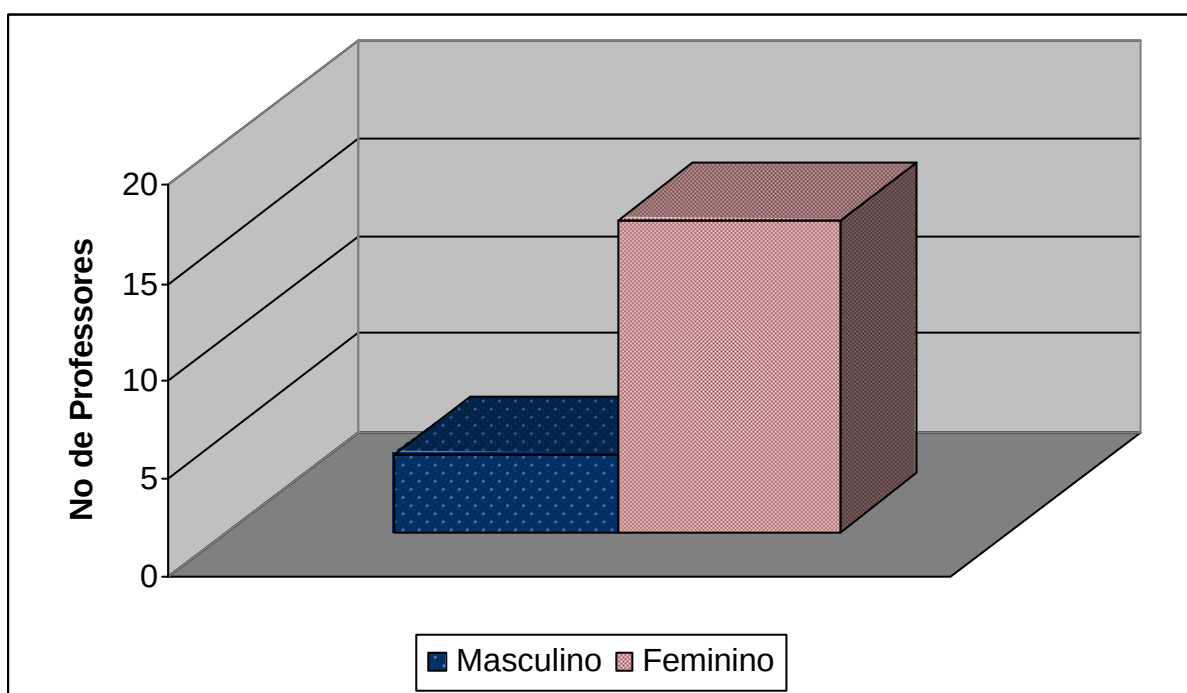
Analizando o Gráfico 1, referente à idade dos professores, constatamos que a maioria está na faixa de 30 a 50 anos (45% de 30 a 40 anos e 40% de 40 a 50 anos), o que nos remete que sua formação escolar – Educação Básica – se deu no período de 1962 a 1982 – período em que a educação brasileira foi fortemente influenciada pelos paradigmas conservadores, com forte tendência tecnicista principalmente na formação profissional dos mesmos.

GRÁFICO 1 – Idade dos professores



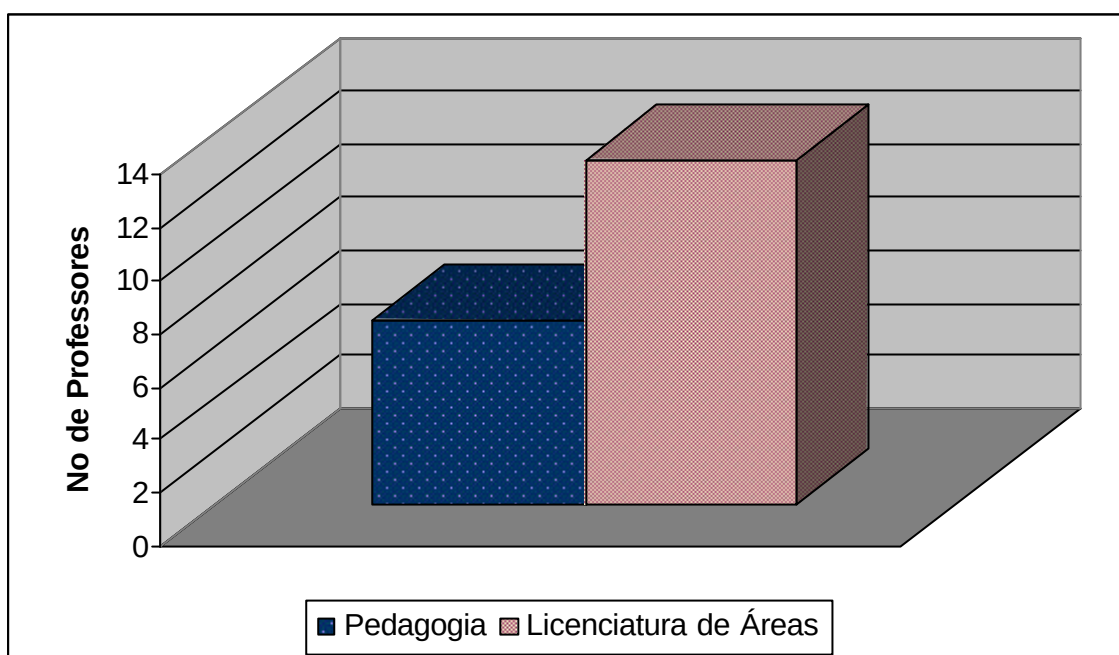
Observando os dados apresentados no Gráfico 2, como na grande maioria das realidades educacionais do país, nosso grupo de partícipes é composta em sua maioria também de mulheres alcançando cerca de 80% dos professores, o que nos remete a uma certa similaridade com outros universos de pesquisa quanto ao perfil do sexo dos participantes.

GRÁFICO 2 – Distribuição por sexo



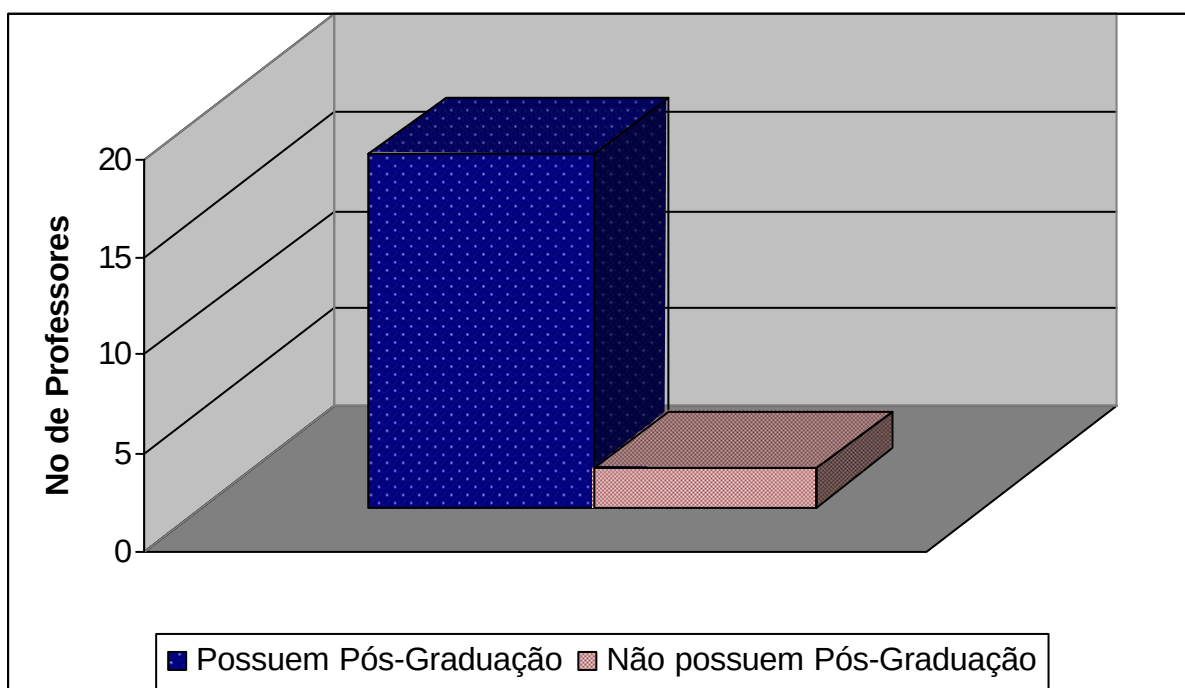
Verificamos no Gráfico 3 quanto à formação do grupo de professores, que em sua maioria, possuem formação específica em sua área de atuação, com uma visão pedagógica alicerçada nas disciplinas de didática e ensino de suas licenciaturas e de sua práxis pedagógica em consonância com os pedagogos especialistas de sua escola, no entanto, ressaltamos ainda a participação no grupo de 7 participantes (35% do universo pesquisado) que possuem uma visão mais ampla da pedagogia pela formação específica na área.

GRÁFICO 3 – Quanto à formação dos professores pesquisados



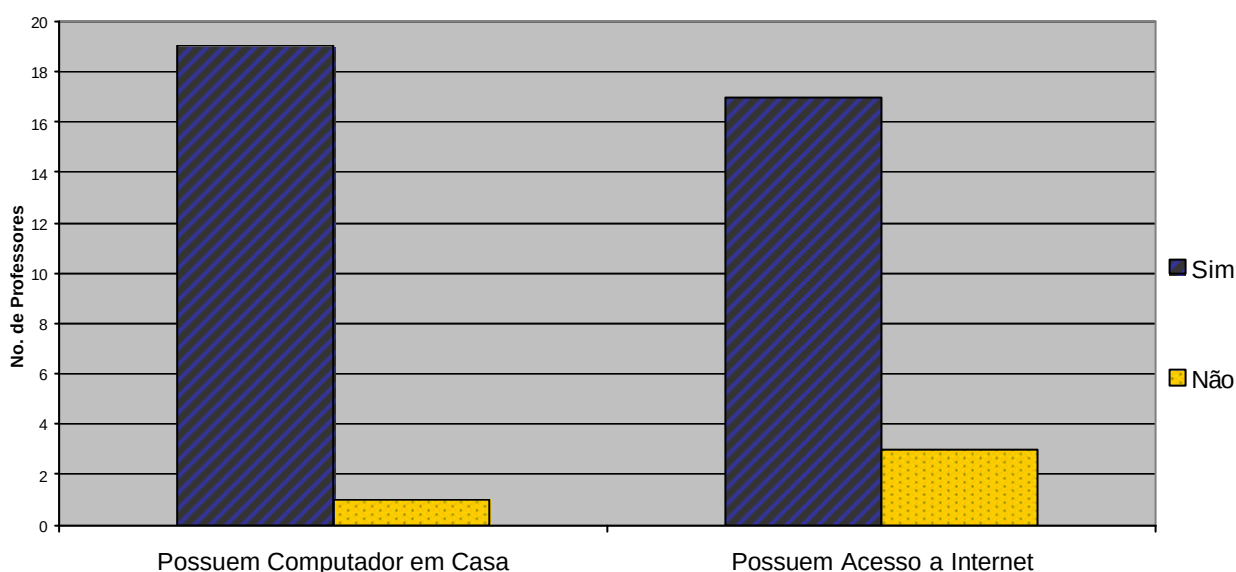
Levantando o processo de formação continuada, apresentamos no Gráfico 4 o índice de professores que possuem pós-graduação. Em sua absoluta maioria, o grupo pode ser considerado com uma formação adequada, com especializações nas áreas que atuam no dia aparecendo apenas 2 professores que não possuem nenhuma pós-graduação, embora, esteja nos planejamentos pessoais de cada um deles, conforme referência no questionário respondido.

GRÁFICO 4 – Quanto às especializações dos professores



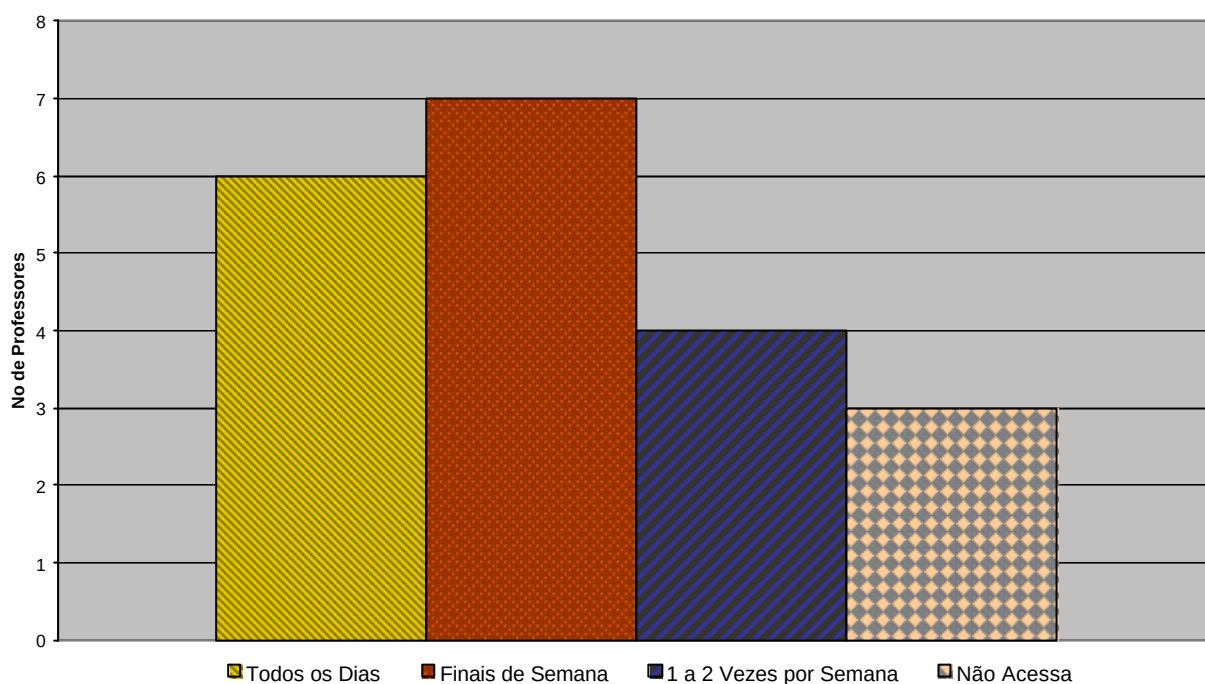
Percebe-se através dos dados no Gráfico 5 que o grupo pesquisado tem um bom acesso à tecnologia partindo do pressuposto que a maioria possuem computador em casa (95% do total), garantindo ainda, a mais de 80% dos mesmos, acesso à Internet.

GRÁFICO 5 – Professores e acesso às tecnologias



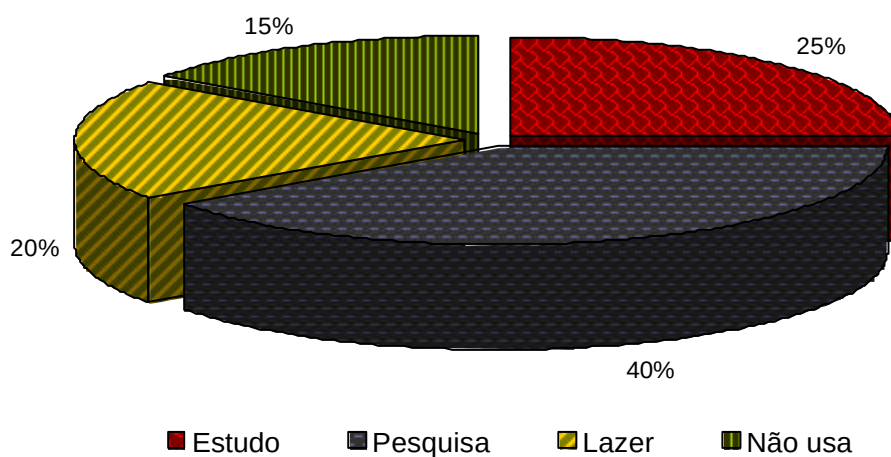
No Gráfico 6, encontramos pequenas discrepâncias no grupo, apontando uma divisão bastante significativa entre os que acessam diariamente (30%), os que acessam somente aos finais de semana (35%), ainda os que acessam de 1 a 2 vezes na semana (20%) e professores que não acessam (15%). Fazendo um aporte ainda a estes últimos que não acessam, relembramos que são exatamente os professores que não possuem acesso à Internet em casa.

GRÁFICO 6 – Frequência de Conexão à Internet



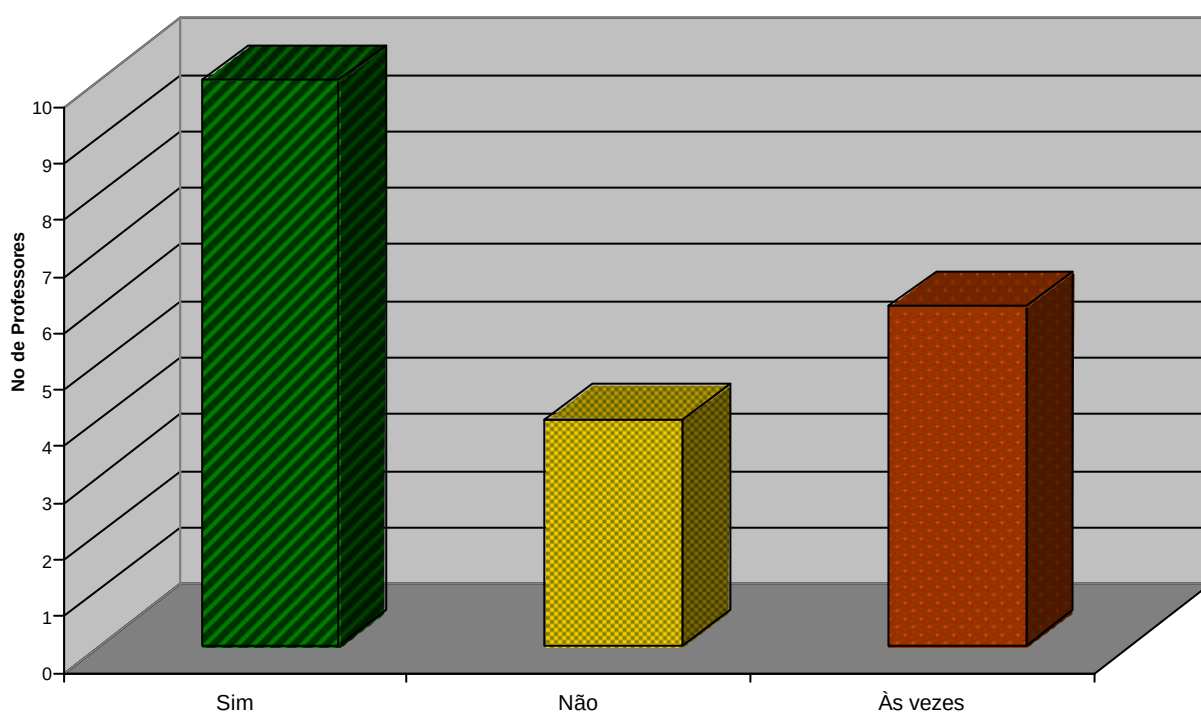
Na Gráfico 7, encontramos um dado bastante interessante para pesquisa, quando constatamos que cerca de 65% dos acessos da Internet são para estudo e pesquisa, colocando-a como ferramenta de trabalho quase que diária de uma parcela significativa dos professores.

GRÁFICO 7 – Quanto ao uso da Internet



Propusemos a idéia da influência da Internet na sua linguagem (escrita ou falada) a partir do uso da Internet, e podemos analisar a partir dos dados propostos pelo Gráfico 8 que mesmo sendo educadores, cerca de 80% chegou à conclusão de que em algum momento, sentiu que a Internet de alguma forma até inconsciente, influenciou sua escrita ou fala, sendo que para 50% este fato é muito claro. Destaca-se ainda o fato de que 20% não sentem esta influência, provavelmente até porque não possuem acesso a este meio, conforme dados anteriormente colocados.

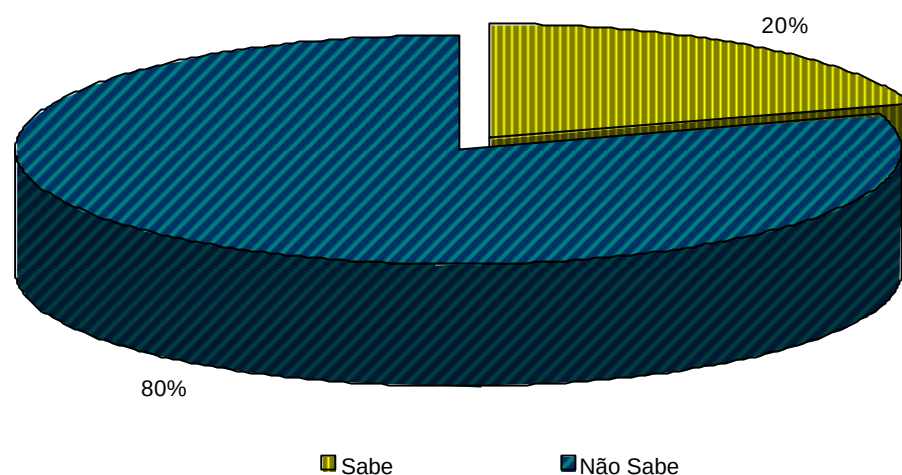
GRÁFICO 8 – Percepção de influências da Internet na Linguagem



Uma vez que, em sua maioria, o grupo docente se posiciona favorável no sentido do domínio das tecnologias, propusemos uma pergunta capciosa na tentativa de realmente saber quem tem algum discernimento básico acerca das tecnologias. Foi muito interessante verificar pelos dados apresentados pelo Gráfico 9 que, uma vez que não foi liberada a pesquisa (solicitado por muitos) a preferência foi de, realmente não arriscar, com 80% das respostas se colocando na condição de

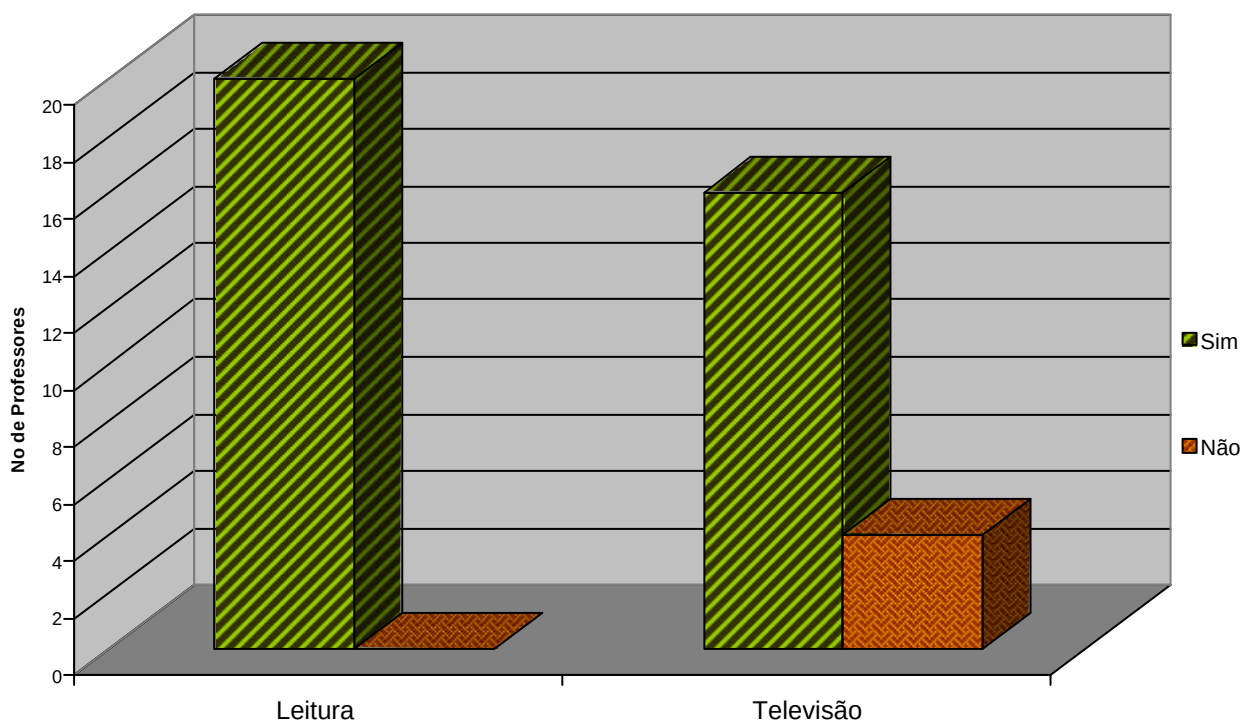
não saber a diferença básica entre hipermídia e multimídia, conceitos básicos dentro de um ambiente tecnológico.

GRÁFICO 9 – Distinção de Multimídia e Hipermídia



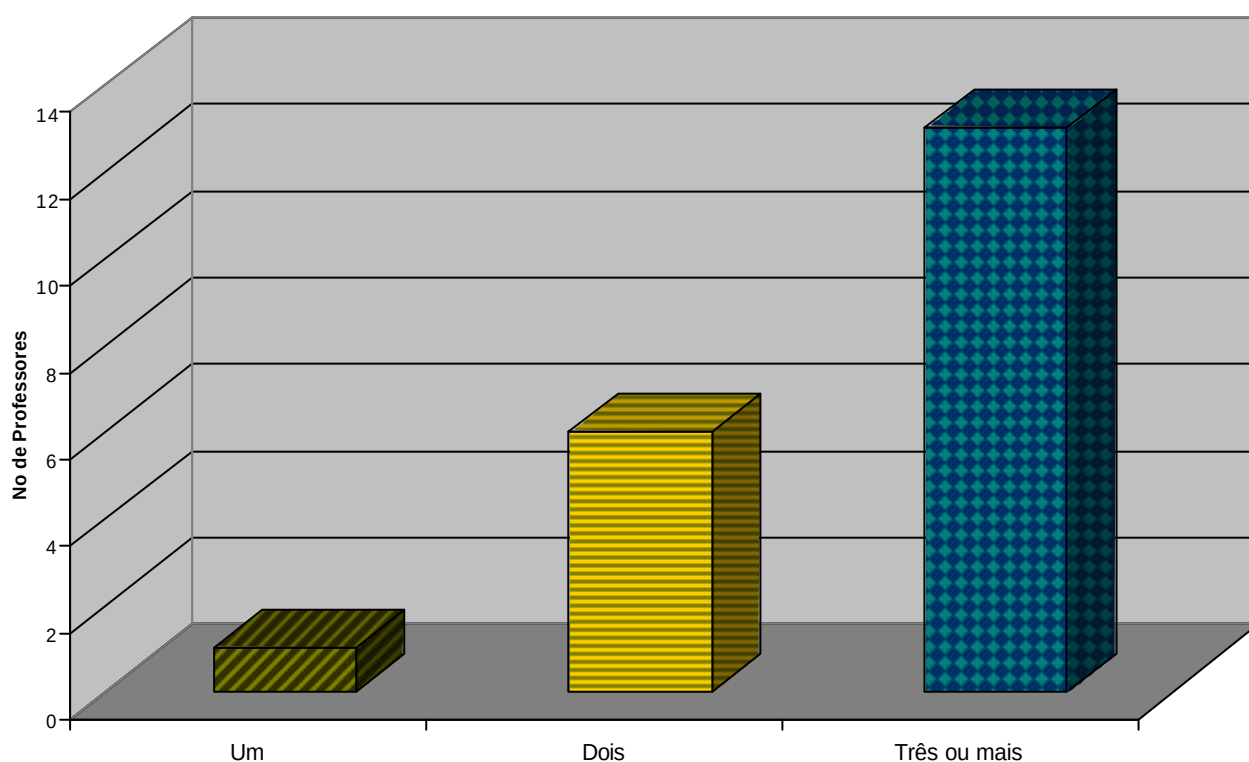
Visando avaliar o grau de importância da Leitura e da Televisão, através dos dados apresentados no Gráfico 10, ficamos surpresos e satisfeitos com o resultado de 100% dos entrevistados estarem interagindo diariamente com livros, não deixando de reportar também o contato diário de 80% com a mídia televisiva que também é um forte meio de influência no dia-a-dia dos pesquisados.

GRÁFICO 10 – Hábitos de Leitura e Televisão



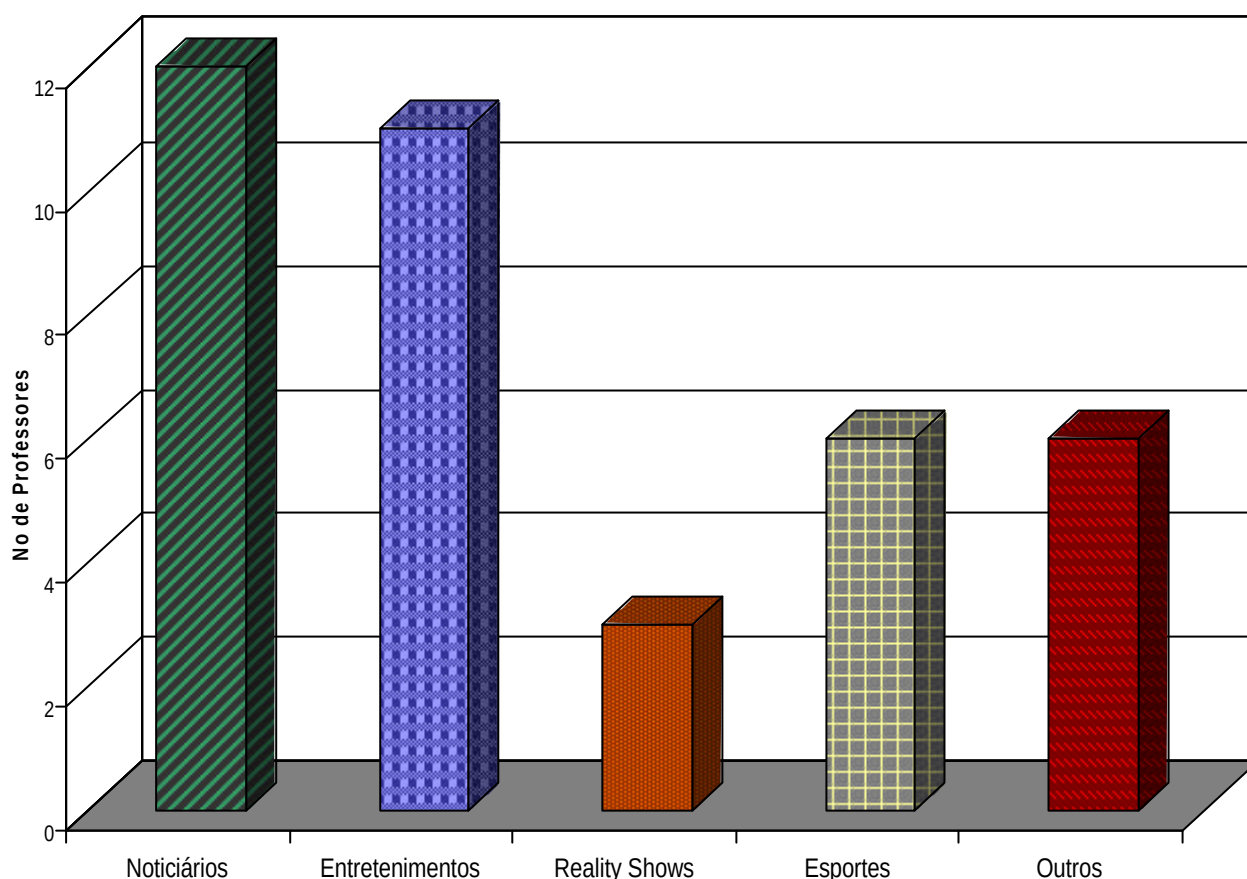
Completando a linha dos dados apresentados no Gráfico 10, tentamos ter uma idéia da quantificação em volumes na questão da leitura dos professores, encontrando segundo o Gráfico 11, índice significativamente expressivo, com 65% dos professores ainda no 1º Trimestre de 2005 (Março/05) já terem lido três livros ou mais.

GRÁFICO 11 – Quantidade de livros lidos em 2005



Pelos dados apresentados no Gráfico 12, temos um perfil de preferências na programação de TV, com um alto índice de preferência para os noticiários (mais de 50%), no entanto, verificou-se também que a TV acaba sendo um meio com grande alcance no lazer e entretenimento dos professores.

GRÁFICO 12 – Preferências de programação na TV



Introduzimos ainda no bloco relacionado ao Perfil dos professores uma questão aberta, a saber: *Qual a sua macro visão acerca do poder da televisão e o que interfere em sua rotina diária esta visão?*

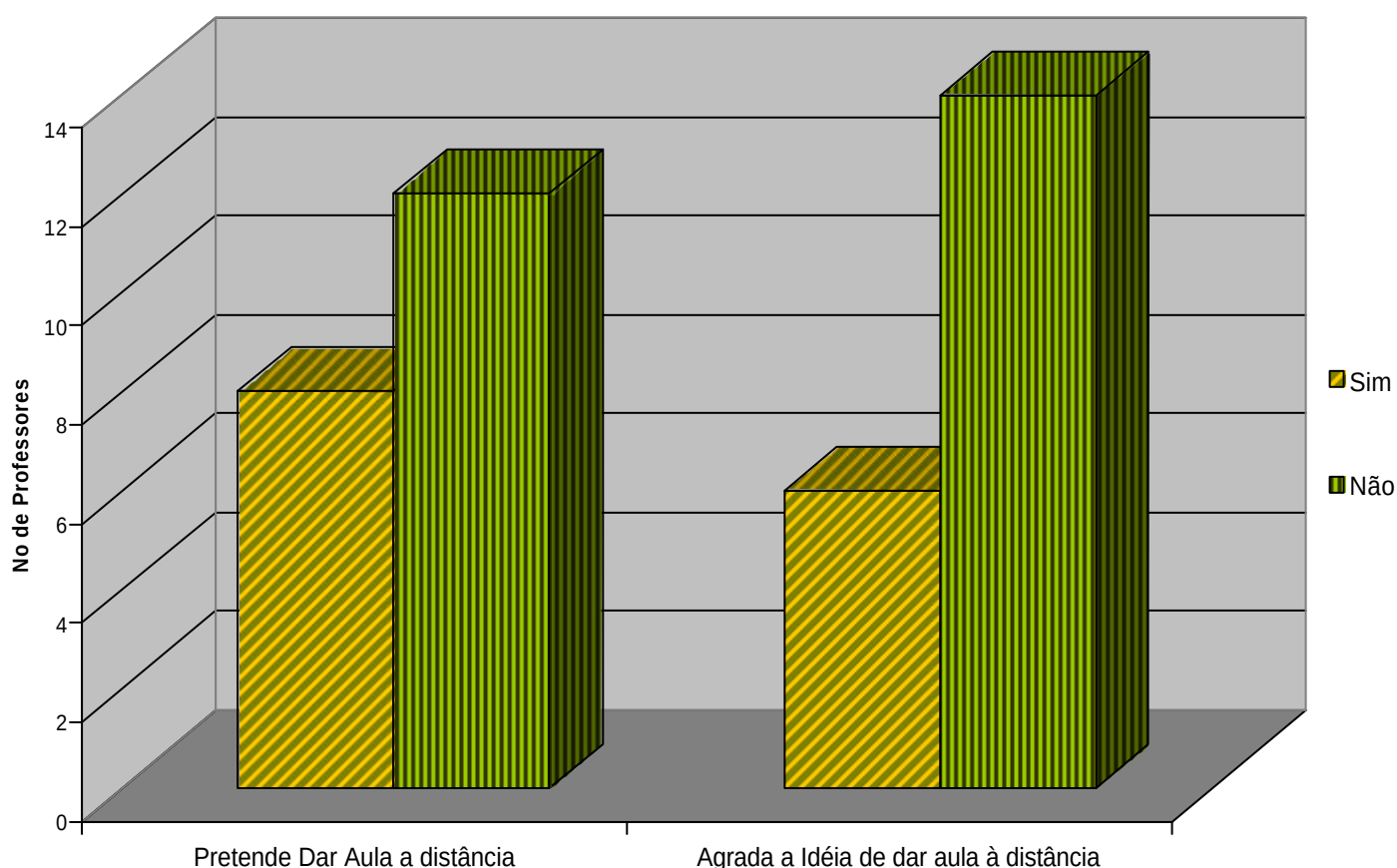
As respostas mais significativas e que apareceram com maior frequência mencionaram a manipulação, discernimento, massificação, poder, criticidade, consumismo e modismo. Chamou-nos a atenção ao fato de que a grande maioria das respostas abordou uma preocupação muito grande de que a televisão hoje é um dos maiores meios no sentido de articular a massificação, o modismo e o consumismo, fazendo uso da manipulação a seu bel prazer, exigindo o uso de uma criticidade muito grande na busca do discernimento do que pode ser devidamente aproveitado para o crescimento pessoal e coletivo.

PERFIL DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE

Neste segundo bloco de questões, priorizamos a busca de informações sobre a práxis pedagógica dos professores. Suas percepções, suas experiências, suas metodologias e etc.

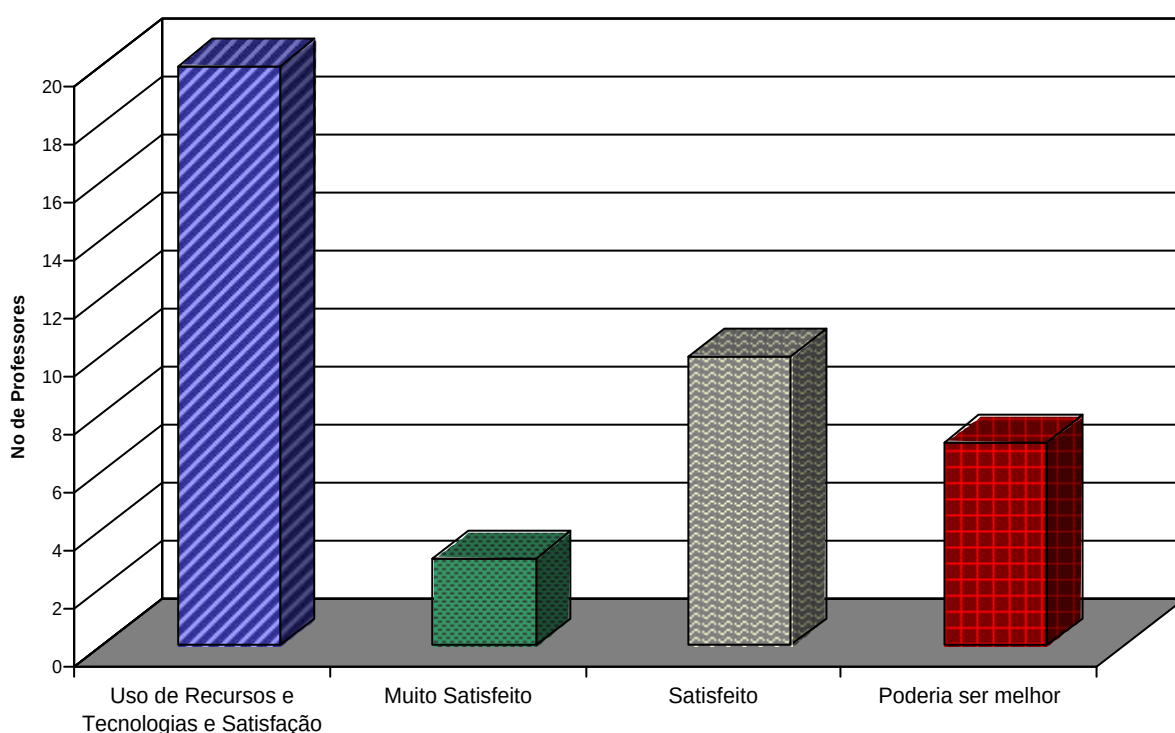
Iniciamos este bloco de questões instigando o grupo de partícipes sobre sua posição acerca da educação à distância. De acordo com os dados apresentados na Tabela 13, é claro e visível o distanciamento dos professores para com este meio de ensino quando encontramos um montante de 70% que não se agrada com a idéia de dar aulas à distância, embora alguns apontam para um novo olhar para este segmento de trabalho, pois na mesma tabela encontramos um índice de 60% de interessados em dar aulas à distância. Ressaltamos também que o instrumento utilizado não era capaz de extrair os motivos para esta aparente contradição, tornando-se um novo dado importante para um possível prosseguimento através de novas pesquisas.

GRÁFICO 13 – Em relação à Educação à distância



Buscando ampliar nossa visão acerca do grupo, questionamos acerca do seu trabalho e o envolvimento do mesmo com as tecnologias, encontrando um parecer significativo quando vemos que 100% dos professores fazem uso dos recursos tecnológicos para suas aulas, embora ainda encontremos cerca de 40% que possuem uma expectativa maior em termos de resultados efetivos do uso das tecnologias em sala de aula, dados estes apresentados no Gráfico 14.

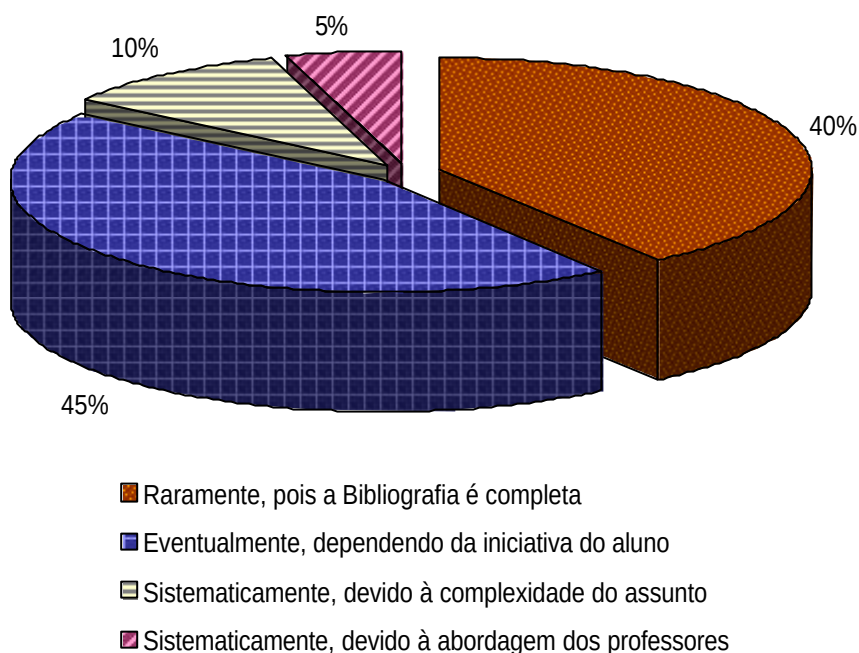
GRÁFICO 14 – Uso de Recursos Tecnológicos e satisfação



Trazendo informações acerca do fazer pedagógico dos professores, deparamo-nos através dos dados apontados no Gráfico 15 com a fragmentação do trabalho em grupo, uma vez que em sua grande maioria (quase 90%), trabalham sozinhos e sem a promoção de conversas, pontes, links que facilitem a compreensão e a articulação do dia-a-dia do estudante. Pelo contexto atual da educação, referenciado em muitas práticas educacionais com as quais temos

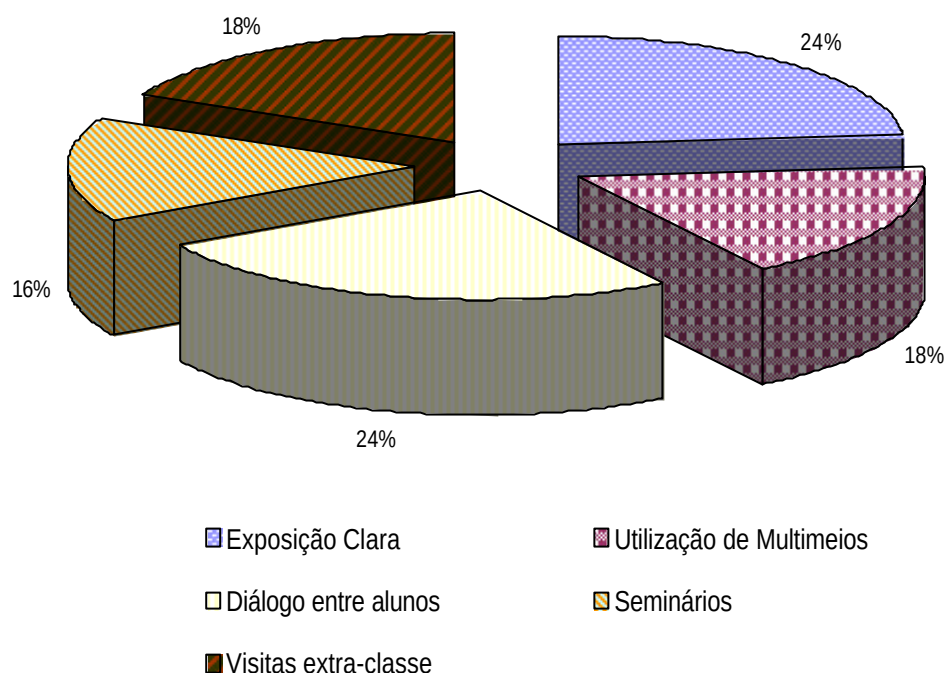
convivido, parece-nos que este cenário se repete em muitas instituições educacionais.

GRÁFICO 15 – Quanto à interdisciplinaridade de minhas aulas



Os dados apresentados no Gráfico 16 talvez sejam realmente, os mais importantes deste questionário até aqui, pois corroboram diretamente com nosso projeto. Quando vemos que as metodologias preferidas, cito: Diálogo entre alunos, Seminários e visitas extraclasse trabalham diretamente com a Ação Comunicativa proposta por Habermas e defendida por este projeto de pesquisa, encontramos subsídios suficientes para acreditar que nossas hipóteses podem encontrar eco numa prática educacional efetiva. É incrível observar que as metodologias alicerçadas na ação comunicativa (que alcançaram mais de 60% das indicações) superam e muito até as tecnologias, que por si somente, sem um ato intencional de comunicação e interação, acabam ficando obsoletas para a prática educacional segundo a visão deste grupo.

GRÁFICO 16 – Metodologias Eficazes



Visando subsidiar nosso pensamento acerca das mudanças advindas da entrada das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, propomos uma questão reflexiva que abordasse o assunto com sugestões bem pontuais de possíveis mudanças ocorridas.

Questão reflexiva proposta:

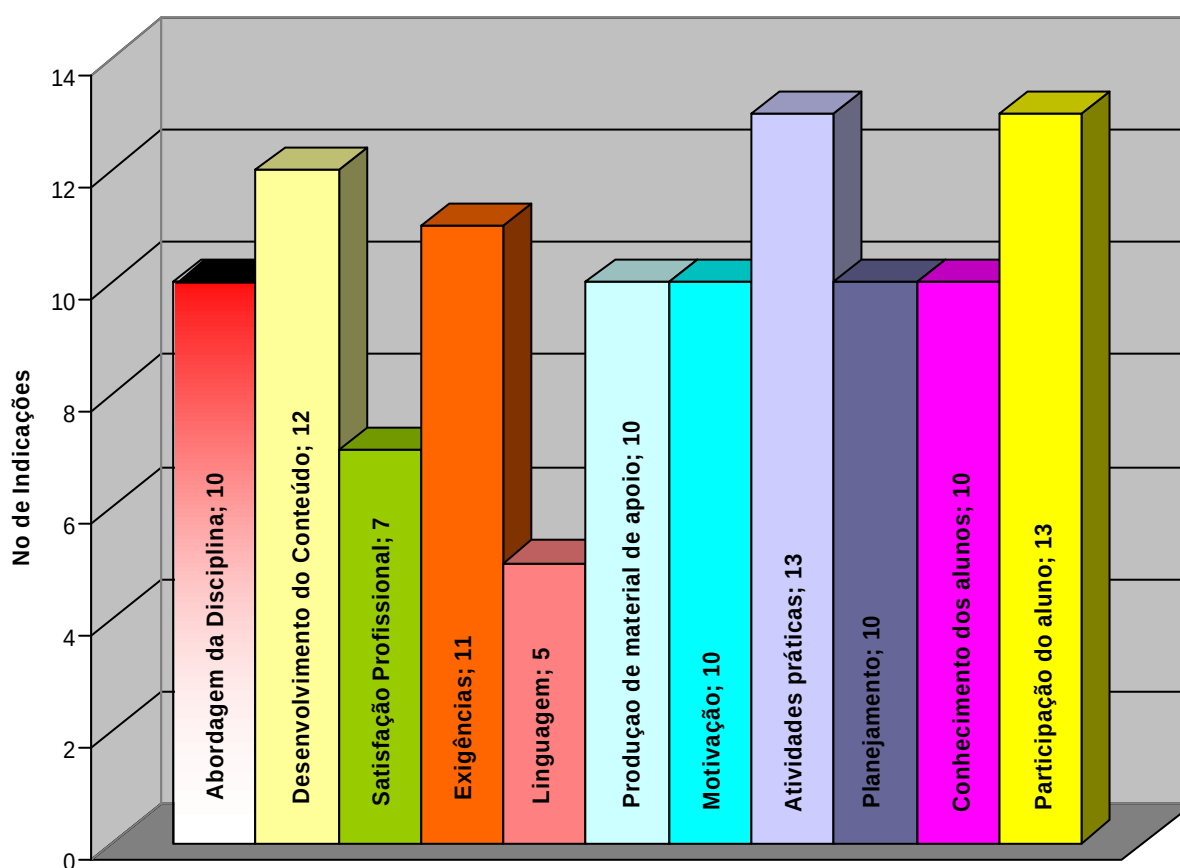
Quanto aos meus hábitos de professor, com o advento das novas tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem, posso afirmar que houve mudanças.

Em havendo mudanças, marque as opções pertinentes:

- [] na forma como abordo a disciplina
- [] no método utilizado para desenvolver o conteúdo
- [] no meu nível de satisfação profissional
- [] nos tipos de exigências que tive de atender
- [] na linguagem que adotei para interagir com os alunos
- [] na forma como produzi o material de apoio
- [] na minha motivação para o trabalho
- [] na motivação dos meus alunos
- [] na forma como desenvolvi as atividades práticas
- [] na forma como planejei a disciplina
- [] no tipo de conhecimento que desenvolve nos alunos
- [] na participação do aluno durante a aula

Conforme Gráfico 17, encontramos nas devolutivas do questionário, as três maiores mudanças percebidas pelos professores com o advento das tecnologias para dentro do ambiente de ensino e aprendizagem: 1. Desenvolvimento de conteúdos; 2. As atividades práticas; 3. A participação do aluno. Pode-se inferir que todas as mudanças estão ligadas à questão de ação.

GRÁFICO 17 – Mudanças na metodologia a partir das tecnologias



Fechando o segundo bloco de questões acerca da prática educacional de cada professor, propomos uma questão aberta envolvendo a capacitação como ferramenta para fazer frente a todos os desafios inerentes da entrada das tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem.

Questão Aberta: O que poderia ser acrescentado à capacitação docente que minimizaria as dificuldades que você encontrou na primeira vez que participou de um projeto envolvendo as novas tecnologias?

As respostas que apareceram com maior frequência foram: Encontros e debates mais frequentes com maior troca de experiências; maior conhecimento sobre como o aluno aprende; uso das tecnologias de acordo com as expectativas dos educandos; inclusão de uma disciplina específica de tecnologia nos cursos de licenciaturas.

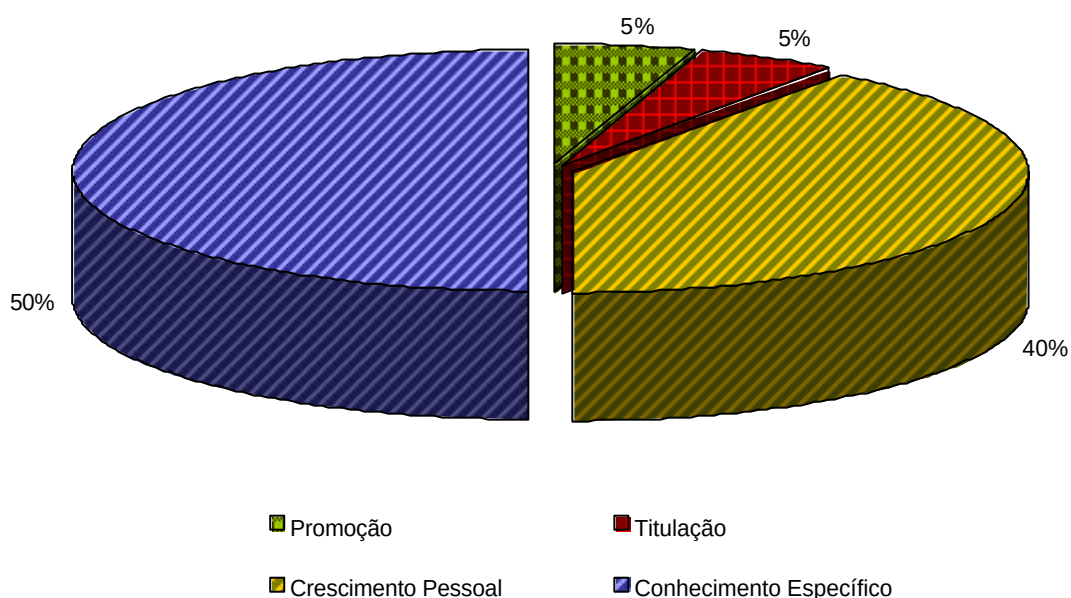
Segundo nossa visão, faz-se necessário repensar a questão da formação de professores com foco para o uso das novas tecnologias, como pré-requisito para poder maximizar as potencialidades que estas tecnologias podem trazer para o ambiente de ensino e aprendizagem, associando ainda a necessidade de um projeto de educação tecnológica alicerçado na racionalidade comunicativa que permita a interação, o diálogo e a comunicação eficaz através dos multimeios.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS ACERCA DO CURSO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA “POR ONDE CAMINHA A EDUCAÇÃO”

Neste terceiro e último bloco de questões, priorizamos a experiência obtida pelos professores enquanto partícipes do Curso de Educação Continuada à Distância, promovido pelo SINEPE/SC (Sindicato das Escolas Particulares de SC) com a intenção de colher as impressões, expectativas, experiências e aprendizado durante a realização do curso. É conveniente expressar que o referido curso realizado a distância teve a duração de 6 meses, com uma aula presencial inicial e outra aula presencial ao término do curso.

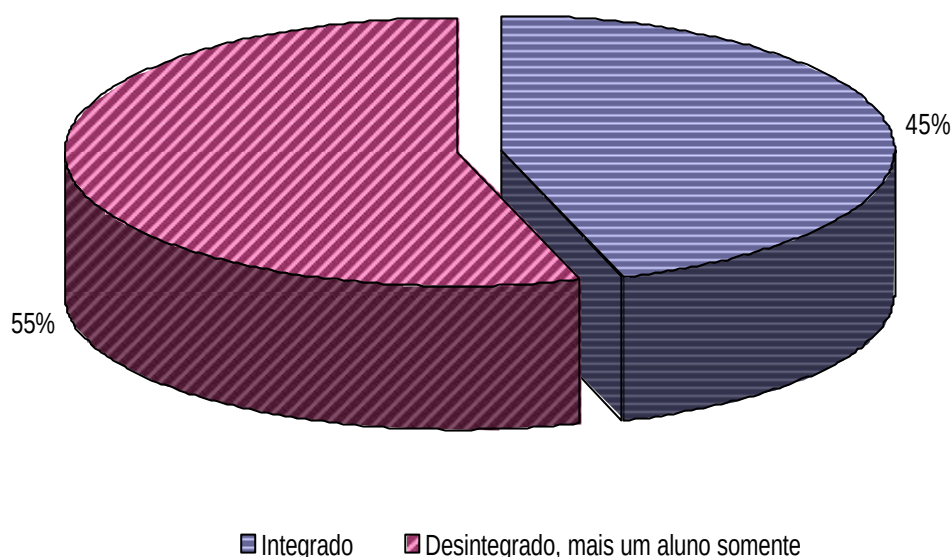
Analisando o Gráfico 18, colhemos a primeira informação importante quando relatamos quais as motivações que levaram os professores a participarem do curso, alcançando um índice de 90% dos pesquisados em busca de conhecimentos e crescimento pessoal, o que denota que a grande maioria dos participantes do curso de formação à distância iniciou com grandes expectativas e em busca de algo que realmente agregasse valor ao seu dia-a-dia profissional.

GRÁFICO 18 – Motivação à participação no Seminário



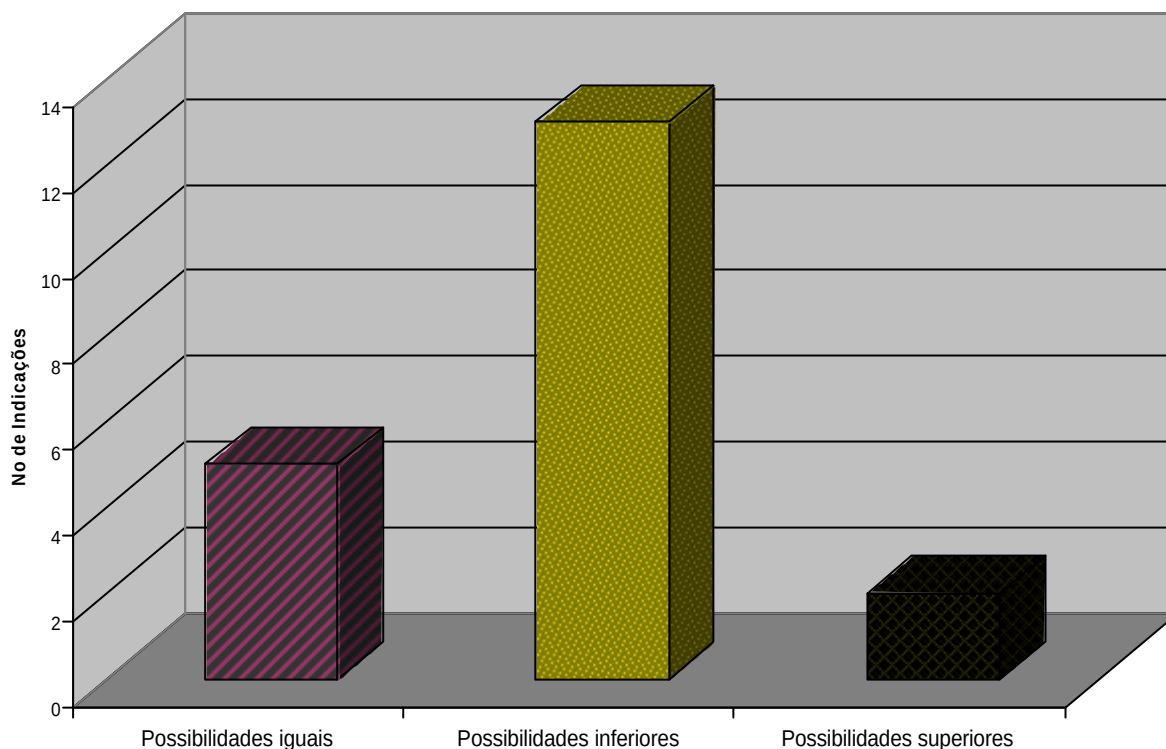
Apesar da motivação apresentada, avaliou-se ainda através da observação e dos dados apresentados no Gráfico 19 o sentimento do aluno durante o curso. Percebeu-se que a princípio, o grupo até que se esforçou para “fazer parte de” o que nos dá a certeza de não termos vícios ou preconceitos por parte do grupo durante a análise das impressões finais acerca do curso de formação continuada realizado, no entanto, o resultado final apontou que mais de 50% do grupo não conseguiu se sentir integrado ao projeto de educação continuada, fato este melhor discutido na fase da pesquisa que envolveu a entrevista semi-estruturada.

GRÁFICO 19 - Sentimento em relação ao curso



Com o objetivo de traçar uma linha de comparação entre a educação presencial e a educação à distância, através de uma reflexão sobre as possibilidades de cada uma a partir da experiência vivenciada, analisamos a partir do Gráfico 20 que a impressão ao final do curso para a grande maioria dos participantes da pesquisa é de que os cursos presenciais são muito superiores em possibilidades, quando vemos o índice de 65% dos pesquisados apontando que as possibilidades da educação à distância são inferiores em relação à educação presencial, sendo conveniente explorar durante a próxima fase da pesquisa, a entrevista, os motivos de tais possibilidades. Se o leitor observar atentamente aos dados perceberá imediatamente que há uma desconfiança bastante nítida em relação à Educação a Distância. A coluna das possibilidades inferiores equivale a seis vezes a coluna de possibilidades superiores.

GRÁFICO 20 – Comparativo em relação aos cursos presenciais



Aprofundando um pouco mais o tema acerca da experiência do Curso de Educação Continuada à distância, realizamos três perguntas acerca das possibilidades de interação e aprendizagem, das relações em ambientes virtuais e ainda das possibilidades da afetividade em ambientes de ensino à distância, conforme a seguir:

Você considera as possibilidades de interagir com o professor e com os colegas fundamental para sua aprendizagem?

☐ Sim ☐ Não

Por meio do ambiente on-line, as relações estabelecidas no primeiro encontro presencial se fortaleceram?

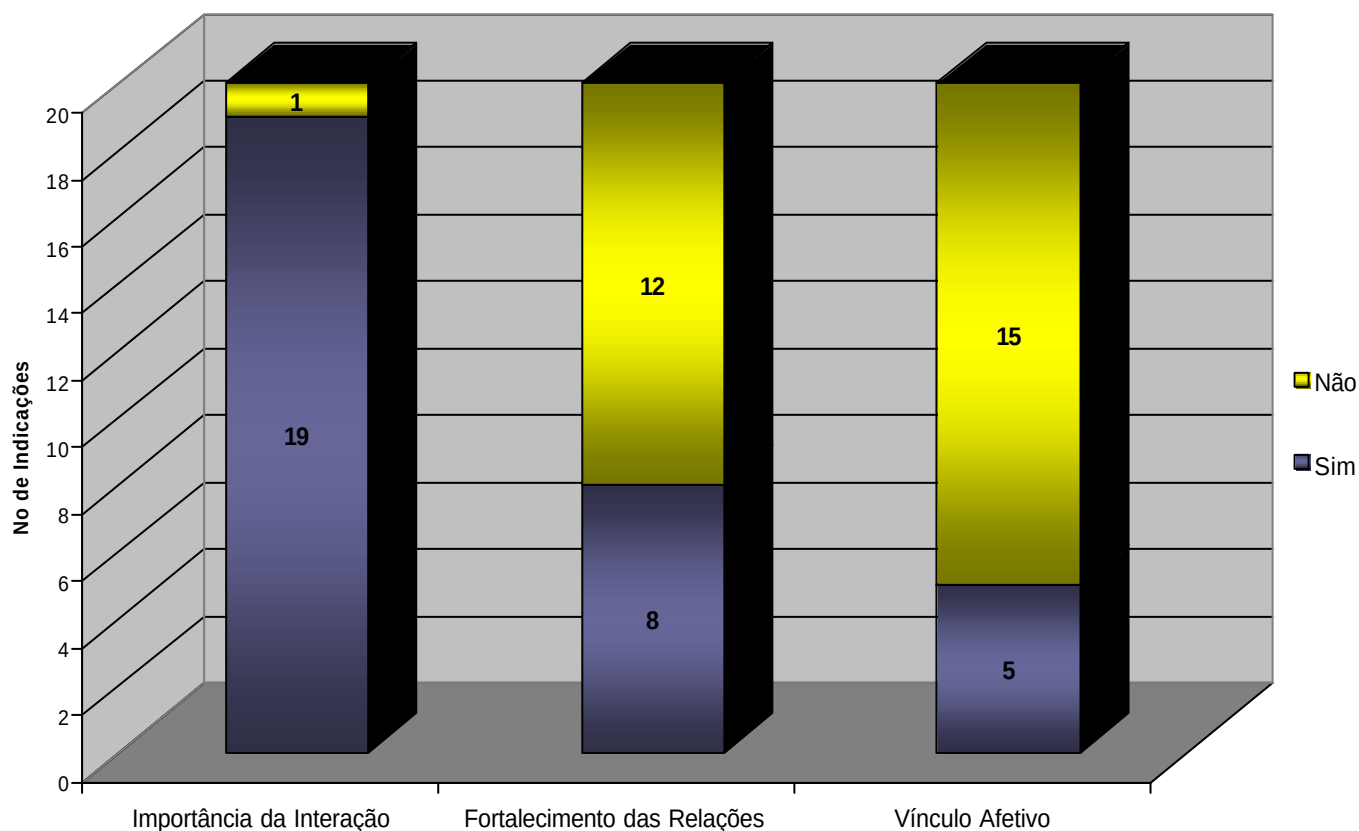
☐ Sim ☐ Não

Você acha que as possibilidades de interagir à distância através do ambiente criado para este curso possibilita um vínculo afetivo entre as pessoas envolvidas no curso?

☐ Sim ☐ Não

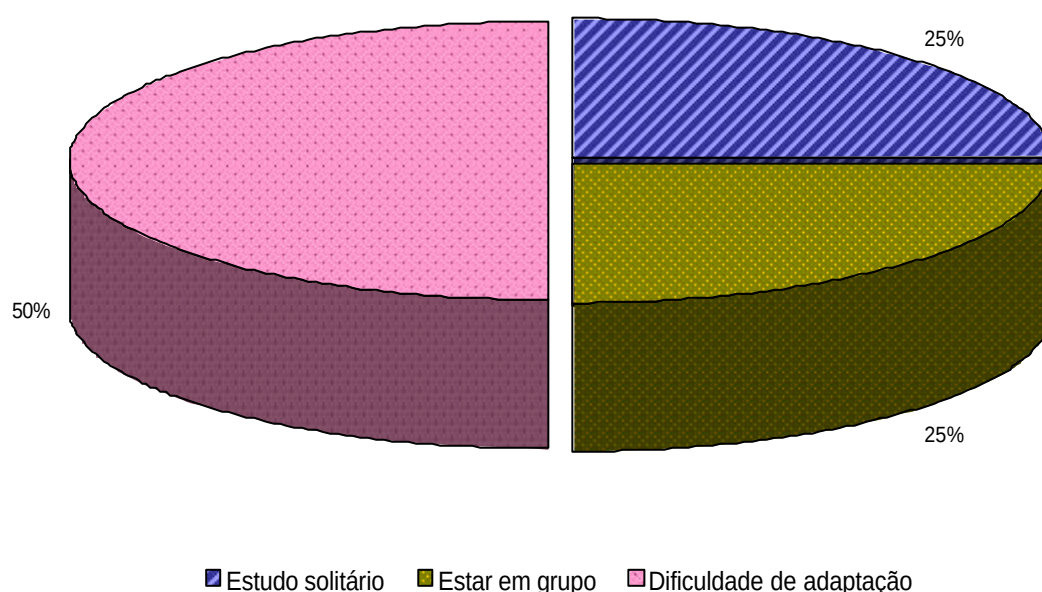
Analisando os dados através do Gráfico 21, parece-nos claro a importância dada pelos professores para a interação com 19 apontamentos, bem como, das dificuldades em estabelecer relações com 12 apontamentos. Não podemos deixar de expressar também o fato de que 15 professores apontaram que o ambiente de ensino à distância é desfavorável para o desenvolvimento da afetividade, o que nos leva a crer que se faz necessário saber qual é a concepção e qual é o modelo que esses professores têm de Educação a Distância. Não sendo este o objeto de estudo deste projeto de pesquisa, deixamos em aberto a possibilidade de novos objetos de pesquisa em variáveis importantes para tal avaliação como: 1. Qual a necessidade da interação?; 2. Como fortalecer as relações através do uso dos multimeios?; 3. Qual a possibilidade de vínculos em ambientes virtuais? E outras questões advindas desta discussão.

! GRÁFICO 21 – Avaliação do Seminário quanto às relações



No Gráfico 22, expomos o sentimento dos professores em relação ao grupo durante a realização do Curso de Educação à Distância. Visível o tamanho do esforço dos pesquisados em participar de um curso à distância, tendo em vista que 25% se sentiram isolados, bem como, 50% com dificuldades de adaptações, barreiras que precisam ser quebradas no sentido de maximizar as oportunidades de aprendizagem em ambientes virtuais. Ressaltamos que o isolamento apontado pode tanto ser causado por uma metodologia não adequada, como pela própria cultura escolar já vivida pelo aluno, segundo a qual o professor é o que transmite para um aluno numa atitude passiva.

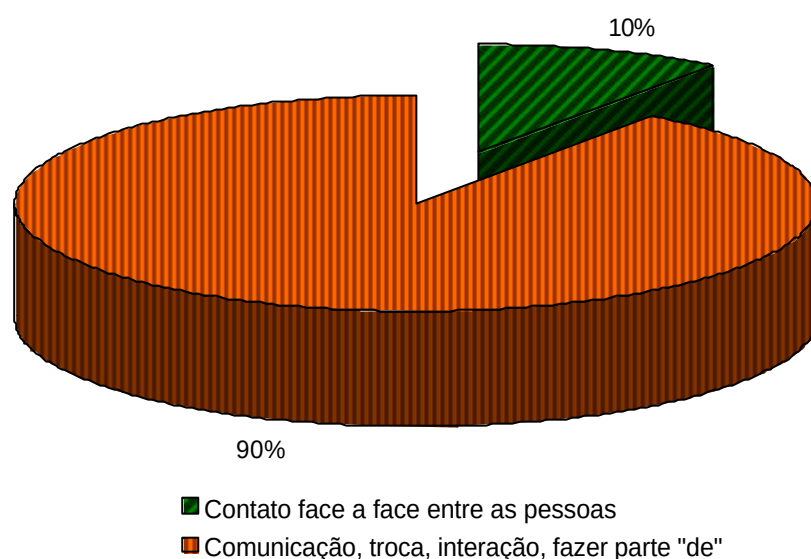
GRÁFICO 22 – Sentimento do aluno em ambiente on-line



Finalizando o último bloco do questionário, perguntamos para o grupo qual era o real significado de estar presente para cada um deles. Os resultados apresentados no Gráfico 23, aponta para um elevado índice percentual (cerca de 90%) que necessita de forma veemente da comunicação, troca, da interação e da afetividade, idéias presentes na Teoria do Agir Comunicativa de Habermas.

Fica muito claro que não basta ter contato entre as pessoas, a maioria cita o diálogo, a interação e a comunicação como elementos fundamentais. Como sugestão para novos estudos, fica a indagação: É possível pensar na Teoria do Agir Comunicativo na Educação à Distância que pressupõe a comunicação?

GRÁFICO 23 – Quanto à necessidade de estar presente



4.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DA ENTREVISTA

Em 23 de Março de 2005, numa reunião especial fora do ambiente escolar, realizamos o encontro dos 4 professores selecionados, conforme recorte já especificado no capítulo 4.1, para a entrevista que foi realizada com duração das 19 horas e 30 minutos até às 21 horas. Priorizamos neste recorte obter o máximo de diferença, trazendo os dois opostos na média da frequência das respostas recebidas, bem como, dois representantes da média do grupo. Os mesmos acabaram contemplando um quadro bastante significativo em termos de segmentos de ensino, representando desde o Ensino Fundamental – Séries Iniciais até o Ensino

Médio, o que deu maior representatividade e significância para o procedimento da entrevista, pois além de termos diferentes pontos de vistas, pudemos explorar a individualidade de cada participante durante o processo.

A entrevista foi gravada com a permissão dos partícipes e transcrita em sua íntegra, valendo-se do direito de analisar as falas, ressaltar aspectos pontuais que pudessem contribuir para com a pesquisa, pontuando os mesmos segundo nosso estudo e sob a ótica da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas.

Para uma melhor compreensão, denominamo-nos na transcrição da entrevista como entrevistador, reportando-se aos entrevistados como P1, P2, P3 e P4, garantindo o direito de sigilo proposto aos mesmos.

Entrevistador: *Vocês se sentem habilitadas ou preparadas para os novos desafios da educação atual?*

P2. É difícil, a transformação foi muito rápida. Tem que estar o tempo todo acompanhando os alunos, o que estão aprendendo, a informática, até a questão da linguagem deles, que se for usar uma linguagem padrão, os alunos chamarão de patética, ultrapassada, portanto, não me sinto preparada para enfrentar os dilemas atuais, estou procurando me inserir neste contexto.

P1. Sinto-me predisposta a buscar cada vez mais, mas não me sinto preparada.

P3. A educação é uma das coisas que mudam a cada dia, nós nos preparamos muito, a cada momento, para cada situação, mas acho que a gente não está preparada o suficiente para estar enfrentando toda essa mudança que estamos vendo.

P4. Completamente preparada não, por isso estou correndo atrás e procurando me aprimorar sempre.

Em consonância com as idéias apresentadas durante nossa pesquisa, a fala dos entrevistados vem ao encontro com o pensamento de que o aluno é um cidadão em desenvolvimento, em uma sociedade em constantes mudanças como vimos nos primeiros capítulos. Consolidamos nosso pensamento com a fala da P2 quando

menção que “a transformação é muito rápida e que tem que estar o tempo todo acompanhando os alunos, o que estão aprendendo”. P3 vai mais longe ainda quando diz que “a educação é uma das coisas que mudam a cada dia, nós nos preparamos muito, a cada momento, para cada situação, mas acho que a gente não está preparada o suficiente para estar enfrentando toda essa mudança que estamos vendo”.

É preocupante diante deste cenário, o despreparo dos atores envolvidos no processo educacional para enfrentar os desafios e as perplexidades que estes novíssimos tempos estão impondo à humanidade.

MORAN em seu artigo eletrônico intitulado “Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias” traz pontualmente este desafio quando diz que

“Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida” (1998).

Entrevistador: *Qual a sua visão sobre os alunos de hoje?*

P4. Não engolem nada, querem coisas que interesse muito a eles, não querem ver alguma coisa que eles usarão lá na frente, querem o agora. Tem muitas situações que você consegue colocar a prática, contextualizar com a vida deles, mas tem conteúdos que você não consegue colocar alguma prática, por exemplo, potenciação, radiciação – o aluno quer saber pra que ele vai usar, onde? Já, agora!

P2. Mas temos experiências super interessantes, ainda desenvolvemos esta semana juntas, práticas onde eles experimentam aquilo que eles estão aprendendo, é isso que o aluno quer.

P1. Tem que conquistar muito o seu aluno, primeiramente. Ele é muito carente.

P4. Uma vez assisti a uma palestra que achei muito interessante, pois, apontava uma comparação entre o aluno de ontem e o aluno de hoje. O aluno de ontem era como uma árvore com raízes bem profundas, talvez não soubesse de tantas coisas, mas o que sabia era forte. O de hoje já seria como uma árvore de

raízes rasas, bem espalhadas, mas superficiais. Sabe de tudo um pouco, mas sempre superficial.

Entrevistador: *Falando sobre Cursos de Atualizações atuais oferecidos aos educadores, eles atendem as necessidades atuais, decorrentes do contexto referido até aqui?*

P2. Eu vou ser bem sincera, os cursos de pós-graduação estão mais voltados para a questão financeira, hoje tem cursos de pós em tudo que é canto, de todas as modalidades e as pessoas estão fazendo mais pra acessar pontos no plano de carreira, receber um diploma, sem estar preocupados com a qualidade.

P3. Eu sinto um pouco de descaso, principalmente nas especializações nas áreas de educação. Ainda na semana passada em minha pós, nós tivemos uma discussão por causa de um professor, pois a gente vai buscar um referencial teórico e no ponto que a gente está não queremos perder tempo, mas tem professores que acabam desmerecendo e nivelando por baixo. Ela mesmo disse: nossa eu não estava preparada para um nível tão bom de alunos, e de maneira geral, o que temos visto nos cursos de educação tem sido isto. Até encontramos excelentes cursos, dentro do que necessitamos e esperamos, mas é muito pouco.

P1. Não faço pós, mas pretendo fazer em breve, mas penso em fazer alguma coisa que realmente valha a pena. Não vou fazer só por fazer.

É importante ressaltar que diante da nova configuração do processo ensino-aprendizagem e do grande desafio imposto, a formação do cidadão para a sobrevivência na sociedade da informação, depende diretamente da qualidade da formação dos professores. Nossos entrevistados colocam a dificuldade de se encontrar cursos de formação continuada que expressem um nível de qualidade desejado e superem as expectativas dos mesmos diante das necessidades atuais, ponto este muito bem ressaltado na fala da P3 quando diz que

eu sinto um pouco de descaso, principalmente nas especializações nas áreas de educação. Ainda na semana passada em minha pós, nós tivemos uma discussão por causa de um professor, pois a gente vai buscar um referencial teórico e no ponto que a gente está não queremos perder tempo, mas tem professores que acabam desmerecendo e nivelando por baixo. Ela mesmo disse: nossa eu não estava preparada para um nível tão bom de alunos, e de maneira geral, o que temos visto nos cursos de educação tem sido isto. Até encontramos excelentes cursos, dentro do que necessitamos e esperamos, mas é muito pouco.

Diante desta perspectiva, para atender a esse novo enfoque, é necessária uma maior atenção tanto com a formação inicial dos novos educadores, quanto com a formação continuada daqueles que já estão no exercício da profissão, pois:

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem, como protagonistas, na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p.27).

Entrevistador: *Fala-se muito hoje em dia da Pedagogia Crítica e Reflexiva, inclusive constando em quase 100% dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas atuais. Como você vê esta pedagogia, é real, acontece, de que forma?*

P2. Acho que ainda é utópica. A pedagogia de hoje vem recheada de “ismos”.

P4. Como todas as propostas pedagógicas, a nossa também fala nisto, mas pra falar bem a verdade, nunca a lemos inteira, muito menos, participamos de sua elaboração. Mas acredito que somente a partir de uma reflexão, de uma crítica que podemos realmente mudar o que é necessário, mas insisto em dizer que não está andando, não estamos fazendo.

P3. É interessante que já vimos estas idéias na Escola da Vila, estudamos e tentamos implantar. Com os pequenos (Educação Infantil) até conseguimos fazer algumas coisas, mas parece que não anda, quando vai chegando mais acima, vai ficando mais difícil. Por incrível que pareça, até o material didático atrapalha. Agora que estou trabalhando com a 2ª Série sem as apostilas, estou revendo inclusive alguns conceitos enquanto professora. Parece que o material didático nos trava também, massifica, não permite a reflexão e a crítica.

P4. É tão interessante isto que a **P3** mencionou que àqueles que a usam, tem medo de criar, fazer diferente, pois sabe que tem que fazer da maneira como é solicitada.

P3. Outra coisa que atrapalha bastante também, é a questão de definir rumos. Quando você trabalha com a regência que é o caso até a 3ª Série, você tem os alunos em suas mãos e fica mais fácil. Diferente quando se esbarra com as 5ª Séries, com 10 professores diferentes que pouco se sentam pra conversar. Talvez aí esteja a dificuldade quando se trabalha com crianças maiores. Falta também aquele alguém que realmente vai puxar a turmas, estabelecer os combinados, discutir, refletir, criticar. Com 45 minutos de aulas isto é impossível.

Segundo HABERMAS (1990c, p.77) “consenso sobre algo se mede pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica”. Seguindo este raciocínio, esse consenso não significa

simplesmente “seguir o bando”, é necessário o senso crítico. Preocupa-nos por exemplo, discursos como os apresentados durante a entrevista quando questionados sobre a Pedagogia Crítica e Reflexiva, ressaltando a fala de P2 que acha que esta educação ainda é utópica e que pedagogia de hoje vem recheada de “ismos”.

P4 aprofunda ainda mais a discussão quando diz que

como todas as propostas pedagógicas, a nossa também fala nisto, mas pra falar bem a verdade, nunca a lemos inteira, muito menos, participamos de sua elaboração. Mas acredito que somente a partir de uma reflexão, de uma crítica que podemos realmente mudar o que é necessário, mas insisto em dizer que não está andando, não estamos fazendo.

Como sugestão apresentada a partir de nossos estudos da Teoria do Agir Comunicativa, se a escola propiciar a criação de um ambiente onde possa emergir a razão dialógica em todas as instâncias (administrativa, docente, discente), o interesse como condutor do conhecimento e a linguagem sempre presente nas atitudes e procedimentos pedagógicos, será possível se pensar, a partir de um projeto de mudanças e transformação, bem fundamentado e alicerçado em Habermas, que a partir da sala de aula, a ação comunicativa irá se irradiar por todo o ambiente escolar, familiar e profissional onde estiver inserido o aluno. Tudo isso, contudo, deverá ter início com a atitude comunicativa de professores e alunos dispostos a uma mudança de paradigma.

Entrevistador: *Aliado a tudo isto, agora vem as Novas Tecnologias, trazendo uma nova preocupação - a Massificação de Idéias – Qual a relação que você vê entre estes dois temas?*

P3. Quando estas novas tecnologias são usadas a favor da educação é muito bom usar, com objetivos pré-determinados durante as aulas e bem orientados. Quanto à massificação, aí vem os softwares que são ruins, a Internet e tudo o que não presta que acaba sendo acessado, e etc. Aí realmente é complicado.

P1. É, hoje está complicado. Temos visto muitas coisas desde os pequenos.

P2. Com os adolescentes ainda pior. Tem meninas que nos dizem pra entrar em sites, por exemplo, que fala somente da anorexia como se fosse tudo muito legal. E elas acreditam piamente em tudo o que está lá.

P4. Mas ao mesmo tempo me lembro de alguns alunos da 7ª Séries, das 5ª Séries que quando trago algum jornal, ou mesmo exemplos que, por questão de ética, retiro o nome da loja da propaganda, pois os dados que me interessa são outros, eles exigem a fonte, fazem comparação, ou seja, querem ampliar o leque de informações para formação de juízo. Mas são poucos.

P1. A gente acaba travando uma luta, tipo queremos fazer uma pedagogia crítica, mais reflexiva, mas uma série de situações nos impede. Parece a guerra do bem contra o mal.

P4. Aí entra também o papel do professor de instigar, sempre com novas variáveis para a reflexão, discussão e formação de valores para a tomada de decisão. Vi muito isto na Escola da Vila/SP, alguns exemplos super interessantes de como os alunos iam mudando de opinião à medida que novas variáveis surgiam, eles discutiam e mudavam seu ponto de vista com base na nova verdade descoberta.

P2. A dialética de Paulo Freire, é mais ou menos por aí. Este é o caminho, da discussão, da argumentação.

P4. As assembléias que queremos fazer este ano também é um exemplo. Eu na verdade tenho medo do que eles vão colocar, porque estando na mão deles a discussão, a argumentação, cabe a nós professores apenas mediar. Acho que este é o grande medo de todos. É muita responsabilidade e complexo ao mesmo tempo.

P2. Esse medo nosso talvez seja porque sabemos que os alunos são muito convictos na verdade deles, do que eles querem, do que eles precisam e nós educadores temos dúvidas, além do que, nossas verdades estão muito distantes das verdades de nossos alunos. Colocar isso em discussão? Difícil para nós educadores.

P3. Um grande exemplo disto é o curso de datilografia que fiz. Meu pai me pagou, aquilo era muito importante. Sei até hoje a seqüência das letras: asdfg e por aí afora. Agora sento com minhas crianças e começo a fazer algo neste sentido no teclado, o que eles me falam? Credo professora, faça um tecla de atalho, é muito mais rápido. E aí? Eles só têm 8 anos e já possuem os referenciais deles que são muito diferentes dos meus.

P1. É tão interessante às vezes fico bolando algumas atividades achando que vai ser a maior novidade, e quando apresento eles dizem, só isso professora... É muito difícil.

P4. Se chegar ao consenso com os alunos é complicado, com os professores – pares neste processo, só com juiz de paz. Outra grande dificuldade. A resistência à mudança é muito grande.

P3. Na educação infantil já está bem mais fácil. Porque? Porque estudamos muito e temos a mesma linha de pensamento quanto ao fazer pedagógico. E chegamos à conclusão que se pensássemos diferentes, não poderíamos ir pra frente. Convergimos nossas ações baseadas por um referencial teórico único, a luz de muito estudo, leitura e discussão. Dedicamos muito tempo em cima disto.

P4. Falta um pouco de afinidades também. A gente encontra com uns, mas não com todos. De repente é minha falha também, pois preciso fazer mais trocas com meus pares.

P1. O espírito de concorrência também atrapalha bastante. É preciso que a administração não deixe proliferar este espírito dentro do grupo. Temos facilidades principalmente nas séries iniciais, mas nas turmas maiores ainda é diferente.

P2. Aí também entra a questão de valores. Meus valores nem sempre eu consigo abrir mão. Temos que aprender a negociar.

Colocando na prática a Ação Comunicativa de Habermas, é através do diálogo entre os partícipes do processo de ensino e aprendizagem que o aluno estará exercitando a utilização da razão comunicativa, construindo conceitos, emitindo afirmações que devem respeitar as pretensões de validade e de validez para que sejam compreendidas pelos ouvintes e julgando as afirmações que lhe são transmitidas sob estas mesmas pretensões. Desta forma, mesmo que o sistema em determinadas situações esteja presente na escola, não há como impedir que estes exercícios de ação comunicativa estabeleçam-se, o que garante, portanto, que estarão sempre assegurados na escola terrenos ilesos do mundo da vida, responsáveis por garantir o diálogo, os acordos e o entendimento.

Esta prática cabe muito bem diante da declaração de P4 que relata que neste momento que

entra também o papel do professor de instigar, sempre com novas variáveis para a reflexão, discussão e formação de valores para a tomada de decisão. Vi muito isto na Escola da Vila/SP, alguns exemplos super interessantes de como os alunos iam mudando de opinião à medida que novas variáveis surgiam, eles discutiam e mudavam seu ponto de vista com base na nova verdade descoberta.

Cabe então à educação, aproveitar e expandir estes terrenos ilesos do mundo da vida, garantidamente presentes na escola, em benefício da formação de um cidadão pleno.

A educação comunicativa vem marcada por uma atitude voltada ao entendimento e apresenta-se como uma ação humanizadora na qual o conhecimento está diretamente vinculado à linguagem e, portanto, a uma relação social argumentativa, ou seja, a uma prática social. Para isto requer constante superação de qualquer forma de opressão que negue a troca, o diálogo. Deve promover o reconhecimento mútuo dos sujeitos como um “outro” distinto, independente e possuidor de seu próprio horizonte. Neste contexto, torna-se indispensável uma crítica permanente que não permita que a linguagem passe a ser utilizada para fins de constrangimento, imposição, manipulação, ao invés da busca do entendimento.

Neste contexto, cabe colocar a posição de P2 que diz que “a dialética de Paulo Freire, é mais ou menos por aí. Este é o caminho, da discussão, da argumentação”, prática educacional a qual somos defensores com a crença de que converge com os pensamentos e as idéias de Habermas defendidas até aqui.

Para promover uma mudança na escola que possa assumir isto, ou seja, do conhecimento como construção histórica, da valorização do diálogo e da troca, do “aprender a aprender”, do refletir em substituição ao assimilar, entre outros, é preciso que esta escola passe primeiramente por uma espécie de processo de desconstrução do tradicional. A educação tradicional, por ser uma construção histórica fortemente arraigada, que vem se reproduzindo a muito tempo da mesma forma, necessitaria ser desconstruída para que somente então houvesse espaço para a construção de uma nova proposta. Uma forma de iniciar esta desconstrução é

conscientizar os atores de que a educação tradicional não atende mais às suas necessidades, apropriando-se, então, da necessidade de mudança.

A “desordem” que pode ser criada a partir de então, passa a ser o grande desafio de toda a comunidade escolar. Atentem para as falas extraída da entrevista onde os professores expressam suas dúvidas, seus medos e possíveis caminhos para esta desconstrução.

P2. Esse medo nosso talvez seja porque sabemos que os alunos são muito convictos na verdade deles, do que eles querem, do que eles precisam e nós educadores temos dúvidas, além do que, nossas verdades estão muito distantes das verdades de nossos alunos. Colocar isso em discussão? Difícil para nós educadores.

P4. Se chegar ao consenso com os alunos é complicado, com os professores – pares neste processo, só com juiz de paz. Outra grande dificuldade. A resistência à mudança é muito grande.

P2. Aí também entra a questão de valores. Meus valores nem sempre eu consigo abrir mão. Temos que aprender a negociar.

Resumindo o termo “desordem” acima referenciado e transpondo para um termo mais técnico, a partir da compreensão de Habermas e, como define BASTOS (1998, p.75), educar é “estimular a capacidade discursiva dos alunos para compartilhar saberes e normas que emanam dos consensos”.

Entrevistador: *Aproveitando o tema das novas tecnologias, vamos falar um pouco sobre o curso à distância que vocês participaram junto ao SINEPE - “Por onde anda a educação”.*

P2. Não foi fácil.

P4. Verdades de lá, apostila pronta, ler e responder.

P3. A linguagem é muito diferente. No presencial você pode perguntar: Quer que eu explique ou desenhe? Pela Internet fica complicado. Ainda entra a questão de interpretação. Quem sabe realmente a que verdade que se pretende chegar?

Entrevistador: *Quais as diferenças básicas que vocês colocariam entre o Ensino Presencial e o Ensino à Distância baseado nesta experiência?*

P2. Faltou a troca, companheirismo.

P4. Troca foi feito, mas também é arcaico. Apostila, aula, prova. Tecnologia é isto? As coisas estão caminhando pra isto... Você ter que se virar com as coisas, ok. Se eu tiver que fazer isto, tenho esta maturidade, e os alunos, vão ter?

P1. Falta afetividade. Quantas coisas poderiam ter sido realizadas...

P2. Acho muito positivo a autonomia. A tecnologia te permite isto. Nossos alunos hoje já estão entrando nesta perspectiva... É comum eles nos falarem: Professora, entra neste site que você vai adorar, tem tudo do conteúdo de hoje e etc. e tal.

P4. Ler é conectar com o mundo. Mas não a leitura do Control C e do Control V e sim aquela que você lê, compara, discute e agrega valor.

Entrevistador: *O que faltaria para os professores então? Mudar o que?*

P4. Aprender a ver as coisas. Medir a temperatura dos alunos e trabalhar no ritmo deles.

P2. Tenho muito medo.

P4. A responsabilidade de você formar um aluno que busque, que tenha autonomia, que provavelmente fará uma faculdade à distância.

Entrevistador: *Que conhecimentos serão importantes daqui para frente?*

P2. Sem dúvida, a Linguagem, dialética.

P4. Vou puxar pro meu lado, o Raciocínio lógico.

P3. Até que ponto nossos alunos serão autodidatas no futuro?

P1. Duas lógicas – da *autonomia*, da busca, do querer, como exemplos cito a Escola da Ponte e a Escola da Vila, e outra, de uma educação *massificada*, alienante...

P3. Você já imaginou um curso de matemática, física à distância?

P4. Eu tive colegas que se formaram comigo, presencial, que já saíram da faculdade com defasagem!

P1. E o perigo que isto tem para a educação, pois são formadores. São multiplicadores.

P4. Eu tenho a minha verdade, mas até que ponto ela será válida diante disto tudo?

P2. Catástrofe anunciada na educação brasileira. O rumo que a educação vai tomar com o incentivo constante a educação à distância. Que visão eles tem da educação? Que verdade eles estarão colocando a cada dia em sala de aula?

P2. Tenho muito medo da educação à distância. Não me vejo fazendo parte de um processo de educação à distância.

P1. A educação a distância racionaliza o que era pra ser humanizado.

P4. Perdeu-se o humano na educação... Voltamos ao velho dilema histórico, lá da Grécia: Racionalização e Humanização

P1. Nosso cliente hoje dá preferência para a racionalização.

P4. O que é mais fácil pra nós, educadores? A racionalização incomoda menos em nosso dia-a-dia. Essa foi nossa formação na universidade. Sabemos lidar com ela.

P2. É muito fácil ficar quieto. Aceitar tudo, não questionar.

Entrevistador: *Agradecimentos e encerramento da entrevista.*

Contemplados os quatro blocos propostos para a entrevista realizada, finalizamos a mesma com um farto material para concluirmos nossa pesquisa, partindo do pressuposto de que a educação comunicativa é fundamentalmente humanizadora, porque promove o reconhecimento e a valorização mútua entre os sujeitos, visando superar qualquer forma de opressão, seja no ambiente escolar ou fora dele. Este resgate do “humano” é o grande desafio para a educação atual, ponto este que se apresentou de forma latente durante a entrevista com nossos partícipes e que serão expostos de uma maneira mais acentuada nas conclusões, próximo capítulo, onde apresentamos as constatações, as perspectivas e sugestões para novas pesquisas a partir dos dados levantados nesta pesquisa.

Faz-se necessário ainda pontuar que a partir da pesquisa, bem como, dos dados levantados através do questionário, estabelecemos uma proposta de estudo, debates e avaliação das práticas educativas que este grupo desenvolve, visando ampliar a visão da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e sua prática dentro do

contexto escolar. Este plano de estudos e debates foi incluído na proposta de formação continuada do Colégio Cenecista São José, ampliado a partir de 2005 para todo o corpo docente, tendo seguimento previsto até o ano de 2006, culminando com uma nova proposta educativa formulado junto ao Projeto Político Pedagógico, documento este que norteia a práxis educacional da instituição.

5. CONSTATAÇÕES, PERSPECTIVAS E SUGESTÕES

Ante o principal objetivo desta dissertação, qual seja: *É possível a aplicação do pensamento de Habermas à prática da sala de aula, como proposta de um novo paradigma de uma educação crítica e reflexiva?* apresentamos as idéias centrais defendidas no decorrer desta pesquisa. Antes, porém, convém ressaltar que Habermas, não aborda diretamente o tema da educação, porém, é possível utilizar-se das bases e fundamentos de sua teoria para pensá-la. Poderíamos, por exemplo, abstrair das funções atribuídas por Habermas à filosofia e destiná-las à escola, à educação, afinal o homem comum não tem acesso e talvez nem sequer conhecimento da filosofia, para poder usufruir desta sua tarefa atribuída por Habermas. Se à filosofia cabe, como missão, “descobrir” e “reconstruir”, à educação caberia divulgar esta “descoberta” e possibilitar esta “reconstrução”.

5.1 DESCOBERTAS

Relatamos então, nossas descobertas com base nos dados e na análise das falas, na tentativa de auxiliar na reconstrução de uma educação que seja o marco da transformação necessária e desejada por todos.

1. Valorização da troca e do diálogo entre aluno e professor – indiscutível a necessidade preeminente de educadores e alunos quanto à necessidade da troca e do diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Por todos os pontos levantados no questionário, pelas experiências relatadas durante nossa entrevista, fundamentamos nossa crença no Agir Comunicativo.

2. Possibilidade de se construir o saber – ao contrário da educação tradicional, onde normalmente ocorre a transmissão de conhecimento acabado e definitivo, houve o reconhecimento da possibilidade de se construir o saber. Para

Habermas, todo o conhecimento é histórico, inacabado e temporário, sendo portanto, a educação, vista sob essa ótica, o lugar privilegiado da pesquisa, que gera um novo conhecimento.

3. *O conhecimento é tarefa coletiva* – essa compreensão só se torna possível a partir do momento em que se compreende que o conhecimento é histórico e construído socialmente. Dessa maneira, a construção do conhecimento passa a ser uma tarefa coletiva e compartilhada, onde o aluno traz um conhecimento, que é respeitado por todos, e está em condição de igual com o professor, o qual tem uma experiência maior, mas a socializa numa relação entre iguais.

4. *A sala de aula deve ser um laboratório de conhecimento e de criatividade* – diferente do ambiente do ensino tradicional que é livresco, repetitivo e formal, onde o conteúdo a ser transmitido e absorvido é muito valorizado, visando a um armazenamento de conhecimentos, percebemos que, ao tomar como ponto de apoio à filosofia habermasiana, a sala de aula pode se tornar um laboratório de conhecimento no qual todos são parceiros e agentes de transformação. Nesse ambiente, quanto mais você armazena informação, menos você sabe. Quanto mais você comunica, mais aprende.

5. *Desenvolvimento da capacidade comunicativa* – a educação deve visar principalmente o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, permitindo a busca pelo consenso e a conseqüente proteção do mundo da vida.

Através do diálogo com os professores e colegas, o aluno estará exercitando a utilização da razão comunicativa, construindo conceitos, emitindo afirmações que devem respeitar as pretensões de validade e de validez para que sejam compreendidas pelos ouvintes e julgando as afirmações que lhe são transmitidas sob estas mesmas pretensões. Desta forma, mesmo que o sistema em

determinadas situações esteja presente na escola, não há como impedir que estes exercícios de ação comunicativa se estabeleçam, o que garante, portanto, que estarão sempre assegurados na escola terrenos ilesos do mundo da vida, responsáveis por garantir o diálogo, os acordos e o entendimento. Cabe então à educação, aproveitar e expandir estes terrenos ilesos do mundo da vida, garantidamente presentes na escola, em benefício da formação de um cidadão pleno.

6. *Processo permanente de intersubjetividade* – a escola faz parte dos dois mundos: o mundo do sistema e o mundo da vida, por isso a educação não pode e nem precisa desprender-se ou buscar livrar-se do sistema, mas é importante que abranja também as questões do mundo da vida, dando primazia ao papel criativo dos atores que dela participam. Este deve ser o foco da educação à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

Conforme BOUFLEUER (1997, p.31), para se dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte dos processos educacionais é necessário que haja uma mudança de paradigma, de uma educação baseada na consciência e, portanto, centrada no sujeito, para uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade.

7. *Humanização da sociedade* – a educação comunicativa é fundamentalmente humanizadora, porque promove o reconhecimento e valorização mútua entre os sujeitos, visando superar qualquer forma de opressão, seja no ambiente escolar ou fora dele.

8. *Resistência a EAD – Educação à Distância* - é preocupante quando deparamo-nos com o quadro apresentado pelos docentes, mesmo diante da sociedade do conhecimento e altamente informatizada, uma certa resistência para

com a Educação a Distância. Parece-nos que as experiências vivenciadas pela grande maioria dos educadores têm afastado ainda mais esta ferramenta e suas possibilidades do cotidiano escolar. É preciso buscar alternativas para desmistificar a Educação à Distância e ainda, incluir na formação básica de todos os educadores a oportunidade do convívio, do manuseio, da interação com os multimeios a fim de encurtarmos distâncias entre a educação e a tecnologia.

9. Interdisciplinaridade – o desenvolvimento ou não da interdisciplinaridade, não depende da questão da tecnologia ou do uso de novos recursos e sim, tão somente, do desejo do professor em querer trazer para seu contexto algo realmente significativo para seus alunos. De acordo com os dados levantados, é preocupante analisar que em mais de 80% dos casos, os professores não priorizam a interdisciplinaridade, a comunicação entre os pares, à troca e o diálogo. Até certo ponto, encontramos uma dicotomia entre discurso e prática, querer e fazer.

5.2 LIMITES

Nossa pesquisa apresenta algumas limitações relacionados ao desenvolvimento do trabalho e a apresentação dos resultados:

1. Não teve condições de ser realizada com um número maior de professores e especialmente, de outras realidades, além da particular. É possível que encontrássemos realidades diferentes em outras cidades não interioranas como nossa realidade, ou ainda, diferenças maiores ainda por exemplo dentro de um contexto de escola pública. Priorizamos atingir um grupo menor de participantes, mas relevante para a pesquisa devido ao grande volume de informações que teríamos para depurarmos durante os procedimentos da pesquisa.

2. Não foi possível contemplar ao seu final, uma proposta sistematizada de aplicação do pensamento habermasiano como proposta pedagógica inovadora dentro do prazo hábil que tínhamos, no entanto, deixamos encaminhado um projeto de formação continuada que contemplará uma seqüência de trabalho junto a instituição que abriu os espaços para a realização da pesquisa, abrindo espaço para a continuação dos estudos iniciados por esta pesquisa.

3. Por falta de dados para estabelecimento de comparativos, não concluímos se as dificuldades apresentadas na Educação à Distância poderiam se repetir na Educação Presencial ou não, o que deixa em aberto as possibilidades para a seqüência deste estudo ou ainda, um novo projeto de pesquisa a partir desta perspectiva.

5.3 SUGESTÕES

As sugestões apresentadas são uma tentativa de buscar a coerência com relação às limitações percebidas em nossa pesquisa. Assim, propomos como sugestões posteriores:

1. Ampliação do estudo, abrangendo outros universos tanto de professores, quanto de escolas.

2. Construção de uma proposta curricular baseada no pensamento de Habermas, que seja viável em qualquer ambiente de ensino a fim de ser socializada dentro do universo pesquisado e possa ser extensivo a outros agentes da educação.

3. Busca de alternativas para que os professores possam desenvolver um processo de formação continuada que alicerce sua práxis a partir dos pressupostos da Ação Comunicativa de Habermas.

Esperamos que o pensamento de Habermas inspire novas práticas, pois, para sermos coerentes com seu pensamento, acreditamos na possibilidade de uma nova sociedade, justa e cidadã, fruto de uma nova educação que se descortina à nossa frente.

Acreditamos também que o trabalho iniciado com o grupo de professores possa ser continuado, ser levado para outras escolas, atingindo alunos, pais, professores e funcionários, sendo assim a escola, o ambiente de irradiação da cultura a partir de uma ação comunicativa. O exercício da ação comunicativa transcendendo os muros da escola, transformando a sociedade é talvez, a melhor das alternativas que propomos, a partir do estudo realizado durante esta pesquisa.

Deseja-se ainda que a presente pesquisa não tenha sentido de algo findado, mas de abertura para a continuidade de novas pesquisas.

Hoje, o mundo é pequeno e as pessoas precisam necessariamente ser enormes, nas suas competências e nos seus conhecimentos. Um mundo novo, fascinante, desafiador, complicado e não isento de riscos e perigos ostensivos, ganha forma diante de nossos olhos e, tal como o mito da esfinge, nos ameaça com um imperativo “decifra-me ou te devoro”.

Entendemos ser este um dos desafios para nós pesquisadores, quando nos propomos a investigar tal temática de pesquisa. Mas entendemos também, que aí reside à justificativa de implementar e enfrentar a reflexão, sobretudo, filosófica da questão, afinal, como bem dizia Heidegger, questionar é a devoção do pensamento.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Outro lado da competência comunicativa: a do professor.** Revista da E.S.E. de Viana do Castelo, 1996
- ALCÂNTARA P.R. **Tecnologia multimídia na educação regular e especial.** Revista Educação e Tecnologia, Ano 2, Nº 4, CEFET-PR, 1999.
- BEHRENS. M.A. **O desafio da universidade frente ao novo século.** In: Autores variados. Educação, Caminhos e Perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.
- _____. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno.** In: Masetto, Marcos (org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1999.
- _____. **Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa.** IN: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda A. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- BACEGGA, M.A. **Educação e Tecnologia: diminuindo as distâncias.** In: KUPSTAS, M. (Org.) Comunicação em debate. São Paulo: Moderna, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1994.
- BASTOS, J. A. **Tecnologia & Interação,** Curitiba, “Coletânea Educação & Tecnologia”. Curitiba: CEFET-PR, 1998.
- BERNSTEIN, R. et al. **Habermas y la modernidad.** Madrid: Cátedra, 1994.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas.** Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- CAPRA, F. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo. Cultrix, 1996.
- CARDOSO, C.M. **A canção da inteireza. Uma visão holística da educação.** São Paulo: Summus, 1995.
- CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression.** Paris: Hachete, 1992.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, E. Z. **Sobre o acontecimento discursivo**. In: SWAIN, T. N. (Org.) *História no plural*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

FIGUEIREDO, V. **Produção social da tecnologia**. S.P. E.P.U. 1989.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. **Teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GARCIA, P. S. **Relatório da I Conferência de Educação de Caetano do Sul**, São Paulo 1993.

GIL, A. C., **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.3, maio/jun. 1995.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad da la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987.

_____. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Traducción de: Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro, 1990a.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa : Dom Quixote, 1990b.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990c.

_____. **Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Passado como futuro**. Tradução de: Flávio Beno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Trad. Vamireh Chacon. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Textos y contextos**. Tradução de: Manuel Jiménez Redondo. Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1996.

HAGUETTE, M. T. F. **A Etnometodologia**. In Metodologias Qualitativas na Sociologia. Petrópolis: Vozes, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOLT, J. **Dificuldades em aprender**, Lisboa: Editorial Presença, 2001.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**, Bauru: EDUSC, 2001

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática**. IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo, 1998.

LOZANO, J. **Análise do discurso: por uma semiótica da interação textual**. São Paulo: Littera Mundi, 2002.

LUCKESI, C.C. **Democratização da educação: ensino à distância como alternativa**. Tecnologia Educacional nº 89/90/91, jul./dez. Rio de Janeiro, 1989

MALDANER, O. A. **A pesquisa como perspectiva na formação continuada do professor de química**. Química Nova, v. 22, n. 2, 1999.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC, 1994.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MORAN, J. M. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

_____. **Mudanças na comunicação pessoal; gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica.** São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias.** Artigo Eletrônico: http://www.miniweb.com.br/top/Jornal/artigos/Artigos/mudar_forma_deensinar_1.html, acessado em 14 de Junho de 2005.

MORIN, E. **Complexidade e ética da solidariedade.** In: ALMEIDA, Maria da Conceição de, CARVALHO, Edgard de Assis, e CASTRO, Gustavo de (orgs.). Ensaio de Complexidade. Porto Alegre: 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora, 1992.

_____. **O professor se forma na escola.** Nova Escola, São Paulo, no 142, entrevista – p.12 a 14, Maio 2001.

OLIVEIRA, M.A. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Dialética e hermenêutica em Jürgen Habermas.** In: Dialética Hoje, Petrópolis: Vozes, 1990.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso.** Campinas: Pontes, 1999.

PINTO, F.C. **A formação humana no projeto da modernidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade. Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDPUCRS, 1997.

PRETTO, N. L. **Uma escola em sem/com futuro.** São Paulo: Papirus, 1997.

SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In A. Nóvoa (Ed.), Os professores e a sua formação (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote, (1997).

SERBINO, R. V. **O Primeiro Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores Rumo ao Século XXI.** In: Serbino, R.V. & Bernardo, M.V.C. (org.) Educadores Rumo ao Século XXI: Uma Visão Multidisciplinar. São Paulo: UNESP, 1992.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. 15 ed. Tradução por João Távora. São Paulo: Record, 1992.

_____. **Powershift: as mudanças do poder**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

_____. **"Ensinar o século 21"**. Folha de São Paulo, Caderno Mais, p.5, do dia 8 de março de 1998.

TONUCCI, F. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997

VALENTE, J. A. **Ensinando engenharia através do fazer engenharia**, 1994 (artigo não publicado).

_____. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, Unicamp/Nied, 1999.

VASCONCELLOS, M.J.E. **O Novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2003.

ZABALLA, A. **Enfoque globalizar e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A

Dados Gerais

Nome:

Idade:

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Graduação:

Especialização (área do conhecimento):

Dados Pessoais

01 – Possui Computador em casa? ☐ Sim ☐ Não

Com acesso a Internet? ☐ Sim ☐ Não

02 – Frequência de conexão à Internet

- ☐ Praticamente todos os dias da semana
- ☐ Somente nos finais de semana
- ☐ 1 a 2 vezes por semana somente
- ☐ Não utiliza a Internet

03 – Quanto ao uso da Internet

- ☐ Estudo
- ☐ Pesquisa
- ☐ Lazer
- ☐ Não utiliza a Internet

04 – Percebe influências de outras línguas na comunicação cotidiana (escrita ou falada) a partir do uso da Internet?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

05 – Saberia distinguir Multimídia e Hiperemídia? Caso positivo sua resposta, descreva as diferenças.

- ☐ Sim
- ☐ Não

06 – Possui hábito da leitura? ☐ Sim ☐ Não

07 – Quantos livros você já leu em 2005?

- ☐ Um livro
- ☐ Dois Livros
- ☐ Três Livros ou mais
- ☐ Nenhum

08 – Possui hábito de assistir televisão? ☐ Sim ☐ Não

09 – Preferências de Programação

- ☐ Noticiários
- ☐ Entretenimentos – filmes, desenhos
- ☐ Reality shows
- ☐ Esportes
- ☐ Outros _____

10 – Qual a sua macro visão acerca do poder da televisão e o que interfere em sua rotina diária esta visão?

Atividade Docente

01 – Imagina que estará dando aulas à distância daqui a 5 anos? ☐ sim ☐ não

02 – A idéia do item (2) lhe agrada? ☐ sim ☐ não. Por quê?

03 – No meu planejamento, considero o uso de diferentes recursos e práticas pedagógicas para alcançar meus objetivos de aprendizado:

☐ Sim ☐ Não

04 – Quanto aos recursos e técnicas disponíveis para ministrar suas aulas sente-se:

- ☐ muito satisfeito
- ☐ satisfeito
- ☐ poderia ser melhor. Justifique: _____

05 – Marque as alternativas que se enquadram de acordo com sua visão.

Os assuntos desenvolvidos em minha disciplina levam o aluno a procurar suporte em outras disciplinas...

- ☐ raramente, pois a bibliografia dada é completa
- ☐ eventualmente, dependendo da iniciativa do aluno
- ☐ sistematicamente, devido à complexidade do assunto
- ☐ sistematicamente, devido à abordagem dos professores do curso

06 – Quanto à dinâmica proposta na disciplina, para que um conteúdo seja de qualidade, é necessário que o professor

- ☐ exponha claramente
- ☐ utilize: () vídeo () datashow () CD-ROM
- ☐ provoque diálogo entre os alunos
- ☐ promova seminários
- ☐ promova visitas extraclasse

07 – Quanto aos meus hábitos de professor, com o advento das novas tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem, posso afirmar que houve mudanças.

Em havendo mudanças, marque as opções pertinentes:

- ☐ na forma como abordo a disciplina
- ☐ no método utilizado para desenvolver o conteúdo
- ☐ no meu nível de satisfação profissional
- ☐ nos tipos de exigências que tive de atender
- ☐ na linguagem que adotei para interagir com os alunos
- ☐ na forma como produzi o material de apoio
- ☐ na minha motivação para o trabalho
- ☐ na motivação dos meus alunos
- ☐ na forma como desenvolvi as atividades práticas
- ☐ na forma como planejei a disciplina
- ☐ no tipo de conhecimento que desenvolve nos alunos
- ☐ na participação do aluno durante a aula

8 – O que poderia ser acrescentado à capacitação docente que minimizaria as dificuldades que você encontrou na primeira vez que participou de um projeto envolvendo as novas tecnologias?

Seminário de capacitação à distância “Por onde caminha a Educação”

01 – Assinale a alternativa mais adequada à sua busca por este curso.

- ☐ Promoção no trabalho
- ☐ Titulação
- ☐ Crescimento Pessoal
- ☐ Conhecimento para aplicar em minha área profissional
- ☐ Outra

02 – Como você se sentiu como aluno deste curso?

- ☐ Integrado ao grande grupo
- ☐ Desintegrado, somente mais um aluno do curso.

03 – Em comparação com outros cursos que você já realizou presencialmente, você considera que este curso a distância por Internet:

- ☐ proporcionou as mesmas possibilidades de aprendizagem
- ☐ tem facilitado seus estudos, mas não resulta na mesma aprendizagem de cursos presenciais.
- ☐ tem superado as possibilidades que são oferecidas cursos presenciais

04 – Você considera as possibilidades de interagir com o professor e com os colegas fundamental para sua aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não

05 – Por meio do ambiente on-line, as relações estabelecidas no primeiro encontro presencial se fortaleceram?

- ☐ Sim
- ☐ Não

06 – Você acha que as possibilidades de interagir à distância através do ambiente criado para este curso possibilita um vínculo afetivo entre as pessoas envolvidas no curso?

- ☐ Sim
- ☐ Não

07 – Quando você está estudando no ambiente on-line do curso, como você se sente?

- ☐ num ambiente isolado, estudando solitariamente
- ☐ como se estivesse estudando num grupo
- ☐ com dificuldade de me adaptar a este novo ambiente

08 – Quanto ao significado de estar presente, você diria que:

- ☐ é o contato face-a-face entre as pessoas
- ☐ é a possibilidade de me comunicar, de trocar, de interagir, é o sentir-se parte “de”.